

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DA EDUCAÇÃO**



**FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DO TRABALHO:**

**PRÁTICAS E LÓGICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NUMA GRANDE  
EMPRESA**

**Sandra Isabel Pratas Rodrigues**

**Orientadora: Prof. Doutora *Maria Natália de Carvalho Alves***

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em *Educação*,  
especialidade de *Formação de Adultos***

**2016**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DA EDUCAÇÃO**



**Formação e Exercício do Trabalho:  
Práticas e Lógicas de Formação Profissional Contínua numa Grande  
Empresa**

**Sandra Isabel Pratas Rodrigues**

**Orientador:** Professora Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade em Formação de Adultos

**Júri:**

Presidente: Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Presidente do júri, por subdelegação de competências,

Vogais:

- Doutor José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia, Professor Catedrático Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima, Professor Catedrático Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor Rui Fernando de Matos Saraiva Canário, Professor Catedrático Aposentado Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho, Professor Catedrático Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fundação para a Ciência e Tecnologia, Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/68693/2010

**2016**

## Agradecimentos

O desafio de fazer este estudo interpôs-se no meu caminho, como algo inevitável, e impôs-se na minha vida durante vários anos. À minha família, em particular, devo um profundo agradecimento pela vida que me foram lembrando de viver para além dos livros e das ideias, dos dados e das análises, pela paciência de me acompanharem neste caminho fascinante e árduo. Ao Miguel, pilar de todas as pontes que tive de atravessar pelo caminho fora, sobretudo pelo valor insubstituível da sua presença incondicional, muitas palavras seriam poucas para agradecer. Aos meus filhos, pela sua existência feliz, pela compreensão, pela tolerância nas muitas horas que não lhes dediquei por inteiro. Por vocês, Alexandre, Duarte e Henrique, o meu coração não se divide, multiplica-se. A vocês e ao pai Miguel dedico esta Tese, porque foi um produto de todo o nosso amor e esforço conjunto.

Aos meus pais, pelo que significam para mim e pelo que me ajudaram incomensuravelmente nas encruzilhadas da difícil gestão do tempo e das tarefas da vida. Obrigada mãe Fernanda e pai António.

Não posso deixar de agradecer nominalmente a quem marcou indelevelmente o meu percurso pessoal e profissional prévio. À Clara Félix, o meu obrigado amigo por me ter “convertido” à formação de adultos. À Ana Canelas, por tanto ter contribuído para não mais de “lá” ter saído e por me ter feito acreditar que podia fazer este caminho.

Ao Professor Rui Canário, pela aceitação, orientação inicial e confiança depositada no projeto de tese. À Paula Guimarães, pela amizade e a partilha de ideias e momentos.

À Professora Natália Alves, por me ter guiado com entusiasmo através deste caminho singular; pela discussão e lucidez fundamentais, pelo incentivo no exato momento, pela amizade numa base constante e crescente, fica o meu sentido agradecimento.

À *Titá* e ao *Titó*, e à descoberta de novos espaços de amizade, feitos de partilha e de discussão; pelo carinho, pelo apoio absolutamente fundamental que a sua amizade me trouxe, desde o início, durante o percurso e na reta final do caminho; o meu agradecimento puro e a certeza de que teremos um caminho futuro feito de cruzamentos.

Sinto que devo um espaço, ainda, para agradecer às entidades que possibilitaram que este estudo se concretizasse.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela atribuição da Bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/68693/2010, no âmbito do Fundo Social Europeu e o programa de financiamento POPH, que criou as condições necessárias para a realização do estudo.

À empresa, que me acolheu e ao projeto de investigação, na confiança de que uma leitura crítica é sempre melhor do que a ausência de ideias. Um agradecimento especial ao coordenador do Centro de Treino da Produção, pela disponibilidade e interesse neste estudo, que foram absolutamente fundamentais para o seu desenvolvimento, e a todos aqueles que, na empresa, comigo colaboraram, sobretudo aos formadores e formandos.



## Resumo

A articulação entre a formação profissional e as situações de trabalho é uma dimensão da formação de adultos que está ainda pouco estudada, apesar do crescente reconhecimento do papel preponderante que essa relação tem no desenvolvimento dos saberes e competências dos trabalhadores. Neste enquadramento, a investigação empírica realizada incidiu sobre as práticas formativas de uma estrutura de formação profissional contínua integrada numa empresa multinacional do setor automóvel, o Centro de Treino da Produção.

Metodologicamente, a opção pela realização de um estudo de caso intrínseco fundamenta-se na significatividade própria que o Centro encerra, decorrente do facto de estar organicamente integrado na Área da Produção da empresa, particularidade que oferece elementos substantivos à discussão que se pretende fazer. Nessa medida, a metodologia prosseguida favoreceu um enfoque interno sobre as finalidades com que a formação é concebida e articulada com o exercício do trabalho, enquanto contributo para a problematização em torno das dinâmicas, lógicas, potencialidades e limitações das práticas da formação inscritas nos contextos do trabalho.

Frequentemente aliadas às demandas desenvolvimentistas de um cenário social e económico de exigências permanentemente renovadas, nomeadamente quanto à pertinência e adequação dos saberes profissionais, as opções formativas das empresas articulam-se com os processos complexos de mutação nos sistemas produtivos e organizacionais. Esta conjuntura exige soluções que sejam, simultaneamente, formativas e produtivas, estando cada vez mais centradas na relação entre as pessoas e as atividades profissionais. O estudo realizado permite sustentar que a formação internalizada concretiza uma orientação estratégica da empresa, sendo que a intervenção do Centro de Treino da Produção promove a consolidação de um processo de mudança que começa no *chão de fábrica* e abrange a empresa como um todo, afetando os conceitos, os métodos e as técnicas de trabalho, na prossecução de uma relação estreita entre a formação e a produção.

Palavras-chave: Formação de Adultos; formação profissional contínua; relação trabalho – formação

## **Abstract**

The link between training and work situations is a dimension of adult education that is not well known, despite the growing recognition of the important role that this relationship has in the development of workers knowledges and competences. In this framework, the empirical research focused on the training practices of an integrated structure in a multinational company of the automotive sector, the Production Training Centre.

Methodologically, the option for conducting an intrinsic case study is based on the significance that the Centre acquires, due to the fact that it is organically integrated into the company's production area, a special feature that provides substantive elements to the discussion intended. To that extent, the methodology pursued fosters an internal focus on the purposes for which the training is designed and linked to the exercise of work, as a contribution to the questioning around the dynamics, logics, potential and limitations of training practices embedded in the work context.

Often combined with the developmentalist demands of a social and economic environment of constantly renewed requirements, in particular about the relevance and adequacy of professional knowledge, the companies training options are articulated with the complex processes of mutation in the productive and organizational systems. This scenario requires solutions that are both formative and productive and are increasingly focused on the relationship between people and professional activities. This study allows to sustain the idea that the internalized training materializes a strategic orientation of the company, whereas the intervention of the Production Training Centre promotes the consolidation of a process of change that begins on the plant floor and extends itself to the company as a whole, affecting concepts, methods and working techniques, on the pursuit of a narrow relationship between training and production.

**Keywords:** Adult Education; continuing professional training; work - training relationship

## ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
Breve apresentação do tema e das problemáticas associadas.....	2
Sobre a definição do campo de estudo.....	5
Questões da investigação .....	8
Organização da monografia .....	10
1. Termos e conceitos estruturantes .....	13
<i>Educação de Adultos</i> ou <i>Formação de Adultos</i> ? .....	13
<i>Educação Permanente</i> e <i>Educação de Adultos</i> : interinfluência dos conceitos.....	16
Perspetivas sobre a <i>formação</i> : entre o <i>reducionismo</i> e o <i>inflacionismo</i> .....	19
Sobre o conceito de <i>formação contínua</i> .....	24
Opções terminológico-concetuais de relevo .....	26
Síntese de proposições .....	28
2. Formação e/no trabalho: a formação pela experiência e a experiência da formação .....	33
Do formal, não formal e informal .....	34
2.1. A experiência refletida e a construção dos saberes profissionais .....	37
Saberes teóricos e saberes da ação .....	38
Sobre aprendizagem e formação experiencial .....	40
Experiências particulares, contextos da experiência e a experiência na formação .....	45
2.2. A empresa como espaço de formação experiencial .....	50
2.3. A dimensão socializadora da formação em contexto de trabalho .....	53
2.4. Síntese de proposições .....	60
3. Estruturas de influência da formação nas empresas: a organização do trabalho e os modos de <i>aprendizagem organizacional</i> .....	65
3.1. Dos modelos de produção .....	67
Do taylorismo/fordismo aos modelos flexíveis.....	67
A flexibilidade criativa do modelo antropocêntrico .....	74
Consequências da mudança nos sistemas produtivos: da flexibilização à qualificação? .....	77
3.2. Aprendizagem <i>nas</i> e <i>pelos</i> empresas (ou da <i>aprendizagem organizacional</i> ).....	83
Da natureza individual e coletiva das aprendizagens em contexto organizacional .....	83
Do papel da mudança e do conteúdo do trabalho na <i>aprendizagem organizacional</i> .....	91

3.3. A interinfluência entre os modos de aprendizagem <i>nas/pelas</i> empresas e as formas de organização do trabalho .....	93
Das empresas que <i>ensinam</i> e das empresas que <i>aprendem</i> .....	94
3.4. Síntese de proposições .....	103
4. A formação profissional contínua e o exercício do trabalho: políticas e práticas, atores e lógicas.....	107
Da formação profissional, inicial e contínua.....	108
4.1. Formação profissional de iniciativa pública e mundo do trabalho: lógicas de atuação em contraciclo?.....	111
A lógica da formação para o emprego e a competitividade .....	114
A extensão da <i>lógica escolar</i> à formação profissional .....	117
A lógica <i>prescritiva, reativa e carencialista</i> da formação profissional instituída.....	121
4.2. Formação profissional concebida na relação com as atividades do trabalho: elementos de análise .....	128
Sobre a dimensão e o setor de atividade das empresas.....	130
O desenvolvimento de competências e a atividade profissional .....	133
4.2.1. Políticas empresariais para a formação: coerências e contradições .....	141
Sobre as finalidades das práticas de formação integrada nas empresas .....	145
4.2.2. Configurações da ação formativa nas empresas: algumas tipologias de análise .....	150
4.2.3. Processos, atores e instrumentos da formação.....	162
Da análise de necessidades à formulação de planos e objetivos para a formação .....	163
Dos destinatários e conteúdos da formação .....	164
Da avaliação da formação .....	166
Dos meios e métodos do trabalho na formação.....	168
4.3. Síntese de proposições .....	171
5. Metodologia de investigação: o <i>Estudo de Caso</i> .....	179
5.1. Os processos de definição do campo, do objeto e da natureza metodológica do estudo .....	180
5.1.1. Significatividade do campo de estudo, questões orientadoras e constituição do objeto empírico.....	182
Sobre a representatividade do caso: a relação entre o <i>todo</i> e a <i>parte</i> .....	185
5.1.2. A natureza qualitativa da investigação: elementos estruturantes da abordagem....	187
Da objetividade e da subjetividade na investigação.....	188
Da validade do caso e das generalizações teóricas.....	193
Questões éticas da investigação .....	197

5.2. O <i>design</i> metodológico: técnicas de recolha e análise dos dados.....	200
5.2.1. A técnica central da recolha de dados: a observação por contacto direto .....	204
Sobre o processo de tratamento dos dados .....	207
5.2.2. As técnicas complementares de recolha de dados.....	209
A recolha documental .....	210
Técnicas cirúrgicas de explicitação de dados: os questionários e as entrevistas .....	212
5.3. Em jeito de síntese .....	214
6. Retrato estrutural da empresa: da configuração organizacional aos dispositivos de formação .....	217
6.1. Impacto e influência da empresa no panorama industrial português.....	218
6.2. Recursos humanos da empresa: um perfil de estabilidade e qualificação.....	221
Os recursos humanos e as exigências de qualidade .....	224
6.3. Organização do trabalho e da produção: na senda do paradigma <i>lean</i> .....	227
6.3.1. Breve descrição do espaço físico da Área de Produção.....	227
6.3.2. Sobre o sistema de produção: identidade e influências .....	229
6.3.3. O trabalho em equipa como pilar da organização .....	233
6.4. O “peso” de formação contínua no quadro organizacional.....	237
Processo de diagnóstico e conceção do plano de formação .....	240
7. Estrutura, organização e conceção da formação do Centro de Treino da Produção .....	245
Sobre a coexistência de estruturas e dispositivos de formação .....	246
7.1. A missão do Centro de Treino da Produção.....	248
7.1.1. Objetivos do Centro de Treino da Produção: entre a formação e o trabalho, segundo a matriz da Produção.....	251
7.1.2. Entre os objetivos do <i>local</i> e do <i>global</i> : a relação do Centro de Treino da Produção com o Grupo regulador .....	256
7.2. Características e significâncias do espaço do Centro: o espaço também <i>forma</i> .....	260
7.2.1. Organização e gestão do espaço e dos meios da formação .....	263
7.2.2. A <i>zona de treino/aquecimento</i> : um espaço com dupla finalidade .....	266
7.3. O corpo de trabalhadores-formadores: a confiança no <i>know-how</i> interno .....	270
7.3.1. Perfil profissional dos trabalhadores-formadores .....	270
7.3.2. Percursos de formação dos trabalhadores-formadores .....	276
7.4. Seleção dos trabalhadores-formandos e constituição dos grupos de formação.....	282
7.4.1. Destinatários da formação: da Produção aos Serviços.....	284
7.4.2. Heterogeneidade dos grupos de formação: consequência e intencionalidade .....	289
Da heterogeneidade à multifuncionalidade .....	292

7.5. Organização e gestão da formação.....	293
7.5.1. O plano de formação e as contingências da Produção .....	295
7.5.2. Execução do plano de formação: oscilações e tendências .....	301
7.6. Configurações e práticas de formação: entre os <i>conceitos metódicos</i> e as <i>competências técnicas</i> .....	307
7.6.1. A formação em <i>conceitos metódicos</i> .....	308
7.6.1.1. <i>Linha L.E.G.O.</i> - Aprender, experimentar e otimizar.....	309
7.6.1.2. <i>Jogos Lean</i> – ou jogos de otimização dos processos de trabalho.....	319
7.6.1.3. <i>Paixão pelo Detalhe</i> – Sensibilizar para os detalhes, procurar a excelência .....	331
7.6.2. A formação em <i>competências técnicas</i> .....	335
7.6.2.1. Competências Fundamentais – Montagem Final e Carroçarias .....	337
7.6.2.2. <i>Oficina Profissional</i> – Formação no posto de trabalho.....	358
7.6.3. Percepções experienciadas da formação.....	363
7.7. Em jeito de síntese: consistências da <i>arquitetura</i> da formação .....	369
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	379
Das questões da investigação às principais <i>linhas de força</i> .....	381
<i>Linhas de força</i> : das finalidades às lógicas da relação formação/trabalho, suas potencialidades e limitações.....	382
BIBLIOGRAFIA.....	395
APÊNDICE - GLOSSÁRIO.....	413

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Técnicas centrais e complementares de recolha de dados .....	202
Quadro 2: Formações na Área Comportamental .....	241
Quadro 3: Formações em Sistemas e Aplicações.....	241
Quadro 4: Formações na Área Técnica .....	242
Quadro 5: Formações na Área Técnica – Melhoria Contínua .....	242
Quadro 6: Horas de formação na empresa e no Centro de Treino da Produção e número de trabalhadores em formação no Centro.....	252
Quadro 7: Horas, formandos e formadores por módulo de formação.....	296
Quadro 8: Distribuição dos módulos segundo o domínio de intervenção formativa.....	297
Quadro 9: Orientações gerais do módulo <i>Linha L.E.G.O.</i> .....	310
Quadro 10: Conteúdos e atividades do módulo <i>Linha L.E.G.O.</i> .....	314
Quadro 11: Orientações gerais do módulo <i>Jogos Lean</i> .....	321
Quadro 12: Conteúdos e atividades do “treino teórico” e “treino prático” do módulo <i>Jogos Lean</i> .....	324
Quadro 13: Orientações gerais dos módulos <i>Competências Fundamentais de Montagem Final e Carroçarias</i> .....	340
Quadro 14: Conteúdos e atividades dos módulos <i>Competências Fundamentais de Montagem Final e Carroçarias</i> .....	342

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estrutura das qualificações dos trabalhadores da empresa.....	222
Gráfico 2: Distribuição dos trabalhadores por Área.....	223
Gráfico 3: Experiência de trabalho dos trabalhadores-formadores na empresa.....	272
Gráfico 4: Formação contínua dos trabalhadores-formadores .....	278
Gráfico 5: Duração da relação laboral dos trabalhadores-formandos.....	284
Gráfico 6: Áreas de trabalho dos trabalhadores-formandos .....	285
Gráfico 7: Volume de formação por módulo/ano.....	301
Gráfico 8: Distribuição do volume de formação por módulo .....	303
Gráfico 9: Volume de formação por domínios/ano .....	304
Gráfico 10: Formação realizada por domínios de intervenção .....	305
Gráfico 11: Formação planeada/ realizada por domínios de intervenção.....	306

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

(disponíveis no CD-ROM na contracapa)

ANEXO 1: Diário de Campo

ANEXO 2: Entrevista ao coordenador do Centro de Treino da Produção

ANEXO 3: Entrevista a formador do Centro de Treino da Produção

ANEXO 4: Entrevista a formador do Centro de Treino da Produção

ANEXO 5: Guião de entrevista a coordenador e formadores do Centro de Treino da Produção

ANEXO 6: Questionário aos formandos do Centro de Treino da Produção

ANEXO 7: Questionário aos formadores do Centro de Treino da Produção



## INTRODUÇÃO

“Não se pode escrever nada com indiferença.”  
(Simone de Beauvoir)

A tese que agora se apresenta é a expressão de um estudo empírico centrado em práticas de formação profissional contínua desenvolvidas num contexto empresarial, considerando que a análise da relação que se estabelece entre a formação e o exercício do trabalho representa, na atualidade, um contributo fundamental nos processos de formação dos adultos.

Na base da investigação realizada estiveram questionamentos pessoais, surgidos no decorrer de vivências profissionais diversificadas no campo da Formação de Adultos. A reflexão sobre a multiplicidade de realidades vividas e observadas ao longo dos anos sempre motivou a necessidade de estabelecer e aprofundar pontes entre as práticas formativas e os quadros conceituais que ensaiam a sua compreensão. Nesta sequência, as práticas de formação definidas como objeto central deste estudo foram encontradas por via de uma vivência profissional concreta, inscrita num contacto continuado com a realidade formativa de uma grande empresa.

A natureza particular e complexa da estrutura de formação responsável por aquelas práticas constituiu-se, pois, como um caso de estudo com *interesse intrínseco* (Stake, 2012), corporizando o desejo pessoal de não ficar indiferente e de contribuir ativamente para a investigação em Formação de Adultos. A reflexão empreendida e a partilha sobre o caminho teórico-metodológico percorrido na investigação são, assim, etapas de um propósito pessoal comprometido com a aprendizagem, que assume a incompletude do questionamento, da aprendizagem feita e da obra construída. Parafraseando Canário (2000), trata-se de um percurso que revela um traço intrinsecamente humano, que condena o *ser* à constante aprendizagem.

Embora despoletado por um interesse particular sobre um caso de práticas formativas integradas no funcionamento de uma grande empresa, espera-se que o estudo desenvolvido possa ser um contributo para a compreensão da relação entre a formação profissional contínua e o exercício do trabalho. Este é, na realidade, um campo da Formação de Adultos que mantém um estatuto algo marginal e/porque pouco acessível ao olhar científico-académico, mas sobre o qual é preciso refletir cada vez mais, com base em estudos empiricamente suportados.

## Breve apresentação do tema e das problemáticas associadas

A ideia de que as pessoas aprendem com a vida, com a experiência, numa rede de relações que desenvolvem e que as desenvolvem, em simultâneo, é inquestionável; daqui deriva que as “vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos” (Fernandéz, 2006, p. 60). Ideia igualmente consensual é a de que o mundo do trabalho é um dos contextos da ação humana que mais efeitos educativos produz; no trabalho não se aprende apenas a trabalhar (mais, melhor ou de diferentes formas), aprende-se também a lidar com o mundo e os outros.

Nesse espaço, onde se desenrola grande parte do tempo da sua vida ativa, o adulto define-se como tal, adapta-se e responde a exigências e mudanças técnicas e tecnológicas constantes e cada vez mais aceleradas. É também perante as mais variadas situações de trabalho que o adulto ganha consciência dos seus deveres sociais, dos seus direitos de cidadania, do seu nível de flexibilidade e tolerância; é no contexto do seu trabalho que o adulto desenvolve, frequentemente, a sua capacidade reflexiva, crítica e criativa, participando num processo de mudança social que se irá desenvolver ao longo do ciclo de vida. O contexto de trabalho, para além de ser um contexto de aprendizagens múltiplas e, portanto, um agente de mudança individual e coletiva, constitui-se como um agente de mudança social.

A falência da escola, concretamente no que diz respeito à *educação de adultos*, em muito se deve ao facto desta ser uma instituição pensada para um processo de reprodução da estrutura social, representando um paradigma de atuação que apenas se adequa a sociedades relativamente estáveis (Nóvoa, 1988; Sue, 2001), em contraciclo com as dinâmicas de acelerada mudança social, política e económica que caracterizam a contemporaneidade. Neste enquadramento, a instituição escolar revela a sua incompletude e o processo educativo extrapola a sua atuação, assumindo-se enquanto “processo largo e contínuo de socialização, não redutível a “episódios” na vida das pessoas, nem à mera acção deliberada de instituições educativas especializadas.” (Canário, 2000, p. 24). Esta asserção leva ao questionamento sobre os lugares e os tempos da educação e ao alargamento do espectro de análise aos mais diversos campos da atuação humana.

As políticas públicas nacionais e supranacionais em matéria de *educação de adultos* têm configurado discursos que valorizam os processos de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, conceito que se alastra a uma pluralidade de tempos e espaços de aprendizagem e que tem sido utilizado como uma “panaceia para todos os males” (Fragoso de Almeida, 2007, p. 201). Prestando-se a múltiplas interpretações, subjaz também a um extenso debate sobre os efeitos de uma

*educação de adultos* subjugada à gestão de recursos humanos. Esta é uma problemática que encontra contributos valiosos no estudo das mais diversas organizações que prosseguem, deliberadamente ou não, finalidades educativas. Designadamente as empresas, onde os adultos trabalham e aprendem durante um longo período das suas vidas, são cada vez mais encaradas não só como espaços preferenciais para os processos de formação profissional dos seus trabalhadores, mas também como ecossistemas fortemente responsáveis pela educação e socialização dos indivíduos (Dellobe, 1996; Dubar, 1990, 1996, 2003; Lesne e Minvielle, 1988, 1990; Sainsaulieu, 1977, 2001).

Os modelos de formação de adultos desenvolvidos em estruturas vocacionadas para a formação profissional, por seu turno, mantêm um vínculo indisfarçável ao modelo escolar, em que os tempos e espaços do *aprender* continuam dissociados dos tempos e espaços do *fazer*, apesar das transformações socioeconómicas das últimas décadas obrigarem à transcendência do “espaço escolar de aprendizagem e a via académica como caminho exclusivo de formação.” (Fernandéz, 2006, p. 59). A insistência no carácter escolarizado da formação implica uma clivagem entre o *saber* e a *ação*, que alimenta uma polarização em duas lógicas distintas: a dos conteúdos a transmitir e a dos problemas a resolver (Nóvoa, 1988). Nesta sequência de ideias, importa conhecer, com algum pormenor, práticas formativas que articulem a formação com os processos envolvidos no exercício do trabalho, que promovam a reflexividade sobre esses processos, tornando-se esta uma questão cada vez mais central para a “construção de novas maneiras de pensar e agir no campo da formação profissional contínua” (Canário, 2003, p. 10).

É impossível dissociar as práticas de formação em empresas das suas estratégias de crescimento, sobretudo nas grandes empresas, multinacionais, inscritas na globalização e desafiadas por exigências de competitividade de alcance supranacional. Ainda que as práticas formativas nas empresas possam estar ancoradas num discurso que enfatiza a importância da formação contínua enquanto contributo para o desenvolvimento das pessoas, concretizam também a tendência para a transformação da “força de trabalho humana numa mercadoria” (Canário, 2003, p. 8), numa lógica gestionária de recursos humanos que encara a formação como um instrumento de valor acrescido numa estratégia global de desenvolvimento da organização. No entanto, a função da formação em contextos organizacionais não é já apenas a de ajustar os trabalhadores às inevitáveis mudanças técnicas e tecnológicas; antes, passou a fazer parte de uma estratégia de mudança da própria empresa. Isto implica uma alteração no paradigma da formação nas empresas que dá lugar a alguns paradoxos, na medida em que a exigência de que os trabalhadores se adaptem constantemente a novas tarefas implica, quase

contraditoriamente, um processo que estimula “as competências e os projectos de evolução individual a ponto de pôr em causa as organizações existentes” (Sainsaulieu, 2001, p. 91).

É preciso considerar, apesar do desenvolvimento de formação nas grandes empresas ser motivado, em última instância, por questões relacionadas com a sua competitividade, agora já a uma escala global - o que lhe confere exigências muito maiores de atualização e “reciclagem” dos seus trabalhadores -, a existência de “empresas em cujas práticas se aposta no desenvolvimento das pessoas e no seu bem-estar pessoal e social, muito além da lógica utilitarista em que a todo o custo, importa realizar formação.” (Bernardes, 2008, p. 68). A compreensão da natureza e dos objetivos da formação nas empresas implica colocar o foco da análise não tanto na quantidade de formação que uma empresa faz, mas sobretudo no tipo de formação que se desenvolve nesse contexto, de forma a alimentar uma discussão empírico-concetual que contribua para o conhecimento mais profundo e fundamentado sobre o mundo da formação nas empresas.

Assim, a presente investigação pretende responder ao repto de que a “ questão da articulação entre a formação e os contextos de trabalho representa, hoje, uma problemática central na formação de adultos.” (Canário, 2003, p. 8). Defende-se a ideia de que o modo como os processos formativos que decorrem nas empresas interferem nos saberes e nas competências dos seus trabalhadores é preponderante na sua formação, tanto profissional como pessoal e cívica. Em suma, os processos formativos inscritos em condições organizacionais específicas (Parente, 2006), que é preciso analisar e discutir, participam na construção de uma matriz educadora/socializadora (Berton, 1996) que é poderosa, afetando os percursos de formação das pessoas de forma abrangente.

A riqueza e complexidade das interações entre a formação e o trabalho está ainda pouco estudada, em boa parte pela natureza fechada das próprias empresas, nem sempre disponíveis para um olhar crítico vindo do seu exterior. Também por essa razão, considera-se que o estudo sobre as práticas formativas e o papel da formação nas empresas se reveste da maior pertinência. Não só a discussão sobre as práticas observadas permite validar algumas das asserções que predominam no quadro teórico de referência no campo da Formação de Adultos, como também pode contribuir para expandir as perspetivas de análise, nomeadamente por se tratar de um caso cujo estudo e compreensão implica a confluência de áreas do conhecimento diversas, mas tangenciais, como é o caso da Sociologia do Trabalho e das Organizações, da Gestão dos Recursos Humanos e mesmo da Economia.

## Sobre a definição do campo de estudo

As raízes desta investigação fundam-se na relação da autora com a área da Formação de Adultos, desenvolvida ao longo de mais de uma década através de diversas experiências profissionais neste campo. Inicialmente, esta relação decorreu a um nível institucional e revestiu-se de um carácter tanto concetual como organizativo, através da integração numa equipa de trabalho da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Esta equipa tinha como objetivo implementar e disseminar no território nacional um conjunto de iniciativas de formação, no âmbito da designada *Educação e Formação de Adultos* - as Ações S@ber+ e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Essa colaboração estendeu-se, posteriormente, à Direção Geral de Formação Vocacional e à Agência Nacional para a Qualificação, com trabalho desenvolvido quer ao nível organizativo, quer ao nível da conceção de materiais de orientação para as equipas pedagógicas dos Cursos EFA em desenvolvimento no terreno. Mais tarde, o contributo pessoal neste campo passaria a ter um cariz mais operativo, no Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), através da coordenação pedagógica de Cursos EFA, bem como no apoio ao desenvolvimento de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processos RVCC).

Este breve “resumo curricular” serve tão-somente para realçar a importância que os fenómenos da realidade tiveram enquanto alavanca para a decisão sobre o caminho a percorrer e a inscrição ideológico-concetual da investigação. Com efeito, as experiências pessoais e profissionais vividas durante um período de cerca de 12 anos foram determinantes em todo o processo de questionamento e adesão à problemática envolvida num estudo desta natureza. Foi a propósito do trabalho desenvolvido no IEFP que foi encontrado o objeto de estudo, no seio do qual se encontrou o tema da dissertação que agora se apresenta; dito de outro modo, esta tese é fruto da *participação*, da *curiosidade* e da *paixão* pelo campo de estudo em causa (Morin, 1998).

Mais concretamente, o interesse pela dimensão, propósitos e metodologias da formação em contexto profissional teve a sua génese no contacto com um número considerável de trabalhadores de uma grande empresa pertencente a uma multinacional alemã, a ATRP<sup>1</sup>, no âmbito de Processos de RVCC de Nível Secundário. A realização destes Processos foi possibilitada através de um protocolo estabelecido entre três entidades: o IEFP, através do Centro de Formação Profissional do Seixal, que mobilizou os recursos humanos necessários à

---

<sup>1</sup> ATRP é um nome fictício, atribuído à empresa onde se realizou o estudo.

realização dos referidos Processos; a Academia de Formação em Tecnologias Avançadas<sup>2</sup>, um centro de formação existente no Parque Industrial de Palmela; e a empresa que disponibilizou os espaços e os recursos físicos necessários para o desenvolvimento dos Processos de RVCC, em articulação com a AFTA.

Neste enquadramento, entre o início de 2008 e o final de 2010, as funções desenvolvidas como Profissional de RVC, na sua esmagadora maioria junto de trabalhadores da ATRP<sup>3</sup>, deram a conhecer um *contexto* com evidente potencial formativo (Pineau, 1988, 1989, 1991). Essa revelação concretizou-se em evidências sobre a pluralidade de formas de aprendizagem no contexto de trabalho, nomeadamente através de estruturas especificamente vocacionadas para a formação contínua dos trabalhadores. Para além disso, a riqueza das aprendizagens feitas com *o outro* (ou seja, os colegas de trabalho) era frequentemente mencionada, bem como a transferibilidade das aprendizagens realizadas em contexto de trabalho para outros contextos de vida.

Boa parte desta realidade foi retratada em enunciados que articulavam as vidas pessoais, sociais e profissionais dos trabalhadores da empresa, sob a forma de Histórias de Vida, que configuravam a metodologia de base para a realização dos Processos de RVCC de Nível Secundário. Considera-se pertinente fazer a citação das “vozes” de alguns trabalhadores, que aceitaram colaborar no estudo desde a fase exploratória da investigação, através dos registos escritos da sua História de Vida. Seleccionaram-se três pequenos excertos destas histórias como forma de exemplificar a emergência, nestes enunciados, do teor formativo daquele contexto:

Claro que ninguém nasce ensinado e a minha base na escola não era matemática, mas sim línguas, assim aprendi muito em várias formações que tive dentro e fora da ATRP, mas o que mais me ajudou nesta aprendizagem foi o contacto com os equipamentos e essencialmente o que aprendia com os meus colegas.

Pela primeira vez tive nesta empresa muitas noções e formação acerca de segurança no local de trabalho, tive formação de *Emergência, reacção e combate ao incêndio*, que consiste na forma como actuar em caso de incêndio, os vários tipos de fogos e os tipos de materiais a utilizar nos diferentes tipos de fogos. Tive ainda uma formação de *Segurança e ambiente*, onde são focados os vários aspectos acerca de segurança num ambiente industrial. Aqui, nesta companhia, fui pela primeira vez obrigado (e bem) a não prescindir de óculos de segurança, botas com biqueira de aço e sensibilizado a não descurar qualquer pormenor que possa pôr em perigo a minha integridade física e dos meus colegas de trabalho.

Voltando ao início da ATRP e ao meu percurso, fiz parte de uma equipa numerosa que garantia a formação de todos os colaboradores e as minhas funções eram as de como os Alemães dizem “housemaister” mestre da casa e que era garantir o funcionamento da equipa de formação; deste as oficinas, laboratórios até às salas teóricas, requisitar equipamentos de segurança, manuais, ferramentas e consumíveis. No cumprimento das minhas tarefas comecei a contactar com outras

---

<sup>2</sup> Trata-se de um nome fictício, também abreviado ao longo do texto através da sigla AFTA.

<sup>3</sup> Cerca de 500 trabalhadores da empresa desenvolveram Processos de RVCC durante o período de 2008 a 2010.

realidades e preocupações a nível de separação de lixo, sobretudo em relação às limalhas, cobre ao cartão e à madeira que eram as matérias-primas com que trabalhava nas oficinas, compramos contentores de diversas e separava os diversos lixos, lentamente comecei a adquirir estes hábitos e a aplicá-los em casa até aos dias de hoje.

(excertos retirados de Histórias de Vida elaboradas durante o Processo de RVCC)

O teor reflexivo das Histórias de Vida permitiu, assim, revelar um conjunto de elementos pertinentes sobre a relação entre a educação, a formação profissional e o trabalho, que em tudo se entrelaçam com os argumentos de vários teóricos interessados no estudo sobre a formatividade destes contextos, nomeadamente Pain (1990), Barbier (1992, 1996, 2009a, 2009b, 2009c), Barbier, J.-M., Berton, F. e Boru, J.-J. (1996), Berton (1996), Bonvalot (1986), Canário (2000, 2003), entre outros.

A investigação implicou partir de uma caracterização estrutural da formação na empresa para chegar à análise profunda das dinâmicas de formação interna e da relação estratégica entre a formação e o exercício do trabalho, através de um estudo de caso intrínseco (Stake, 2012). Este intuito levou à necessidade de encetar vários contactos com responsáveis da formação e da produção da empresa, cuja abertura ao projeto permitiu estabelecer um protocolo de colaboração para a investigação entre a ATRP, a autora do estudo e o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, que vigorou entre o início de 2010 e o final de 2012, baliza temporal em que se realizou o trabalho de campo.

Ao abrigo deste protocolo, foi possível desenhar uma investigação que articulasse a construção do quadro teórico-concetual com as práticas de formação observáveis, constituídas como objeto do estudo de caso. Esta opção metodológica determinou o trabalho intensivo de recolha de dados através da observação direta da formação interna da empresa, mormente da responsabilidade do Centro de Treino da Produção, estrutura que acabou por se tornar no campo de estudo especificamente delimitado para a realização da investigação. Simultaneamente, foi feita a recolha, exaustiva tanto quanto possível, de documentos institucionais relevantes para os objetivos definidos, nomeadamente no que diz respeito à organização e gestão da formação na empresa.

As razões concretas que levaram à definição daquela estrutura de formação como caso de estudo são extensivamente apresentadas ao longo da tese, mas adianta-se que a projeção dos conceitos e conteúdos do trabalho nas situações de formação foi um fator determinante na escolha do caso. Esta relação estreita foi visível desde a fase exploratória do estudo, nomeadamente pela integração do Centro de Treino da Produção no “chão de fábrica”, o que

lhe conferia, desde logo, características particulares (e algo inovadoras, no cenário da formação profissional das empresas nacionais) quanto à proximidade entre a formação e os postos de trabalho, às formas de mobilização dos trabalhadores para a formação e ao tipo de atividades desenvolvidas em formação.

### **Questões da investigação**

Para além das razões intrinsecamente pessoais e casuísticas que interferiram na escolha do caso, as decisões tomadas acerca da orientação do estudo decorrem de algumas asserções fundamentais sobre a natureza da formação desenvolvida numa empresa, que a relacionam de forma singular com o campo da Formação de Adultos. Uma empresa atua como uma matriz de saberes e competências a adquirir e/ou desenvolver, no âmbito das necessidades de produção e de crescimento que integram as políticas estratégicas de formação da empresa. Neste enquadramento, a organização de trabalho tem um forte impacto no percurso formativo e nos processos de socialização dos indivíduos. Em consequência das duas asserções anteriores, a empresa oferece-se como um espaço privilegiado para o estudo sobre as relações entre as *teorias* e as *práticas*, concretamente, entre as que se associam à conceção da formação e às exigências do exercício do trabalho.

Tendo em conta este enquadramento genérico, o planeamento da investigação implicou a definição de métodos de abordagem e a criação de instrumentos de trabalho que permitissem obter um conhecimento “por dentro” das práticas de formação profissional contínua desenvolvidas num contexto particular, no sentido de encontrar respostas que satisfizessem a questão orientadora da investigação: *Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção da ATRP?*

A questão orientadora traduz a intenção de direcionar o olhar e a subsequente reflexão para as problemáticas que decorrem da relação entre as atividades formativas e o exercício do trabalho, através das práticas formativas promovidas por uma estrutura de formação inserida no funcionamento de uma empresa. A postura metodológica seguida exigiu um esforço permanente de sistematização dos dados observados e de (re)focalização do olhar, de forma a que os dados recolhidos pudessem verdadeiramente contribuir para a compreensão das práticas em questão e permitissem, em simultâneo, o estabelecimento de pontes concetuais que integrassem as práticas observadas numa linha de interpretação coerente e inteligível.

A organização e desenvolvimento do trabalho de pesquisa só foi possível através da definição de perguntas de investigação que clarificassem *o que* se pretendia compreender, de forma a guiar a análise dos dados recolhidos por via naturalista e que, por esse motivo, geraram uma extensa documentação empírica que, de outro modo, se tornaria de difícil interpretação. No decorrer do estudo de campo, o acompanhamento das atividades de formação favoreceu um processo de ajustamento das questões inicialmente colocadas (mais genéricas, por se desconhecerem ainda os fenómenos formativos na sua plenitude), no sentido de estabilizar um corpo de perguntas de investigação que traduzissem a complexidade sistémica da realidade estudada, para além de revelarem o processo de focalização progressiva nos problemas centrais da investigação (Stake, 2012). Assim sendo, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- 1- Que finalidades e objetivos são assumidos pela empresa para a formação dos trabalhadores?
- 2- Quais são as principais estruturas responsáveis pela formação contínua que ocorre na empresa?
- 3- Quais são as finalidades e os objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção (CTP)?
- 4- Como se organiza e desenvolve a formação do CTP?
- 5- Que dinâmicas pedagógicas são criadas no âmbito da relação entre a formação e o trabalho?
- 6- Que lógicas de ação e de reflexão estão implicadas na formação desenvolvida?
- 7- Quais as potencialidades e limitações deste modelo de formação?

O teor das perguntas de investigação visa a compreensão e discussão de dados que remetem para fatores de influência nas práticas de formação do Centro de Treino de Produção que são distintos, mas que se interrelacionam na construção de uma conceção específica de formação. Pode dizer-se que as questões de investigação decorrerem da identificação de três níveis de fatores, a considerar na análise daquela conceção de formação: o nível estrutural (que é, na realidade, macroestrutural), que se reporta às orientações emanadas da empresa-mãe, que regula o funcionamento da empresa em questão e do próprio Centro de Treino da Produção; um nível organizacional, que remete para a empresa em si mesma e para as condições organizacionais que enformam a intervenção formativa do Centro; e o nível operacional, concretizado nas práticas de formação daquela estrutura interna, tomadas como objeto de estudo concreto da investigação.

Assim enunciadas, portanto, as perguntas de investigação pretendem favorecer uma análise que parte do que é mais geral e estruturante, para os elementos organizativos fundamentais, que se revelam nas práticas de formação observáveis, naquilo que é particular e mereceu especial atenção. Deste modo, as questões estruturantes e organizacionais da formação são convocadas para a trabalho de interpretação e compreensão das questões operativas, numa relação entre fatores que reflete, na realidade, um conjunto de condições e contingências que afetam e moldam as práticas de formação observadas.

### **Organização da monografia**

A forma dada ao texto pretende organizar a reflexão desenvolvida ao longo da investigação, num exercício de formalização de pensamentos e articulação de ideias que não conseguirá reproduzir (pelo menos inteiramente) o conjunto de “movimentos circulares” (Deslauriers, 1991) entre a revisão da literatura de suporte ao tema e o trabalho empírico realizado em torno do objeto de estudo. Nesta lógica, as opções feitas sobre a organização do texto têm o propósito de problematizar e oferecer ao debate o enquadramento teórico que permitiu fundamentar e compreender o tema e o objeto de estudo, a metodologia do trabalho de investigação e os resultados obtidos do diálogo entre as componentes teórica e empírica do estudo.

Num primeiro momento, apresenta-se a problematização teórica que fundamenta e define o caminho concetual da investigação feita, em boa parte convocada pela realidade que se foi desvendando ao longo do estudo sobre o caso, dando conta dos principais pressupostos da perspetiva adotada. O que se pretende é, no fundo, revelar a essência da investigação e projetá-la num quadro de referência mais amplo. Assim, o Capítulo 1 propõe uma reflexão em torno das opções terminológico-concetuais que estruturam a linha de argumentação e interpretação seguida. No Capítulo 2, discutem-se as questões fundamentais sobre a relação entre a formação e o trabalho, do ponto de vista das teorias que defendem a formação *com* e *pela* experiência, nomeadamente a formatividade dos contextos de trabalho, bem como o potencial socializador da formação que decorre nesses contextos.

O Capítulo 3 pretende introduzir as questões relativas aos modelos de produção e de organização do trabalho, enquanto estruturas que influenciam os modos de conceber o ato formativo. Esta perspetivação é fundamental, na medida em que o Centro de Treino da Produção está inscrito num setor de atividade – a indústria de construção automóvel – com especificidades e exigências que são determinantes para a compreensão dos objetivos,

conteúdos, meios e métodos da formação. No Capítulo 4 revisitam-se algumas das problemáticas fulcrais da formação profissional contínua, relacionadas com as políticas e orientações para a formação, os principais atores, as práticas já estudadas e as lógicas subjacentes a essas práticas. No seu conjunto, estas problemáticas definem uma matriz importante para a referenciação e especificação das práticas de formação agora discutidas.

Partindo da reflexão em torno da natureza qualitativa do estudo e da metodologia de base, o estudo de caso, o Capítulo 5 explicita as opções metodológicas e o *design* da investigação, nomeadamente as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. Este capítulo marca a passagem para a componente empírica da investigação. Assim, no Capítulo 6 apresentam-se os dados que permitem traçar um retrato estrutural da empresa que integra Centro de Treino da Produção, introduzindo elementos de análise fundamentais para a leitura das suas práticas formativas. No âmbito da estratégia global de formação da ATRP, são abordadas as questões relativas ao perfil de qualificações dos recursos humanos, ao paradigma de produção assumido pela empresa e ao valor atribuído aos processos de formação contínua naquele contexto organizacional.

O capítulo 7 constitui-se como o *coração* da tese, uma vez que se ocupa da apresentação e discussão das práticas de formação do Centro de Treino da Produção. A abordagem analítica dos dados teve em conta os elementos que caracterizam e definem a singularidade e pertinência do objeto de estudo: a missão do Centro, articulada com as condições estruturais e organizacionais que o enformam; a organização e significação dos espaços utilizados; o perfil profissional dos formadores, a par com os seus próprios percursos de formação; os processos de seleção dos destinatários e de organização dos grupos de formação; as formas de organização e gestão do plano de formação; e, como é evidente, as práticas e configurações da formação desenvolvida. Esta análise vai sendo cruzada com o quadro teórico de referência, estratégia que se considerou ser a mais adequada para o tipo de profundidade pretendida na discussão dos dados.

As considerações finais apresentadas propõem uma visão abrangente dos fenómenos estudados e assumem dois objetivos fundamentais. Por um lado, ensaiam-se respostas às questões de investigação definidas, partindo das asserções construídas com base na análise dos dados. Por outro lado, ou em simultâneo, as argumentações finais pretendem alimentar as principais problemáticas levantadas ao longo da dissertação, quer pela matriz concetual construída, quer pelo cenário empírico analisado, com (novos) dados. Em última instância, pretende-se que esta dinâmica dialogada favoreça uma leitura sobre as tendências da formação profissional contínua nas empresas, tanto nas suas coerências como nas tensões que nela emergem.



## 1. Termos e conceitos estruturantes

“A questão da formação diz respeito na verdade a todas as questões maiores da modernidade, ligada que está ao destino da sociedade ocidental, à questão do Ser, à interrogação sobre o sentido e finalmente à interpelação do outro.”  
(Michel Fabre)

A análise de uma unidade do real implica a construção de uma matriz que guie a sua leitura, enformada num conjunto de termos e conceitos que é preciso explicitar. Esta é uma tarefa complexa, na medida em que a realidade, não só é dinâmica por natureza, como muda atualmente a uma velocidade vertiginosa; nesse movimento de mudança, também os conceitos se vão alterando. Nesta lógica, a realidade participa da construção da matriz que ajuda a entendê-la, estabelecendo-se entre as duas dimensões uma relação dialética.

Adicionalmente, palavras como *educação*, *formação*, *experiência*, *ação*, *trabalho*, oferecem-se tanto a uma exploração compreensiva, por se concetualizarem em sentidos plurais e cuja referência remete para uma realidade complexa, tornando-se constructos, como a uma utilização operativa, uma vez que os conceitos são também instrumentos simplificadores que operam sobre as realidades complexas para melhor as explicar. Neste sentido, a explicitação das opções terminológicas pretende dar conta das interpelações que certos conceitos basilares estabelecem com a realidade e entre si. Isto implica a exploração de algumas *nuances* terminológico-concetuais que são significativas, uma vez que se revelaram essenciais para dar conta das especificidades da realidade em estudo e do olhar que sobre ela foi sendo construído.

A opção entre designações, tais como *educação de adultos* ou *formação de adultos*, não é desprovida de intenção, pois que as palavras e as expressões não são inocentes, transportam sentidos próprios, sentidos herdados, porque são fruto de uma evolução da sua relação com a realidade. Por essa razão, é importante ir “das palavras às coisas e aos conceitos” (Fabre, 1994, p. 25), porque é no confronto com a realidade que as palavras ganham materialidade.

### ***Educação de Adultos ou Formação de Adultos?***

Muitos são os autores e os textos que utilizam os termos *formação* e *educação* indistintamente, dada a dificuldade de se lhes definir uma fronteira, flutuação terminológica que é “relativamente frequente na literatura científica, sobre este domínio, nomeadamente nos

escritos de especialistas consagrados.” (Canário, 2000, p. 2). A oscilação na utilização dos termos deriva, em primeira instância, da polissemia de cada um, bem como da relação de sinonímia que estabelecem entre si.

A consulta de algumas fontes de explicitação linguística facilita a percepção da complexidade dos vocábulos. Semanticamente, a palavra *formação* pode designar o “processo de adquirir forma, configuração; o acto ou efeito de formar ou de se formar”<sup>4</sup>, entendendo-se a *formação*, nesta lógica, enquanto atividade que outros exercem sobre o indivíduo ou que este desenvolve em si mesmo para adquirir uma forma, ganhando, desse modo, um carácter holístico na construção da pessoa. Em paralelo, a *formação* pode também referir-se ao processo de aquisição de um “conjunto de conhecimentos fundamentais teóricos e práticos de uma técnica, de uma profissão”<sup>5</sup>. Esta última aceção da palavra remete para o “conjunto de cursos concluídos e grau obtidos por uma pessoa”<sup>6</sup>, pelo que surge associada aos processos de formação académica e profissional.

Nas definições apontadas para o vocábulo *educação*, encontramos também possibilidades diversas. Pode ser a “acção de desenvolver no indivíduo, especialmente na criança e no adolescente, as suas capacidades intelectuais ou físicas e de lhe transmitir valores morais e normas de conduta que visam a sua integração social”<sup>7</sup>, reportando-se a uma aceção mais tradicional de *educação*, vocacionada para as primeiras etapas da vida, enquanto atividade que outros exercem sobre o indivíduo no sentido de garantir a reprodução de comportamentos socialmente aceites. Em simultâneo, a mesma fonte aponta para o facto de *educação* poder remeter para um “sistema cujo objectivo é a formação e instrução dos cidadãos, de modo a poderem alcançar uma melhor integração na sociedade, em geral, e na profissão, em particular”<sup>8</sup>. Esta última aceção posiciona a *educação* numa lógica de construção mais abrangente da pessoa, em que a própria e outros contribuem para o seu desenvolvimento integral, alargando-se aos vários domínios da vida.

Não será muito controversa a afirmação de que o termo *educação* surge primordialmente associado a práticas institucionais e formalizadas de ensino, mormente da responsabilidade do Estado, que visam essencialmente as primeiras etapas da vida (crianças e adolescentes), cujo

---

<sup>4</sup>In *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa* (2001). Lisboa: Editorial Verbo, p. 1793.

<sup>5</sup> In <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/formação>, consultado a 4 de novembro de 2014.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> In *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa* (2001). Lisboa: Editorial Verbo, p. 1331.

<sup>8</sup> *Idem*.

intuito é a transmissão de valores sociais e conhecimentos fundamentais, enquanto elementos de uma determinada herança social e cultural que garantem a reprodução de um sistema de normas e padrões de comportamento. Por outro lado, também é indiscutível que a noção de *formação* emerge preferencialmente interligada a atividades de preparação dos indivíduos para a vida ativa, sendo frequentemente conotada com o desenvolvimento de saberes técnicos e profissionais. Seguindo esta lógica, a *formação* reservar-se-ia a atividades desenvolvidas na idade adulta. No entanto, independentemente das interpretações mais tradicionais sobre ambos os termos, note-se, desde logo, que as definições mais basilares de *educação* e *formação* transmitem uma ideia idêntica sobre o movimento contínuo e complementar das aprendizagens da pessoa, numa dinâmica evolutiva de natureza holística que passa pela sua instrução, socialização e adaptação (constante) ao mundo do trabalho, num processo que é plural em tempos, contextos, meios, agentes e domínios do saber.

Um exercício de exploração livre sobre a constituição do vocábulo *formação* permite uma associação entre os termos *forma* e *ação* e, ainda que não tenha sido este o processo de formação da palavra, retira-se daqui uma metáfora com alguma potencialidade heurística: a *formação* como sendo o processo de *dar forma* a alguma coisa através da *ação* de *outros* e de *si mesmo*, de modo intencional, consciente e reflexivo que só um adulto pode fazer. Nesta linha de ideias, diz-se que uma pessoa “faz formação”, como expressão de uma ação propositada que é parte do processo de construção do seu manancial de saberes, mas não se afirma que alguém “faz educação”, como que assumindo implicitamente que a educação é um processo em que o que mais pesa são as intenções e atividades educativas que *outros* operam sobre a pessoa. A bem do rigor, diga-se que a palavra em causa deriva de *formar*, etimologicamente evoluída do latim *formare*, ou ato de “dar forma, formar, conformar; arranjar, organizar, regular, modelar, instruir; dar certa disposição ao espírito; fazer modelando, confeccionar”, tendo também o sentido figurativo de “criar, produzir”. De forma produtiva, designadamente para a metáfora que se pretende criar, o sufixo *-ão* reforça-lhe a propriedade de “acção ou resultado da acção” (Machado, 1995).

A utilização flutuante destes termos não deriva, no entanto, exclusivamente da sua natureza polissémica e sinonímica, uma vez que as palavras em causa surgem associadas a (pré)conceitos que foram sendo veiculados por práticas e discursos com enquadramentos distintos. Canário (2000) demonstra a associação de ambos os termos a duas tradições diferentes, a da alfabetização e a da formação profissional:

Na primeira tradição entronca a expressão “educação de adultos” que tanto pode corresponder a uma perspectiva redutora, correspondente a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como

confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida.

Por outro lado, como alguém afirmou, o conceito de “formação” entrou pela “porta do cavalo” da formação profissional podendo assumir um significado redutor quando utilizada para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também designar um processo abrangente de autoconstrução da pessoa (...) (p. 33).

No âmbito das heranças mencionadas, é de salientar o papel do movimento da *educação permanente* na definição e visibilidade do campo concetual da *educação de adultos*, sobretudo a partir do debate crítico gerado em torno do modelo escolar, englobando, em alternativa, práticas que se referem a “todas as formas de educação, a totalidade da população e das idades da vida.” (Osorio, 2005, p. 17). Apesar de extravasar o campo da *educação de adultos*, o movimento da *educação permanente* tornou-se um marco na configuração daquele campo, ao considerar todos os meios, modos e contextos da ação humana de forma integrada e ao longo do *continuum* temporal de vida.

### ***Educação Permanente e Educação de Adultos: interinfluência dos conceitos***

Surgido numa era marcada por transformações sociais aceleradas, designadamente pela evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, pelas escolhas políticas do mundo pós-guerras, a massificação da informação e dos seus modos de transmissão, e pela crise dos modelos de vida, das relações e das ideologias, o conceito de *educação permanente* é definido por Lengrand (1981), como uma resposta aos desafios do homem moderno. Teórico incontornável da *educação permanente*, este autor relembra que a dinâmica da mudança sempre existiu, como traço fundamental da existência humana; o que definiu a nova época de desenvolvimento do Homem foi a aceleração do ritmo das transformações, que operou a todos os níveis (social, político, ideológico, religioso, demográfico e económico).

Em consequência dessa evolução desenfreada, fragilizou-se o equilíbrio entre as várias dimensões da existência, no qual a educação joga um papel fundamental, tendo que lutar consigo própria no que diz respeito às estruturas instituídas. Na verdade, o carácter de obrigatoriedade, a sua tradicional função de transmissão de uma herança de conhecimentos, o papel de estabilizadora funcional da sociedade, conferem à *educação* um peso que lhe retira a agilidade necessária à mudança rápida e inexorável, sendo que “é evidente que, de todas as

empresas humanas, a educação é aquela a que se deparam as maiores dificuldades para progredir.” (Lengrand, 1981, p. 32).

No seio das pretensões holísticas da *educação permanente*, a *educação de adultos* revestiu-se de alguma originalidade, uma vez que conseguiu manter-se distante das modalidades de educação tradicionais, ainda que este panorama fosse fruto de uma evolução lenta desde meados do século XIX. Numa resenha do que foi a evolução das matrizes configuradoras da *educação de adultos*, o autor supracitado ressalva que, naquela época, os modelos convencionais imperavam ainda, uma vez que a “clientela” era composta por trabalhadores cuja instrução dependia das instituições de educação públicas ou particulares, asseguradas por docentes que estavam imbuídos de padrões tradicionais de *formação* e de *cultura*.

A experiência da transmissão do saber de forma unidirecional e da formação para o conformismo deu lugar, progressivamente, a um outro tipo de *educação de adultos*, fora dos percursos escolares mais tradicionais, sobretudo através das iniciativas de “organizações de ensino mútuo, nas instituições de educação operária ou cooperativas, nos movimentos e associações de educação popular, etc.” (Lengrand, 1981, p. 45). Este cenário teve consequências no modo como se perspectivava o aluno, na substância do que era o ensino, nas formas de participação do adulto na sua construção como tal, participando num processo de alavancagem do indivíduo como *agente* da sua própria educação numa multiplicidade de situações e relações sociais dinâmicas - e não como *objeto*, conforme era visto pelas instâncias mais tradicionalmente ligadas à educação.

Apesar de *educação permanente* e *educação de adultos* não se confundirem conceitualmente, as evoluções desta última estiveram na génese de algumas reflexões fundadoras da primeira. Por seu turno, a *educação permanente* acabaria por impulsionar a consolidação do campo da *educação de adultos*, encarando-o como dimensão fundamental na lógica de continuidade e coerência que tem de existir entre as diferentes etapas da vida e da aprendizagem. Sobre a relação profunda entre ambos os conceitos e práticas que lhes correspondem, Lengrand (1981) vai mais longe e afirma que

os elementos mais conscientes, os mais abertos à inovação descobriram que a educação de adultos seria inevitavelmente travada na sua expansão se a primeira educação, a das crianças e dos adolescentes, permanecesse no seu estado actual. (...) Pelas suas dúvidas, pelas suas sugestões, e tendo por base a experiência adquirida, estes inovadores estão assim a contribuir eficazmente para a elaboração de uma ordem nova na educação, que respeita muito mais a realidade e a verdade do Homem do que a ordem tradicional (p. 47-48).

Nesta concepção de educação, todos os tempos e setores da vida têm um lugar fundamental, como um *edifício coerente* em que cada parte é interdependente das outras, obrigando a harmonizações teóricas e práticas que tornem o *edifício* mais equilibrado. A *educação permanente* representa, portanto, um esforço de harmonização e coerência entre os diferentes momentos de formação da pessoa, sendo que a falta de visão de conjunto é vista, pelo autor cujo pensamento aqui serve de referência neste campo, como o maior obstáculo à coordenação da educação que acontece dentro e fora da escola.

Esta perspetiva enfatiza o caráter contínuo e global da *educação/formação*, seguindo a lógica do “Aprender a Ser” preconizado pelo *Relatório Faure* (UNESCO, 1972), que surge por oposição às lógicas de acumulação de conhecimentos e à delimitação de tempos/espacos de aprendizagem, preconizadas pelo modelo escolar. Conforme Canário (2000) afirma, o movimento da *educação permanente* é contemporâneo de outras formas de contestação do modelo escolar e acaba por convergir com o pensamento de autores como Illich (1971) ou Paulo Freire (2001). Vale a pena reproduzir a síntese feita por Canário (2000) sobre este movimento:

Encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a “construção da pessoa”, a perspectiva da educação permanente aparece como um *princípio reorganizador de todo o processo educativo*, segundo orientações que permitiram superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização e reequação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da *pessoa como sujeito da formação* e tem como base três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade*. Pressupostos que se materializam em processos de aprendizagem que resultam da combinação de situações e modalidades de formação diferenciadas quanto ao seu nível de formalização e quanto à relação com os outros e com o mundo (pp. 87-88).

Os ideais deste movimento veriam, no entanto, os princípios basilares da *continuidade*, *diversidade* e *globalidade* serem reinterpretados e, até certo ponto, subvertidos no campo das práticas educativas. Tendencialmente, a *educação permanente* viria a ser reduzida a formas de educação extra e pós-escolar coladas aos métodos formais típicos da escola, sobretudo no decorrer dos anos 80 e 90, o que acabaria por ter como consequência a desvalorização dos saberes experienciais adquiridos noutros contextos de vida. Com efeito, a consequência mais visível deste movimento, sobretudo em Portugal, seria o reforço da lógica escolarizada e o seu alargamento a todos os setores da vida social, em detrimento de uma ideia de processo que se desenrola em todos os momentos da vida, transcendendo as instituições e os programas. Conforme Nóvoa (1988) faz notar, a rutura da *educação permanente* com o modelo escolar não correspondeu a uma rutura efetiva com a lógica escolarizada, ficando por cumprir as intenções

da *educação permanente* enquanto movimento de mudança paradigmática sobre a educação do ser humano.

No contexto nacional, apesar da designação de *educação de adultos* ter primazia em termos académicos e científicos relativamente à expressão *formação de adultos* (Canário, 2000), ela é, em simultâneo, a manifestação de uma tradição terminológica que está muito ligada a políticas públicas dirigidas sobretudo aos segmentos mais desfavorecidos da população e com níveis mais baixos de escolarização. Embora muitas vezes conotada positivamente com os postulados da *educação permanente*, a *educação de adultos* foi sendo gradualmente (mais em algumas conjunturas sociopolíticas do que noutras, nas últimas décadas) transformada em práticas de ensino escolar de segunda oportunidade, uma expressão das políticas que têm subalternizado da *educação de adultos*. Tal cenário tem granjeado a esta designação uma tendência conotativa menos positiva, sendo que a palavra *formação* “que, como outras, tem gravitado em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente.” (Canário, 2000, p. 35).

#### **Perspetivas sobre a *formação*: entre o *reducionismo* e o *inflacionismo***

Seguindo ainda a reflexão comparativa que Canário (2000) realiza sobre a referência aos termos *educação* e *formação*, reconvocam-se dois autores que se guiam por diferentes perspetivas: Avanzini (1996) enfatiza o papel da *formação* na melhoria das competências iniciais e na reconversão profissional, enquanto a *educação* visará um alargamento de horizontes no sujeito, com vista a uma polivalência de saberes e interesses e com um enfoque mais humanista e global. O termo *formação* referir-se-ia a um conjunto de ações com finalidades (per)formativas específicas, uma parte apenas de um percurso mais lato, o da *educação* da pessoa. Ou seja, nesta aceção, a *formação* assume um lugar semanticamente dependente e subalterno do conceito (hiperonímico) de *educação*.

Honoré (1977), por seu turno, recusa limitar a *formação* a uma perspetiva funcionalista e afasta-a do paradigma escolar da *educação*, termo que transporta marcas sociais que a mantêm historicamente associada à ação dos adultos sobre as crianças. Mesmo quando o foco de reflexão recai sobre a *educação permanente*, tem subjacente a ação de adultos sobre outros adultos, numa lógica que reproduz aquela relação. Uma vez que a *educação* representou, ao longo do tempo, um processo de reprodução e transmissão, tem dificuldade em “alargar o seu sentido ao fenómeno vital, nos seus aspectos evolutivos, tanto individuais como colectivos”

(Honoré, 1977, p. 144). Para este autor, o Homem existe *em formação* e essa é a sua forma de estar no mundo, o que equivale a afirmar que é através da formação que a pessoa assume a sua humanidade, por contraposição a uma perspetiva utilitária da formação, que designa um conjunto de atividades de carácter formativo pontual, dirigido a tarefas específicas. Fabre (1994), seguindo a tese de Honoré, afirma que a *formação*

não é uma atividade entre outras mas uma característica estrutural da existência humana. Pretender formar alguém em alguma coisa é, por isso, uma impostura: não se pode senão agir sobre as condições da formação, não sobre a formação ela mesma, que continua a ser, essencialmente, da iniciativa do sujeito (p. 218).

A escolha pela utilização de um ou outro vocábulo é, assim, definida sobretudo por decisões concetuais e determinações de ordem epistemológica, por heranças de movimentos sociais e de cariz político, mais do que pelo significado semântico ou etimológico das palavras *educação* e *formação*. Também por essa razão é fundamental refletir sobre o que significam as tendências dominantes da atualidade, em que a *formação* parece estar em todo o lado. Sobre esta prevalência do termo, Fabre (1994, p. 10) afirma que a formação se dissemina no tempo - é “permanente, inicial, contínua” -, no espaço - é “profissional, militar, religiosa, escolar” - e protagoniza uma espécie de “imperialismo” nos meandros pedagógicos, tendendo a suplantar os conceitos de *educação*, *instrução* ou mesmo de *ensino*.

Não basta, no entanto, dar conta dessa evidência; importa sobretudo questionar se se trata de uma nomeação sem consequência ou se esta tendência para uma mudança terminológica marca, efetivamente, uma alteração profunda, paradigmática. Segundo o autor referenciado, parece haver uma dupla tendência de evolução do conceito, polémica e contraditória, na medida em que a *formação* vai ganhando significatividade em polos opostos: pode refletir um certo reducionismo, quando diz respeito estritamente a atividades ligadas à formação profissional, como pode representar um inflacionismo, quando se estende a todo o ato pedagógico.

Relativamente à perspetiva reducionista, e sendo verdade que a *formação* enquanto *formação profissional* sempre existiu, nomeadamente sob a forma de *aprendizagem em contexto* de trabalho, é preciso equacionar essa realidade à luz das exigências da sociedade pós-industrial, que renovaram profundamente a face deste tipo de formação. O problema fundamental da formação profissional, nas sociedades dominadas pela mudança, é o de articular a aquisição de conteúdos ou métodos mais ou menos tecnicistas com a mutação económica, social e cultural que se impõem de forma constante. A associação pejorativa deste modo de formação a ações

de formação profissional com objetivos manipulativos, caraterísticos de uma visão desenvolvimentista e funcionalista, não dá conta da complexidade daquele processo de adaptação, conforme também Fabre (1994) argumenta.

A partir da consciencialização de que a formação pode representar sentidos, práticas e funções socioeconómicas e culturais diversas, este autor teoriza o *triângulo das lógicas da formação*: a formação *em*, com ligações à lógica didática que se centra nos conteúdos e dos métodos; a formação *por*, definida pela lógica psicológica da evolução daquele que é formado; e a formação *para*, que se reporta à lógica socioeconómica de adaptação aos contextos culturais e/ou profissionais. Estas três lógicas subjazem às diferentes dimensões que se podem atribuir à formação, reportando-se a “formação profissional, formação psicossociológica ou de formação didática, conforme se trate de preparação para uma profissão, de desenvolvimento pessoal ou de construção do saber” (Fabre 1994, p. 26). Surgindo necessariamente relacionadas, elas coexistem nos processos de formação, que implicam sempre um conjunto a saberes a adquirir, dizem sobretudo respeito aos sujeitos que estão em aprendizagem e decorrem sempre num contexto socioeconómico e cultural específico.

Na problematização que faz sobre a existência de uma lógica dominante nas realizações formativas, para além de salientar a inevitabilidade da correlação entre as diferentes lógicas *na prática*, o autor evidencia um conjunto de caraterísticas e funções distintivas, que de alguma forma delimitam a problemática em torno de cada uma daquelas lógicas. No que diz respeito à formação profissional, afeta à *lógica da adaptação social*, relembra que, apesar de esta existir há muito tempo, ganhou novos contornos desde meados do século XIX, época a partir da qual as exigências da sociedade industrial determinaram a necessidade de uma renovação das práticas formativas e fundamentaram a premência da existência de formação com carácter contínuo.

A inevitabilidade das adaptações constantes à mudança no meio profissional desembocou na necessidade de suplantar a formação escolar de base, de a complementar através da atualização ou reciclagem dos saberes, que rapidamente se foram tornando desfasados ou obsoletos. O domínio crescente do objetivo da competitividade instalou a noção de que este tipo de formação, de aquisição de novas competências e de aperfeiçoamento constante das que se detêm, é fundamental, não só para a sustentabilidade das empresas, como para que os indivíduos se reconvertam em função da flutuação do emprego.

No que diz respeito às práticas de formação psicossociológica, referente à *lógica psicológica*, o autor considera-as num panorama de mudança global dos indivíduos pelos indivíduos - o que,

para Fabre, implica tanto a desalienação da pessoa como a sua integração social -, uma vez que se trata de um processo de normatização do próprio sujeito sobre si, mais do que a sua conformação a regras exteriores. Sendo este um tipo de trabalho que se desenvolve tanto no plano profissional no sentido lato, como completamente à parte desse enquadramento, uma atividade formativa inscrita nesta lógica exigirá “dispositivos teóricos de uma relativa tecnicidade e fundados nas ciências humanas.” (Fabre, 1994, p. 27). No geral, esta lógica especifica-se pelo esforço de integrar as aprendizagens num quadro de desenvolvimento mais abrangente da pessoa, com especial relevância para as características da situação de formação em que as aprendizagens se adquirem. A formação é pensada como modo de dar conta da mudança ou de a provocar no indivíduo, exigindo sempre um espaço de transição entre a rutura e a continuidade.

A formação (e lógica) didática, por seu turno, centra-se na *instrução* da pessoa, segundo uma aceção que considera o conjunto de processos cognitivos, afetivos e sociais que estão implicados na construção de saberes, inscritos numa determinada área do conhecimento. Para o autor, as especificidades desta lógica derivam da relação entre os saberes e os problemas que estão na sua origem e lhes dão um sentido, através da dialética teoria/prática que atravessa toda a problemática da formação. Esta dialética - e não oposição, questão que se explora mais adiante - é central no processo formativo, na medida em que só há formação, semântica e epistemologicamente considerada como tal, quando há troca (e não simplesmente transmissão) de conhecimentos com vista ao desenvolvimento da personalidade global da pessoa, através da articulação entre as teorias e as (suas) práticas.

Considera-se aqui a pertinência do modelo do *triângulo da formação* sobretudo na inevitabilidade das relações entre as diferentes lógicas: a socioeconómica de adaptação aos contextos culturais ou profissionais (*formar para*), a psicológica, relativa à evolução da pessoa (*formar por*) e a didática, dos conteúdos e dos métodos (*formar em*). Advoga-se que para alguém se *formar em* tem de o fazer num processo em que o *por* e o *para* estão inerentes, o mesmo sendo válido para todas as outras combinatórias entre as lógicas de formação. Nesta sequência, perspetiva-se um conceito de *formação* que considera que aprender é sempre aprender qualquer coisa, que será válida para uma determinada finalidade ou contexto, num processo que vai operando mudanças e evoluções na pessoa que aprende.

Pela especificidade da lógica de adaptação do *formar para*, aliado à formação profissional, considera-se importante referir, ainda, algumas das principais linhas de força que o modelo triangular da formação atribui a essa lógica. Neste enquadramento, a formação resulta em três

dimensões fundamentais: a adaptação racional fortemente determinada pela transformação constante das funções no trabalho e pela rápida obsolescência dos saberes, como já aqui foi afirmado; a valorização da inovação e dos fatores que lhes podem estar associados; e o crescente estatuto da figura do *especialista*. No entanto, o alcance da lógica de adaptação não pode ser visto apenas como estritamente profissional, porque “relewa de uma adaptação sociocultural mais ampla, por vezes muito marcada ideologicamente e de qualquer forma politicamente determinada.” (Fabre, 1994, p. 76).

Por outro lado, os conteúdos e métodos da formação que ocorrem em contexto profissional têm uma autonomia muito relativa em relação às demandas e conceções da organização do trabalho e dos sistemas de produção numa empresa. Desde o advento do taylorismo, dominante até aos anos 60 e que subsiste com variações do modelo inicial (Kovács e Castillo, 1998), a formação profissional foi sendo encarada no seu sentido mais reducionista, como ajustamento aos postos de trabalho, sendo que estes se organizavam segundo uma lógica de decomposição de tarefas, e de distinção entre os trabalhos de conceção e execução. A evolução dos movimentos críticos e emancipatórios sobre a ação educativa e social do Homem, nomeadamente a partir dos anos 60/70 do século passado, a par com a evolução das ciências humanas e a sua influência nas mais diversas áreas da intervenção humana, fundamenta algumas das tendências atuais da formação, que coexistem com diversas formas de organização e gestão da formação que derivam ainda do taylorismo, nomeadamente quando se considera a formação (em contexto) profissional.

A formação, designadamente a de cariz profissional e nomeadamente a que decorre no seio das grandes empresas, posiciona-se no enclave entre as orientações políticas supranacionais e nacionais sobre o desenvolvimento social e humano das organizações, a sua *responsabilidade social*, o alcance estratégico que as empresas lhe conferem, os modos de organização do trabalho e dos sistemas de produção e a mediação relativamente aos processos de adaptação e melhoria do desempenho de tarefas profissionais em concreto. Esta multiplicidade de fatores faz com que a formação nestes contextos esteja sujeita a influências múltiplas e dependa, em boa parte, das condições organizacionais da sua realização (Parente, 2006).

Daqui que não se considere o conceito de *formação*, inclusivamente a que ocorre nestes contextos, apenas no seu sentido mais reducionista, enquanto instrumento que se restringe aos processos de adaptação às tarefas do trabalho. Fatores que se complexificam ao longo da vida, como a experiência, no trabalho e na vida em geral, a consciencialização e reflexividade sobre os saberes, a sua transposição entre dimensões da existência, concretizam uma noção de *formação* que compreende processos de aprendizagem voltados para a necessidade do Homem

agir sobre o mundo, pelo que comporta uma dimensão de mudança que, direta ou metaforicamente, designa o conceito próprio de *forma*Ação.

### **Sobre o conceito de *formação contínua***

Ao contrário do conceito de *educação permanente*, que como se viu remete para uma visão holística da educação humana que definiu um movimento social, a *formação contínua* está fortemente conotada com atividades desenvolvidas especificamente em torno do mundo do trabalho e das suas exigências, pelo que integra múltiplas formas e modalidades de carácter formativo. Porém, esta aparentemente simples distinção entre ambas as expressões não encerra, por si só, a reflexão associada aos seus termos, uma vez que *permanente* e *contínuo* podem ser sinónimos.

Semanticamente, o que é *contínuo* é *permanente*, ininterrupto e constante, aceção que implica um carácter de regularidade e durabilidade, também implícitos na expressão *educação permanente*. De modo idêntico, o que é *permanente* não apresenta interrupção no tempo, “está em constante desenvolvimento”<sup>9</sup>, é regular e perene, remetendo para um processo que é *contínuo*. Quer isto dizer que, tal como os vocábulos *educação* e *formação* podem ser utilizados de forma quase indiferenciada, os termos *permanente* e *contínuo* também podem ser sinónimos absolutos. No entanto, quando associados aos conceitos - que já não são apenas palavras - de *educação* e *formação*, respetivamente, remetem para realidades distintas, menos por capricho linguístico do que por serem constructos, com significados implícitos que lhes foram sendo imputados ao longo do tempo e por efeito de diferentes práticas e correntes de pensamento sobre as atividades de natureza educativa/formativa.

Nesta sequência de ideias, observe-se a noção de formação contínua que, segundo Malglaive (1995, p. 21), se caracteriza atualmente pela “sua vocação para satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar”. Isto implica ultrapassar os modelos e as estruturas tradicionalmente associados à formação, na medida em que estão frequentemente desfasados das realidades sociais e profissionais daqueles que se inserem no mercado de trabalho. Implica, igualmente, entender a

---

<sup>9</sup> In *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa* (2001). Lisboa: Editorial Verbo, p. 2840.

formação contínua nas suas dimensões pessoal e social tanto como profissional, procurando nestes fatores que se articulem com as outras dimensões, ou mesmo que lhes sirvam de alavanca.

Malglaive (1995) reflete sobre a formação realizada em meios profissionais para fazer a análise crítica das vias de formação instituídas e, de certo modo, escolarizadas. Na sua argumentação, propõe uma articulação renovada, nomeadamente entre a formação inicial e a formação contínua, alegando que

é precisamente porque os conhecimentos teóricos e práticos aumentam que não os podemos adquirir no círculo necessariamente limitado dos acontecimentos vividos. A apropriação destes conhecimentos exige um tempo separado das práticas, tempo consagrado à aquisição intensiva das capacidades e competências necessárias a qualquer actividade e portanto também em articulação com as que lhe servem de referência. (...) Obedecendo à lógica das actividades sociais e profissionais, a formação de adultos, no que lhe diz respeito, privilegia a articulação. Nalguns casos, que ocorrem frequentemente na empresa, a formação ainda que organizada sistematicamente, realiza-se, aliás, directamente graças ao próprio processo de produção (p. 21-22).

Segundo este entendimento, tomar-se-ia a formação inicial como a formação começada na escola, cujo objetivo primordial é a aquisição intensiva de capacidades e competências, caracterizada pela uniformidade, de um público constituído pelas camadas mais jovens da população, que ainda não entraram no mundo de trabalho, e às quais se transmite a herança do conhecimento desenvolvido pelas gerações anteriores. Dominam as lógicas de aumento e sobreposição de conhecimentos, sem pretensões a uma articulação explícita com uma atividade profissional futura, concretizadas numa organização por níveis, desde tenra idade até ao final de um determinado percurso escolarizante.

A formação contínua, por seu turno, remete para um espaço específico da formação de adultos. As questões de continuidade relativamente à formação inicial marcam a essência da formação contínua que, na maioria dos casos, tem recebido o “papel de correção das insuficiências da formação inicial.” (Malglaive, 1995, p. 21). Opondo-se a esta perspetiva corretiva, o autor defende que a formação contínua de adultos deve estar preparada para cada público, cada situação e cada problema a resolver, numa lógica que permita satisfazer as necessidades ligadas às evoluções sociais, às mudanças laborais, às crises cíclicas, em suma, às cada vez mais imprevisíveis circunstâncias da sociedade atual. Sobressai, portanto, a lógica articuladora entre as atividades profissionais e as ações formativas de carácter contínuo, bem como o papel fundamental que a formação contínua desempenha na mudança, a nível pessoal/profissional, ou coletivo e social.

## Opções terminológico-concetuais de relevo

Das ideias até aqui expostas resultam algumas considerações importantes para a fundamentação da escolha de conceitos, nomeadamente a opção pelo de *formação de adultos*. Sobretudo, é importante esclarecer em que medida este conceito é considerado como estruturante, que relações se reconhecem com a *educação de adultos* e de que forma se articula com as problemáticas centrais do estudo.

Por um lado, é indiscutível que a *educação* se refere a um fenómeno que abrange processos plurais e complexos do desenvolvimento da pessoa, pelo que acontece em diversos tempos e espaços do ciclo vital. Dito de outra forma, “o termo educação de adultos é entendido no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida.” (Cavaco, 2002, p. 17). De igual modo, considera-se que a *formação* está de tal forma entrelaçada na *educação* que “formar-se” é um processo que lhe é intrínseco. Esta é uma questão premente na contemporaneidade pois, como Fabre (1994) faz notar, a tradicional distinção entre uma lógica da educação como lugar do *saber* e uma lógica para a formação como o lugar exclusivamente do *fazer*, está já ultrapassada. A forma como o tecido cultural da sociedade tradicional tem sido substituído por uma civilização tecnicizada e especializada faz emergir novas ocupações e profissões, bem como novas demandas relativamente às que já existiam, que se definem precisamente pela grande proximidade entre o *saber* e o *fazer* no processo de construção do conhecimento, como é o caso das profissões relacionadas com as tecnologias da informação e comunicação, a automação ou a informática pura.

A proximidade entre as designações *formação de adultos* e *educação de adultos* é, assim, também concetual e não meramente semântica e terminológica. Neste sentido, a *formação* remete para processos de desenvolvimento da pessoa na sua globalidade, ao longo do tempo, em diferentes campos de atuação e através da ação de agentes plurais, numa perspetiva que colhe influências na teoria tripolar da formação formulada por Pineau (1988, 1989, 1991), englobando a *autoformação*, a *heteroformação* e a *ecoformação*. Quanto à sua relação com o conhecimento, entende-se a *formação* como um processo permanente de desenvolvimento dos saberes (saber-fazer, saber-saber e saber-ser), através da articulação entre a teoria e a prática, consentânea com o ímpeto de mudança pela ação, que é tão intrínseco ao ser humano quanto hiperbolizado pela sociedade atual. Neste sentido, a formação é sempre contínua.

Autores como Nóvoa (1988), Fabre (1994), Malglaive (1995) e Barbier (1992, 1996, 2009a, 2009b, 2009c) utilizam preferencialmente o termo *formação de adultos*, realçando a

importância da formação *no* e *pelo* trabalho no processo abrangente de formação da pessoa, em que a própria, os outros e o contexto jogam papéis fundamentais, tal como Pineau (1988, 1989, 1991) preconiza. É neste sentido que a opção terminológica se fundamenta, tendo em conta a natureza do tema de estudo em si mesmo, sobretudo na relevância da dimensão prática das aprendizagens *no* e *pelo* trabalho. Subscorre-se, portanto, a ideia de que a *formação de adultos* é “em primeiro lugar um domínio de práticas” (Carré e Caspar, 2001, p.27), um domínio em que as ações empreendidas dão forma e conferem sentido às experiências de aprendizagem e vice-versa.

Nóvoa (1988) enuncia um conjunto de seis princípios para a formação que representa uma fusão produtiva dos termos *educação* e *formação*, numa clara opção pelo segundo sem que o primeiro desapareça do horizonte. Segundo o autor, o indivíduo tem um papel ativo e determinante na sua própria formação, que é encarada como um processo de transformação de tripla abrangência (saber-fazer, saber-saber e saber-ser) e que implica sempre um movimento de mudança nas instituições em que os adultos se inserem. A formação reporta-se a um trabalho coletivo em torno da resolução de problemas e concretiza-se, não no consumo do saber, mas na sua produção. Com um cariz essencialmente estratégico, a formação procura desenvolver nas pessoas as competências necessárias para que haja a mobilização de recursos teóricos e técnicos adequados sempre que situações concretas o determinem. Conforme é referido no último destes princípios da *formação de adultos*, “o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que outros fizeram dele.” (Nóvoa, 1988, p. 130).

Daqui se retém que a formação implica um processo de mudança, uma transformação que envolve ativamente o indivíduo, o coletivo e as instituições, processo esse que acompanha o da produção de saberes e tem uma dimensão estratégica fundamental. Sobre se a *formação de adultos* será uma alavanca para a transformação económica e social, Barbier (2009a, p. 27), prefere o pressuposto de que ela “acompanha e suporta a mudança económica e social”. Dito de outro modo, a formação é suportada tanto quanto suporta os movimentos de mudança, num processo de cotransformações que tanto afeta a sociedade e a economia, como altera os modos de pensar e fazer formação, como participa na formação da pessoa.

É também para acompanhar ou mesmo protagonizar estes processos constantes de mudança que os contextos de trabalho têm dado origem a engenharias específicas para a formação. A formação *à medida* revela a convicção de que os dispositivos de formação integrados no funcionamento das organizações estão mais capacitados para ir ao encontro da singularidade

das situações e de problemas concretos do que as estruturas de formação externas, desligadas desses contextos. Barbier (2009a) chama-lhes “novas arquiteturas” (p. 26), enquanto configurações que têm em consideração algumas das principais características do conceito de *formação de adultos*, nomeadamente porque consideram as experiências sociais e profissionais prévias dos indivíduos, que são convocados, pela formação, a transformar as suas identidades sociais e profissionais (e não apenas o seu portefólio de competências).

Para além disso, e por se relacionarem com os agentes económicos, políticos e sociais a vários níveis, estas *novas arquiteturas* dão lugar a compromissos entre os diferentes agentes, que podem ser motores de evolução quanto às formas de pensar e fazer formação. Pensar a questão da dinâmica entre a formação e os saberes deste modo implica um afastamento do princípio da relação direta entre os efeitos da formação e o seu impacto na competência e produtividade das pessoas, preconizado pela *teoria do capital humano* (Becker, 1983). Não obstante, a emergência destas novas conceções e práticas de formação nas empresas decorre a par com outras, como a tendência para adotar estratégias de externalização dos serviços de formação, ou a intervenção formativa dos fornecedores, normalmente focalizada na introdução de novos materiais e tecnologias na produção das empresas. Com efeito, estas são configurações distintas que a formação nas empresas pode assumir, que correspondem a diferentes objetivos e formas de relação com o exercício do trabalho e que, naturalmente, integram a problemática que se pretende discutir.

### **Síntese de proposições**

O conceito de *formação* convocado pelo campo da *formação de adultos*, tal como aqui é considerado, decorre de um conjunto de proposições que é preciso sintetizar, para clarificação de um conjunto de conceitos encarados como basilares na construção da matriz de leitura sobre a realidade estudada, com a qual os conceitos permitem fazer pontes de compreensão.

Desde logo, *formação* e *educação* não são, por si só, termos que possam ser considerados de forma distinta, nomeadamente porque estão unidos por uma sinonímia permitida por alguns aspetos da sua polissemia. A problemática que suscitam surge quando são confrontados com o real e quando assumem toda uma carga simbólica e concetual, associada a perspetivas face ao estudo daquilo que são as diferentes práticas de aprendizagem humana. A convergência dos termos *per si* é, assim, frequentemente contrariada na herança cultural distinta que transportam para as concetualizações em torno da *educação/formação* de adultos, herança que é

determinante para as opções encontradas na literatura de referência que lhes está relacionada. No entanto, não só o conceito de *educação de adultos* parece, tendencialmente, perder terreno para o da *formação de adultos*, como esta tem absorvido as práticas, as problematizações e os questionamentos daquela.

A ênfase num conceito de *formação* enquanto resultado do diálogo consciente entre as *teorias* e as *práticas*, sobretudo quando diz respeito aos processos de aprendizagem pelos adultos, tem promovido uma evolução da abrangência do termo *formação*. Essa evolução estende-se no sentido de designar a construção autodeterminada e reflexiva da personalidade global do sujeito, num processo que é multidimensional e contínuo, com influências inquestionáveis da ação do/no outro e do/no contexto. A *formação* é, nessa medida, um processo de transformação levado a cabo ao nível individual, coletivo e institucional/organizacional e adquire um sentido estratégico fundamental na contemporaneidade, motivado quer pela necessidade de dar resposta a problemas singulares, concretos, quer pelo ímpeto de mudança intrínseco ao ser humano e à sociedade, o que passa necessariamente pela ação sobre a realidade.

Quando considerado no âmbito do mundo do trabalho, o conceito de *formação* não pode ser encarado apenas como um processo de adaptação inicial e/ou contínua a postos de trabalho ou com vista a uma melhoria de competências, enquanto formação *para* o trabalho; reveste-se de um carácter abrangente, de formação *no* e *pelo* trabalho, com efeitos na construção da pessoa que extrapolam para as mais diversas dimensões da vida. Neste como noutros contextos, a amplitude da *formação* depende da dinâmica que se estabelece entre três agentes potencialmente formadores: o *próprio*, o *outro* e o *contexto*; ou seja, a formação é sempre *auto*, *hétero* (ou *co-*) e *eco*formação, pelo que os efeitos das ações e contextos formativos não podem ser considerados apenas no quadro de objetivos, conteúdos e estratégias inicialmente traçados para momentos de formação determinados como tal.

Do anteriormente dito, decorre que o foco da análise de ações pensadas no âmbito de uma *formação contínua* não pode recair exclusivamente nas estratégias subjacentes ou nas intenções com que essas ações são levadas a cabo, na medida em que a sua riqueza formativa extravasa o controlo do planeamento feito. A formação que deriva das ações planeadas tem de ser perspectivada não só como um conjunto reações que surgem do que é previsível e do que está estruturado em função da relação do sujeito com a sua ocupação profissional, como também do imprevisível. Pela própria natureza da interação humana, nem tudo o que se prevê, acontece, e os efeitos que se pretendem alcançar com o que é feito podem ser outros que não os planeados. A intenção formativa é sempre intenção de mudança, a um nível mais ou menos

profundo, no sujeito e no coletivo, o que extravasa inevitavelmente os referenciais e os planos. Também por isso, o conceito de *formação* que se adota tem implícita uma dimensão de globalidade na continuidade e a *formação contínua* ultrapassa uma função eventualmente corretiva relativamente às carências que advêm da formação inicial.

Sobretudo quando se trata de formação promovida por empresas, ela está pensada, em primeira instância, para as situações concretas de trabalho e para os problemas a resolver (normalmente relacionados com o objetivo da melhoria dos ciclos de produção), numa lógica de articulação com as atividades profissionais. Tendo em consideração as suas realidades, é inevitável que as organizações pensem na formação numa lógica de engenharia (enquanto modos de fazer, de engendrar e de inventar), com arquiteturas próprias (como formas de idealizar, projetar e edificar), que acompanhem e suportem a mudança económica e social, atitude da qual dependem cada vez mais para sobreviver na lógica neoliberal que domina a era globalizada. Tais engenharias e arquiteturas da formação em contexto de trabalho integram as experiências prévias dos indivíduos, como base da (re)formação, pois é nessas experiências que se fundamenta a necessidade da ação explicitamente formativa; esse processo vai transformando as suas identidades profissionais tanto como as sociais.

Integrado na temática da formação em contexto de trabalho, o presente estudo centra-se em ações estruturadas e planeadas sob formas de intervenção tradicionalmente inscritas na formação profissional contínua, com objetivos estratégicos perfeitamente evidentes e assumidos pelas empresas. Tendo em conta este enquadramento, os moldes em que a formação decorre, os agentes que nela interferem e as dinâmicas geradas no decorrer da ação formativa são elementos do maior interesse, nomeadamente porque podem alimentar diversas problemáticas no campo mais lato da *formação de adultos*.

Operando intencionalmente na transformação das competências profissionais, através de estratégias que passam por uma certa instrumentalização da formação e que, em última instância, estão focadas no objetivo do crescimento económico, as práticas de formação num contexto de grande empresa convocam experiências e saberes prévios efetivos para integrar a novidade e a mudança. Nesse processo, a formação também provoca a novidade e a mudança, em moldes nem sempre previsíveis e nem sempre com apelo a uma postura crítica e emancipatória. No entanto, é impensável atualmente que esta formação não seja considerada como um dos eixos fundamentais do processo de aprendizagem dos sujeitos, ou que se rejeite a influência que tem em todas as dimensões e contextos das suas vidas. Há, pois, uma dinâmica

de efeitos que se tem de considerar como tendo alcance holístico, mesmo quando a formação planeada não tem esse objetivo manifesto.

A estas asserções ir-se-ão juntar outras ao longo da problematização em torno do tema central do estudo, designadamente as que dizem respeito às lógicas e tendências dominantes da formação nas empresas, às funções concretas que desempenham em termos estratégicos por parte das organizações, aos tipos de dispositivos que estas constroem e de que forma dão conta das interações entre a formação, o trabalho e os modos de produção. O objetivo de ir explicitando esse conjunto de proposições prende-se com a clarificação dos contornos da uma matriz teórico-concetual, que ambiciona ser tanto reflexiva como operativa e que foi sendo (re)construída e legitimada pelo contacto com o terreno e pela reflexão despoletada pelos dados recolhidos.



## 2. Formação e/no trabalho: a formação pela experiência e a experiência da formação

Todas as situações de vida contêm uma dimensão formativa e uma dimensão experiencial, mesmo aquelas que não se identificam de imediato como fazendo parte de nenhuma delas (Vermersch, 1989). Tal não é o caso do contexto de trabalho, cujo potencial experiencial e formativo há muito que é reconhecido. Durante séculos, a aprendizagem de um ofício implicava que o aprendiz mergulhasse, não só no contexto profissional de um mestre, como também no seu contexto privado. A propósito dessa realidade, Canário (2007) dá o exemplo de um contrato de trabalho celebrado há cerca de cem anos, no Porto, através do qual um jovem adolescente foi instalado na casa de um relojoeiro com o intuito de aprender o seu ofício. Nesta situação, o contrato de trabalho era, ao mesmo tempo, um contrato de aprendizagem e um “exemplo de como a aprendizagem, o trabalho e a construção da identidade profissional se realizam num mesmo espaço” (Canário, 2007, p. 238).

Durante séculos, este foi o modelo de aprendizagem profissional dominante na Europa, representava a *norma*. Lembra também aquele autor que a hegemonia do modelo escolar, que estabeleceu a desvalorização dos saberes adquiridos pela experiência e afastou os espaços da aprendizagem dos espaços de trabalho, corresponde a um curto período na história e representa uma exceção àquela norma. Não obstante, e contrariando a afirmação hegemónica do modelo escolar, a experiência sempre foi e continua a ser, provavelmente ainda mais do que em tempos idos, um critério importante na seleção dos trabalhadores por parte das empresas, como condição que transporta um tipo de saber que não é substituível por qualquer outro.

Atualmente, a compreensão do potencial formativo das situações de trabalho faz parte de um movimento alargado de revalorização epistemológica da experiência e as argumentações contemporâneas da *teoria sobre a prática* apresentam contributos valiosos para a construção de uma matriz de entendimento sobre o complexo processo de aprendizagem dos adultos, nomeadamente em contextos de trabalho. Neste enquadramento, a prática profissional deixa de ser entendida como simples exercício de aplicação de teorias, sendo que o papel da ação refletida no desenvolvimento dos saberes se tem tornado num campo de investigação com interesse crescente, com possibilidades diversas de exploração. Tal como afirma Barbier (1992),

o reconhecimento dos efeitos formadores das situações de trabalho não é novo, nem para os atores do trabalho e da formação, nem aos olhos dos cientistas sociais: dependendo do caso, fala-se de formação em exercício, de formação informal, de aprendizagem experiencial ou ainda de socialização profissional (p. 127).

Esta problemática não pode ser alheia, como anteriormente se fez referência, à complexidade crescente das relações entre o trabalho e a formação, à escala global. As transformações da sociedade pós-industrial e o seu impacto no mundo do trabalho refletem-se em sistemas de formação nas empresas que são complexos, uma vez que realizam funções de regulação profissional e social, mas também porque têm de conviver com uma dose considerável de imprevisibilidade, enquanto integram e promovem a mudança. A capacidade de adaptação e crescimento de uma empresa está, hoje, refém da capacidade de adaptação e desenvolvimento do seu coletivo de trabalho, que se associa às estratégias de formação contínua que a empresa levar a cabo, nas suas faces visíveis (normalmente, através de processos *formais*) e nas menos observáveis (processos *não-formais* e *informais*).

### **Do formal, não formal e informal**

Pensar sobre esta matéria implica validar a ideia de que as aprendizagens decorrem, em boa parte, fora do sistema escolar instituído, como se tem vindo a alegar. A este sistema corresponde uma educação *formal*, organizada por níveis cronológica e hierarquicamente sucessivos, delimitada por horários pouco flexíveis, divisões disciplinares consideravelmente rígidas e sistemas de avaliação que conferem uma certificação. No entanto, definir o que pertence ao domínio do *formal* não significa que todos os fenómenos da aprendizagem que nela não encontram espaço façam, então, parte das dimensões *não formal* e *informal* dos processos de formação humana.

Equacionada originalmente por Coombs (1968), e no contexto de um sentimento generalizado de falência da educação, a *educação não formal* é frequentemente perspetivada como o domínio das atividades que se desenvolvem fora do sistema de ensino, com o qual estabelecem uma relação complementar. *Grosso modo*, e apesar de não haver consenso sobre o que é do domínio do *não formal*, este é frequentemente definido pela sua associação a formas de educação fora da escola, ou seja, como não sendo determinado por currículos nem regras de certificação e surge muito dependente da iniciativa de setores da sociedade tão diversos como as associações civis, os sindicatos ou as empresas.

Esta dimensão da educação tem tido uma relevância crescente, nomeadamente ao nível das políticas europeias sobre formação de adultos que, sobretudo desde 2000, insistem na educação *não formal* como parte essencial de um processo de aprendizagem que se quer ininterrupto. Nesta questão, é de assinalar o discurso do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida

(CCE, 2000), fortemente orientado para o objetivo da consolidação de uma sociedade do conhecimento e que afirma o predomínio do conceito de *aprendizagem* sobre o de *educação*, em linha com um processo acelerado de desvinculação dos Estados relativamente à responsabilidade sobre a formação das pessoas (Lima, 2007; Lima e Guimarães, 2011). Segundo esta perspetiva, é sobre as pessoas que recai cada vez mais a pressão de procurar oportunidades de aprender ao longo da vida. Esta lógica determina a distinção entre três tipos de aprendizagem, do ponto de vista das orientações políticas europeias para a *aprendizagem ao longo da vida*:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (...).

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (CCE, 2000, pag. 9).

No que diz respeito ao *formal*, o *Memorando* confina-o ao espaço escolar e no que diz respeito ao *informal*, o documento extravasa o seu domínio para todo o tipo de espaços, numa abertura total. Já no que concerne ao *não formal*, percebe-se que o seu entendimento como um espaço intermédio o torna de difícil definição. Ao definir o *não formal* apenas como sendo o domínio do que está fora da escola e se desenvolve em paralelo com o sistema que a estrutura, o documento não dá conta de algumas situações pedagógicas que, embora decorrendo fora de espaços institucionais como a escola, revelam um tipo de organização que corresponde ao modelo escolar, o que as colocaria no domínio do *formal*.

A partir de Coombs e Ahmed (1974), estabeleceu-se uma dicotomia sobretudo entre *formal* e *não formal*, assumindo-se que todos reconheceriam o que estaria dentro do sistema formal de ensino e dedicando-se maior esforço à definição do domínio do *não formal*. Este designaria qualquer atividade de natureza educativa, desde que “organizada e sistemática, levada a cabo fora do quadro do sistema formal e com o fim de fornecer formas selecionadas de educação a subgrupos específicos na população, tanto adultos como crianças.” (Coombs e Ahmed, 1974, p. 8). Segundo esta perspetiva, as dimensões *formal* e *não formal* tocam-se por estarem ambas afetadas a um certo grau de intencionalidade e por corresponderem a uma estruturação das

atividades realizadas, pelo que a sua distinção só se resolveria na especificidade dos espaços e agentes sistémicos envolvidos em cada uma dessas dimensões.

O discurso sobre o *informal*, por seu turno, tem ganho, progressivamente, uma maior centralidade nos processos de formação, quer junto da comunidade científica, quer das instâncias com responsabilidade nas políticas públicas de educação (embora por motivos e com motivações evidentemente distintos). A importância atribuída a essa face não visível do iceberg educativo (Canário, 2000) faz parte do questionamento sobre o papel basilar que tem sido atribuído às situações formais e, portanto, escolarizadas de educação, propondo uma rutura paradigmática com as mesmas.

Segundo Pain (1990), é fundamental encarar as modalidades não formais e informais do processo educativo como prioridades estratégicas, tomando os processos formais como um complemento àqueles e não o inverso. Isto porque, como relembra Pain (1990, p. 126), citando Coombs (1985), “a educação informal não é organizada, nem sistemática, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”. Os dispositivos de formação deveriam, assim, integrar a fecundidade da dimensão informal do processo de aprendizagem, potenciando-a nos diferentes espaços de atuação dos adultos, seja em empresas ou associações.

Em jeito de sistematização destas ideias, retoma-se, para subscrever, o enunciado de Canário (2000) sobre as dimensões *formal*, *não formal* e *informal* dos processos de formação ao longo da vida. Segundo o autor é preciso considerar

um nível *formal* de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação;

um nível *não-formal* caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;

finalmente, um nível *informal* que corresponde a todas as situações potencialmente educativas mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas (p. 80).

Note-se que, de acordo com esta linha de pensamento, o *formal* não se define exclusivamente pelo que está confinado ao espaço escolar, estendendo-se a todas as iniciativas cujo protótipo

é o modelo escolar. O alastramento dos métodos e premissas deste modelo a outras modalidades educativas, como muitas das iniciativas públicas no domínio da formação de adultos, faz com que não se possa definir como sendo *formal* apenas aquilo que acontece no espaço da instituição escolar. Por outro lado, mesmo quando se consideram as situações formais de educação, de tipo escolarizante, é preciso notar, conforme alega Vermersch (1989), que

há uma formação oficial relativa a um conteúdo disciplinar específico; mas ao mesmo tempo há uma experiência de vida, pedindo recursos adaptativos que devem ser construídos, imaginados ou copiados por aqueles que querem ter sucesso, ou mesmo apenas sobreviver (p. 123).

Daqui decorre uma última observação: o que é do domínio do *formal*, do *não formal* e do *informal* coexiste potencialmente numa situação formativa, sendo que o que irá filiá-la a uma daquelas dimensões está na essência da situação em si. Desde logo, os níveis de relevância conferida à ação na construção dos saberes, a existência (ou não) de uma intenção na transformação sobre esses saberes e a reflexão que essa dinâmica merece por parte dos atores, são elementos que permitem identificar, mesmo que não em definitivo, o teor de formalidade em que o ato formativo decorre.

## **2.1. A experiência refletida e a construção dos saberes profissionais**

Do vasto leque de problematizações que o campo da formação de adultos preconiza, importa colocar o foco de análise na formação que decorre em contexto profissional, profundamente dependente dos laços de significação que se estabelecem entre as atividades de formação e as práticas quotidianas do trabalho. Para Barbier e Lesne (1977), o conceito de *prática* pode ser concetualizado como um

processo de trabalho ou de transformação suscetível de ser analisado em diferentes elementos constitutivos: objeto de trabalho ou objeto a transformar, meio de trabalho ou ferramenta de transformação, trabalho propriamente dito ou operações efetuadas, procedimentos estabelecidos, produto ou resultado obtido (p. 246).

Partindo desta conceção, a *prática* decorre do conjunto de ações que o sujeito realiza num certo domínio (logo, é delimitada a uma área de atividade), num *continuum* temporal e situacional (significando que tem um carácter processual e evolutivo), que lhe irá conferir um determinado *know-how* (ou seja, um conjunto sólido de competências), inerente à própria prática e da qual não pode ser desligado, ainda que possa ser aplicado noutras práticas. Neste sentido, a

referência a uma prática profissional tem implícita a noção de experiência e de aprendizagem através da experiência, assim como o conceito de *saber profissional*, adquirido numa relação continuada do sujeito com a realidade através de um conjunto de ações que, sobre aquela e sobre o próprio indivíduo, desempenham um papel transformador. Compreender o modo como estas transformações formativas se processam implica pensar sobre as relações que se estabelecem entre diferentes fontes e formas do saber, normalmente convocados pela dicotomia teoria/prática.

### **Saberes teóricos e saberes da ação**

Eraut (1994) faz uma análise crítica da oposição implícita na dicotomia teoria/prática, que define como a “distinção entre o conhecimento proposicional que sustenta ou permite a ação profissional e o *know-how* prático, que é inerente à própria ação e não pode ser descolado dela.” (p. 15). Exemplo liminar desta afirmação será o conjunto de atividades cujo conhecimento proposicional ou concetual apenas existe enquanto ação, como *prática*, como nadar ou tocar um instrumento, andar de bicicleta ou mesmo usar um computador. O autor pondera o contributo de alguns dos preconizadores da evolução das perspetivas sobre aquela dicotomia (desde o *saber técnico/saber prático* de Aristóteles, ao *saber que/saber como*, proposto por Ryle (1962) em resposta ao dualismo cartesiano entre *mente/corpo*). No balanço que faz sobre estas perspetivas, faz sobressair a definição de *saber tácito* de Polanyi (1967), para “descrever aquilo que sabemos mas não conseguimos dizer (que sabemos)” (Eraut, 1994, p. 15). Decorrente desta perspetiva, o autor reforça a convicção de que a distinção entre teoria e prática não pode ser traduzida numa oposição, sobretudo no que toca aos saberes profissionais, dado que não se consegue caracterizar de modo independente a forma como estes se aprendem e a forma como se usam. Por consequência, a natureza essencial dos saberes profissionais só se revela no seu contexto de aquisição, desenvolvimento e aplicação.

Também a assunção comum de que os saberes decorrentes da prática estão dependentes dos contextos e que os saberes teóricos estão livres de contextualização é altamente questionável, uma vez que estes só ganham significatividade quando são aplicados numa determinada situação. Conforme argumentam Argyris e Schön (1974, 1978), na génese dos processos de aprendizagem está a asserção de que o Homem faz porque aprende e aprende porque faz. Um aspeto importante da *teoria da ação* proposta por estes autores é a distinção entre a *teoria adotada/abraçada* pelo indivíduo e sua *teoria-em-uso*, aquela que ele na realidade pratica. De

forma pragmática, os autores questionam “*Como é que tu sabes quando sabes alguma coisa?*”, para responderem que esse conhecimento só existe “*Quando podes produzir aquilo que dizes saber.*” (Argyris e Schön, 1974, p. xii). Por outras palavras, *saber o que se sabe* não implica apenas a assunção *do que se pensa saber*; é preciso *fazer*, ou seja, produzir esse saber através da ação.

Assente na relação entre a *teoria adotada/abraçada* e a *teoria-em-uso*, a *teoria da ação* sistematiza o processo de aprendizagem em quatro etapas: passa pela descoberta de um problema - que surge da *teoria-em-uso* e desafia a *teoria abraçada* pelo indivíduo -, seguido da invenção de uma solução, que implica a sua aplicação à realidade e a sua monitorização posterior, com vista ao aumento da eficácia. Este ciclo pode levar a novas descobertas e é observável em níveis de operacionalização distintos, desde o individual ao grupal, ou abrangendo toda uma organização. É um processo posto em ação por pessoas, mas o que elas podem fazer e como podem executá-lo está significativamente influenciado pelo contexto no qual interagem, evidenciando o papel fundamental que os outros e o contexto têm no desenvolvimento do processo de aprendizagem individual e coletivo.

Focado no papel das *teorias-em-uso* de carácter interpessoal em sistemas mais latos de compreensão e *know-how* que participam na construção do conhecimento profissional, como é o caso das empresas, Schön (1983) acabaria por construir o conceito de “prático/profissional reflexivo”. Na sua teorização, e partindo das relações entre a *teoria da ação* e a *educação*, o autor tenta dar resposta a um conjunto de questões desafiantes:

Estamos a precisar de uma investigação sobre a epistemologia da prática. Qual é o tipo de saberes em que os profissionais competentes se envolvem? Como é o saber profissional, ao contrário dos tipos de saber dos livros académicos, artigos e revistas científicas? (Schön, 1983: vii).

É neste sentido que vai a sua investigação, para descobrir o “saber escondido no saber profissional” (Schön, 1996, p. 205), uma vez que a *prática* não pode ser vista como um ato mecânico inconsequente, discordando da ideia (positivista) de que os conhecimentos adquiridos por via do estudo resolvem os problemas da prática. Sobre esta questão, Schön refere que a crise de confiança dos profissionais (com enfoque na área do ensino) evoluiu sobretudo por dois fatores: pela instabilidade do conhecimento científico de base e pela dificuldade por parte dos métodos de resolução de problemas para lidar com a complexidade crescente da sociedade. Por contraponto à epistemologia dominante do racionalismo técnico, o teórico propõe a reflexão na ação (*reflection-in-action*) enquanto posicionamento e atitude que implica o esbatimento das distinções entre o “significar/pensar” e o “fazer” (*meaning/thinking and doing*), ou seja, entre

teorias e práticas. A sua abordagem não reflete apenas uma centralidade dada ao modo, a um tempo reflexivo e ativo, como as pessoas devem participar no seu próprio desenvolvimento profissional, mas enfatiza também o papel privilegiado da experiência que detêm, assim como realça a importância de como as instituições sublinham determinadas formas de *saber*, o que conta como conhecimento e o que não é validado como tal.

Sobre o papel da ação no processo formativo, Malglaive (1995) propõe uma relação de interdependência entre os *saberes da ação* e os *saberes teóricos* - dos quais os primeiros são um complemento inquestionável -, na construção dos *saberes profissionais*. Concretamente no que diz respeito à prática profissional, rejeita-se a ideia de que esta seja um mero espaço de aplicação da teoria, defendendo-se que as experiências profissionais são o ponto de partida e o ponto de chegada para os novos saberes profissionais, decorrentes de continuidades e de rupturas relativamente a aprendizagens anteriores. Este autor caracteriza a estruturação da aprendizagem como um ciclo recursivo constante: as ações acontecem pelo investimento do saber nas capacidades materiais (*via material*) do indivíduo, que de seguida concetualiza e formaliza essas práticas (*via simbólica*), para dar origem a novos saberes. A comunicação entre estas duas *vias* organiza as aprendizagens e promove a sua evolução.

São, aliás, os *saberes da ação*, as atividades dinâmicas que são colocados em marcha para obter um determinado resultado, que permitem “contornar os efeitos indesejáveis, (...) ligados aos procedimentos mais elaborados e mais bem calculados (...), antecipar os aspetos aleatórios” (Malglaive, 2003, p. 56), sublinhando que o saber da ação tem intrínseca a capacidade para apreciar o que pode dar resultado em situações nem sempre previsíveis. A capacidade de apreciação a que estes saberes se reportam, remete, assim, para aquilo que não se planeia, mas que acontece e resulta, traduzindo o toque de imprevisibilidade que toda a ação contém e que pode transportar um determinado tipo de saber. Potenciada por situações frequentemente não formais ou informais de aprendizagem, a ação transforma-se num saber que está dependente da capacidade do indivíduo para analisar, apreciar e aprender com as suas experiências.

### **Sobre aprendizagem e formação experiencial**

Num outro eixo da problemática, as teorizações em torno da *aprendizagem experiencial* derivam igualmente da tese de que se aprende através da experiência, de que esta desempenha um papel fundamental na (auto)formação, seja a experiência que uma pessoa já detém ou aquela que se propõe fazer. A palavra *experiência*, quanto ao seu significado e etimologia,

contém ela própria uma amplitude produtiva e muito pertinente: com uma influência grega que nos remete para a ideia de “fazer prova” (na medida em que *empeiria* significa empirismo ou experiência) e uma etimologia latina (*experientia*) que aponta para a ideia de “fazer o ensaio” (Villers, 1991, p. 13), a palavra transporta um duplo sentido que a associa tanto às práticas imediatas, como às aprendizagens empíricas realizadas ao longo da vida.

Por um lado, a *experiência* concretiza-se sobre a novidade: é, nessa asserção, ensaio, prova, tentativa. *Fazer a experiência*, enquanto ação que pretende desvendar o desconhecido, implica uma perspectiva de futuro até certo ponto imprevisível e cujo resultado, bem como o saber que lhe estará associado, está dependente da experimentação. Por outro, *ter experiência* remete para o conjunto de práticas já realizadas, de vivências e ações passadas que constituem a bagagem experiencial do indivíduo e lhe podem conferir mestria e reconhecimento num determinado domínio. É neste sentido que alguém se torna num *perito*, palavra cuja etimologia é partilhada com a *experiência* e se refere a quem é conhecedor de alguma coisa pela prática (Machado, 1995). Segundo este significado, a *experiência* reporta-se a ações passadas que sustentam o presente de cada pessoa, nomeadamente a sua capacidade e motivação para embarcar em novas experiências.

O conceito de *aprendizagem experiencial* tem tido diferentes interpretações e contributos, consoante o posicionamento que se tomar relativamente a diferentes correntes paradigmáticas no campo da formação de adultos, sobretudo desde que Dewey (1933) primeiro se debruçou sobre os elementos do processo reflexivo e a forma como este ativa e transforma o saber. Para aquele autor, o verdadeiro desafio da aprendizagem humana consiste em aprender a pensar através do questionamento consciente sobre as ações a realizar. Outros, como Argyris e Schön (1974) e Schön (1983), como já anteriormente referido, focam-se no desenvolvimento do saber enquanto fruto da reflexão sobre a ação. Houle (1980) perspetiva a aprendizagem experiencial tendo em conta que a aprendizagem ocorre a partir de uma participação direta nos eventos da vida.

Jarvis (1995), por seu turno, teoriza a questão na perspetiva de aprendizagens *primárias* e *secundárias* (ou *indiretas*) fortemente determinadas pelos sentidos, seguindo a abordagem transformadora característica do interacionismo simbólico, para a qual Mezirow (1981, 1991) muito contribuiu. Esta abordagem trabalha sobre o processo que permite ao indivíduo tornar-se criticamente consciente de como e por que razões as suposições construídas sobre o mundo restringem a forma como ele se vê a si mesmo e as suas relações com o outro. A reflexividade é, segundo esta perspetiva, o ato de se tornar consciente de uma perceção específica sobre um

significado, um comportamento, um sentimento, sobre os hábitos e contextos próprios do indivíduo ou que este tem de encarar na sua relação com o mundo; a *reflexividade crítica*, e a consequente *tomada de consciência*, permitirá ao indivíduo ir transformando esses mesmos significados, comportamentos e sentimentos, que se relacionam com os diferentes hábitos, contextos e dimensões da vida.

Com um impacto determinante sobre esta problemática, Kolb e Fry (1975) e Kolb (1976) centram a sua reflexão sobre o processo que faz com que as experiências concretas façam sentido, uma vez que não chega só *agir* nem chega só *pensar*, é preciso que se estabeleçam relações conscientes entre essas duas dimensões do saber humano. Considerando que há diferentes estilos de aprendizagem envolvidos nesse processo de relações, os autores propõem um modelo de “quatro elementos” que pretende explicitar os procedimentos de atribuição de sentido a experiências concretas: a *experiência concreta*, a *observação reflexiva*, a *concretização abstrata* e a *experimentação ativa* foram os quatro passos enunciados para o ciclo de espiral contínua da aprendizagem experiencial.

Apesar dos autores assumirem que este ciclo pode iniciar-se em qualquer uma daquelas fases, admitem que frequentemente o processo de aprendizagem começa pelo empreendimento numa ação nova em concreto e pelo efeito que essa ação tem em situação. Numa segunda fase, o indivíduo entende esses efeitos nessa circunstância em particular, de modo a que possa antecipar, numa repetição de contextos semelhantes, o que se seguiria à ação. Em seguida, o processo de construção de sentido implica a capacidade de generalizar, associando a ação em particular a princípios gerais, a partir da sua comparação, por exemplo, com outras ações e efeitos de algum modo similares. Entendendo a transferibilidade da aprendizagem para outro tipo de situações, o princípio geral estará entendido e o indivíduo passa à testagem/experimentação da ação executada noutros contextos, dando seguimento ao ciclo recursivo em causa. Este ciclo recursivo entre a ação e a reflexão reproduz-se, como adiante se verá, de forma implícita em alguns dos momentos de formação observados no âmbito do estudo de caso realizado.

A teorização de Kolb (1976) aprofunda esta lógica, defendendo que o processo da aprendizagem experiencial implica quatro tipos de “habilidades”, correspondentes a cada uma das etapas do ciclo. Estas habilidades estão organizadas em dois polos, a partir dos quais analisa e classifica os modos como se aprende: entre a *experiência concreta* e a *concretização abstrata* e entre a *experimentação ativa* e a *observação reflexiva*. O inventário criado por Kolb acabaria por definir, assim, quatro estilos de aprendizagem: o *convergente*, com ênfase na concretização abstrata

e na experimentação ativa; o *divergente*, cujo enfoque estará na experiência concreta e na observação reflexiva; o *assimilador*, mais centrado na conceptualização abstrata e na observação reflexiva; e o *acomodador*, que conjuga a experiência concreta e a experimentação ativa. A estes estilos corresponderiam traços de personalidade e de atuação que definem social, pessoal e profissionalmente o perfil da pessoa adulta.

Não obstante algumas críticas a estas propostas, nomeadamente por não estar suportado empiricamente num grande número de situações (Jarvis, 1987; Tennant, 1997), este modelo ajudou a desconstruir a ideia do potencial da “inteligência” no processo de aprendizagem, apresentando um modelo que estrutura esse processo em dois polos fundamentais, a teoria e a prática, sem que estes se oponham, mas em que estes colaborem entre si. Em desenvolvimentos posteriores, Jarvis (1995) viria a alargar o modelo inicialmente proposto por Kolb a diferentes possibilidades e caminhos, considerando que há várias respostas possíveis a situações potencialmente educativas, nomeadamente a *não-aprendizagem*: há pessoas que interagem através de ações e comportamentos padronizados, que não tomam em consideração situações com potencial educativo, ou mesmo que rejeitam esse tipo de oportunidades.

Na reflexão sobre a forma como se integra o fator *experiência* na aprendizagem humana é importante sublinhar que formar-se experiencialmente não significa formar-se sozinho ou num vazio social (Bonvalot, 1989). Neste sentido, uma abordagem fundamental a esta questão parte da conceptualização da *teoria tripolar da formação* de Pineau (1988, 1989, 1991), inspirada na herança de J.-J. Rousseau e da sua *teoria dos três mestres*: “o próprio, os outros, as coisas - que a vida faz experimentar em direto” (Pineau, 1991, p. 29). O autor propõe que o esclarecimento da “penumbra” em que a *formação experiencial* se mantém com base nos conceitos de *autoformação*, *ecoformação* e *coformação*. Se é evidente que a *formação experiencial* existe, porque se torna visível nos seus produtos, que não podem ser atribuídos à hegemonia escolar, já os seus modos de existência e produção são menos evidentes e ancoram-se, de modo geral, em práticas não instituídas de formação, que são “pouco diferenciadas, informais, não formais, sem programa, sem formador, por contato direto, singular, selvagem!” (Pineau, 1989, p. 23).

Tal como outros teorizadores do potencial formativo da experiência, designadamente Landry (1989) para quem a *formação experiencial* é uma formação por contato direto mas refletido, Pineau alerta que próprio termo *experiencial* traduz uma ideia de conhecimento íntimo, resultante da reflexividade que o indivíduo dedica ao contato direto consigo próprio, com outros e com o ambiente. Também segundo esta perspetiva, a *formação experiencial* exige mais do que um contato instrumental ou funcional com a realidade das coisas e implica que cada pessoa

aprenda com as suas experiências, atribuindo-lhes sentido, sobretudo quando se trate de experiências novas. Sendo que a experiência é, também pela natureza do termo, uma ruptura com o que existia antes, com a continuidade para enfrentar uma novidade, o autor reflete sobre o trabalho implicado na transformação da novidade em conhecimento (e em experiência enquanto saber que já se detém). Alimentando a sua perspectiva com a de outros teóricos já aqui mencionados, Pineau (1989) discute os termos em que a novidade da experiência se transforma em conhecimento, afirmando que

esta novidade não é formativa em si, nem imediatamente. Ela é até mesmo deformadora ao fazer romper a forma anterior. (...) Para que ela seja formadora (...) é preciso que a forma seja reconstruída, a continuidade reorganizada, segundo transações, ações que vão para além da separação através dela. Para Dewey, a experiência educativa é uma experiência reconstruída, ou seja, com descontinuidade integrada (...). E o modelo de Kolb do processo de aprendizagem experiencial permite refinar ainda mais a percepção do trabalho reflexivo hipercondensado e quase inconsciente que ocorre sobre a matéria prima da experiência para que ela adote um significado e uma forma.” (p. 25)

Importa destacar a opção clara deste autor pela expressão *formação experiencial*, que tem implícito o quadro epistemológico problematizado no capítulo anterior e com consequências produtivas na delimitação de uma matriz concetual sobre o lugar específico da formação de adultos nos processos de construção da pessoa na atualidade. Tal como Cavaco (2002) também realça, as expressões *aprendizagem experiencial* e *formação experiencial* remetem para duas posturas filosóficas e epistemológicas distintas, considerando as visões específicas de ambas as concepções relativamente ao papel da experiência humana no desenvolvimento do saber. Neste sentido,

na primeira concepção, “a experiência é percebida como uma experimentação enquanto que na segunda, a experiência representa a ligação entre a pessoa e a cultura, fundamento da sua identidade” (Finger, 1989, p. 40). Ou seja, a concepção anglo-americana veicula uma ideia redutora da experiência, enquanto que a Alemã representa uma ideia mais global e “próxima do modo como os adultos se formam na sua vida quotidiana” (Finger, 1989, p. 40) (Cavaco, 2002, p. 28).

Sobre esta diferenciação, a autora faz notar que em muitos contextos e países as expressões são utilizadas indistintamente, à semelhança da opção da própria ao longo da sua teorização. Em todo o caso, é pertinente assinalar que os conceitos têm abrangências distintas: a *formação experiencial* filia-se no movimento da *educação permanente* e encara a estruturação da identidade da pessoa segundo um processo que implica fatores intimistas, como as emoções, intuições e sentimentos, as experiências de vida de uma forma integrada. A lógica da *aprendizagem experiencial* funda-se na corrente pragmática e, por conseguinte, está mais

centrada nos processos de adaptação do indivíduo ao social e ao desenvolvimento da sociedade moderna, destacando o papel da razão e da reflexão enquanto motores primordiais da formação da pessoa (Cavaco, 2002).

Reconvocando e resumindo as considerações de Pineau, entende-se que o Homem se forma pelos outros (*coformação* ou *heteroformação*), por si mesmo (*autoformação*) e pelos/nos contextos (*ecoformação*), de forma inter-relacional e simultânea. Adota-se o conceito de *formação experiencial* como uma formação por contato direto, reflexivo e que obriga a uma rutura com a continuidade. Essa rutura implica uma novidade a ser trabalhada pela experiência, que não é formativa nem em si mesma nem à partida, mas que se torna formativa quando transforma os conceitos anteriores do sujeito, num processo reflexivo de reconstrução de si, que implica a reorganização de uma outra continuidade, até à próxima novidade.

### **Experiências particulares, contextos da experiência e a experiência na formação**

A história da formação da pessoa faz-se, assim, tanto na solidão, como com os outros, como com a sociedade, e estes três polos da *formação experiencial* fazem-nos passar “de um mundo herdado a um mundo a criar” (Pineau, 1991, p. 37). A própria pessoa, as outras pessoas, os contextos em que atuam, são os três motores, os três agentes potencialmente formadores de um percurso que se desenrola ao longo de um ciclo vital, em espiral, cada aprendizagem funcionando como uma alavanca para outra, que complexifica a anterior. Entende-se, por isso, que qualquer estudo sobre estes processos implica uma abordagem *situacional*, em que as circunstâncias, o ambiente, todo o cenário enquadrador da ação desempenham um papel determinante na ação e da reflexão sobre essa ação.

Embora referindo-se aos processos de formação de uma classe profissional específica, os professores, a tese de Ferry (2003) é de ter em consideração: diz o autor que é *situacional* toda a abordagem que perspetiva a formação como estando fundada na relação entre os indivíduos e as situações concretas em que se desenrola uma aprendizagem. Esta perspetiva extravasa os aspetos racionais e funcionais da prática formativa para incluir a dimensão experiencial, tomando em consideração as componente individuais e coletivas, psicológicas e sociopolíticas, os processos manifestos e os inconscientes. Nesta lógica, formação pessoal e profissional são indissociáveis e, ainda que a transferência de saberes de um contexto para outro não seja um processo imediato (Eraut, 1994), esse processo vai sendo agilizado com a dinâmica criada pela experiência.

A realidade, como algo externo e transcendente ao sujeito, é objeto de uma exploração sempre interminável através da experiência, uma vez que é esta que confere um significado pessoal à realidade. Note-se que esta concepção de *experiência* não se limita ao saber-fazer definido pela repetição e antiguidade de uma determinada prática, nem à experiência enquanto teste realizado para obter um novo resultado. Assumindo uma dimensão abrangente, tal como Ferry (2003) assinala, esta concepção de experiência convoca o sentido de uma investigação existencial, uma forma de estar e de pensar que é, ao mesmo tempo, ensaio e ação, na senda do sentido que já Dewey (1933) lhe conferira.

Um exemplo empírico que pode ilustrar algumas destas teorizações chega pelas palavras de um trabalhador da empresa estudada, que aceitou colaborar no estudo de caso através da cedência da História de Vida elaborada no âmbito do seu Processo de RVCC. Reproduz-se aqui um excerto dessa narrativa que se considera ilustrativo relativamente à questão da transposição de saberes entre contextos, profissional e particular, através das dinâmicas que se estabelecem entre a formação e da experiência. O tema em causa eram as práticas de reciclagem, sobre as quais o trabalhador afirma o seguinte:

A quem entra no mundo da ATRP, é-lhes dada uma formação de reciclagem, para que todos os que lá trabalham terem uma maior noção do que se deve reciclar e colocar em cada um dos contentores destinados (...)

Nessa formação aprendi que reciclar materiais permite reutilizá-los como matéria-prima no fabrico de novos produtos, diminuindo o uso de recursos naturais (muitos dos quais não renováveis). Além disso, fabricar novos produtos a partir de materiais usados consome menos energia do que a partir de matérias virgens. (...)

Quanto a mim, veio reforçar os meus ideais e tento por em prática a formação que obtive de reciclagem, tanto a nível profissional como particular, uma vez que contribui não só para o bem-estar da empresa mas como para a do próprio planeta, se todos nós contribuirmos um pouco, no futuro teremos um planeta melhor. Posso concluir assim que actualmente em casa, reciclagem faz parte da nossa vida.

(excerto retirado de uma História de Vida elaborada durante o Processo de RVCC)

Apesar de, por si só e isoladamente considerado, o enunciado não constituir dado empírico suficiente para se oferecer a generalizações, o excerto indicia a relação íntima entre a experiência e a construção dos saberes, referindo-se aos efeitos pluridimensionais dessa aprendizagem. Ainda que possa estar ancorada num determinado contexto, a formação que efetivamente se realiza no e pelo sujeito não fica adstrita a esse contexto. Por outro lado, este exemplo remete para o postulado de que a experiência, para ser formadora, não depende apenas do imediatismo do contato direto com as coisas, mas de um contato que tem de ser

reflexivo para ganhar significado e tornar-se *saber*. Em simultâneo, vislumbra-se, através do exemplo, o princípio de que as situações *formais* de formação serão tanto mais marcantes quanto mais o adulto lhes atribuir um sentido experiencial alargado, que pode encaminhar os saberes daí decorrentes em sentidos não previstos. Como afirma Neves (2007, p. 18), “nas situações de formação “instituída” existe uma dimensão formativa que não é oficialmente planeada.”.

O excerto autobiográfico citado anteriormente é também emblemático da atribuição de valor às práticas e à formação sobre essas práticas, ao mesmo tempo que revela a importância destas serem refletidas e expressas. Para além de demonstrar o trabalho sobre a experiência que apenas o indivíduo pode fazer, porque é ele que se forma, o enunciado assenta na verbalização dessas experiências, o que constitui frequentemente um modo de consciencialização sobre as práticas, que leva à reflexão e à aprendizagem (Vermersch, 1989). A narrativa autobiográfica, instrumento metodológico que serviu de base ao Processos de RVCC atrás mencionado, é uma dessas formas de verbalização.

O trabalho através das Histórias de Vida é, aliás, apontado por diversos autores como sendo o método mais ajustado de abordagem para a formação de adultos. Pineau (1988), Dominicé (1990) e Josso (2002), chamam a atenção para a riqueza dessa forma de estar em formação, nomeadamente porque se presta a ser a expressão do processo de tomada de consciência, levando o indivíduo a estabelecer conexões significativas entre a experiência e o saber. Esta abordagem traz para a primeira cena do palco formativo a experiência, sabendo que esta nem sempre se converte em aprendizagem, mas que “constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p. 62) sobre o qual é preciso investir enquanto ação formativa.

Sobre a problemática da experiência como formadora, Josso (2002) afirma perentoriamente que se a formação não tiver uma dimensão experiencial não é, na realidade, formação. O movimento das histórias de vida, no qual a autora se inscreve, defende que as aprendizagens que resultam da experiência são centrais no processo de continuar a aprender, pelo que as narrativas de formação serão as que permitem fazer a distinção entre o que são as experiências partilhadas e as experiências únicas, singulares. No processo de conhecimento é primordial *um conhecimento de si* revelado pela reflexão sobre a experiência, que a transforma em vivência particular, sendo que a “narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registos da expressão dos desafios do conhecimento ao longo de uma vida” (Josso 2002, p. 31).

A abordagem da formação, deste ponto de vista, abarca a “bagagem de experiências de tentativas e erros, de condicionamento, de reflexão, de desenquadramento/reenquadramento

(...) feita de aprendizagens formais e informais que se misturam, se entrecrocaram” (Pineau, 2001, p. 327), pelo que não se trata de um processo de mera conjugação entre a formação formal e as experiências de vida dos adultos. Trata-se, na realidade, de pensar a formação a partir das vivências narradas pelos adultos, sendo que isso implica a reflexão e a intelectualização das experiências vividas pelos próprios. Aprender com a experiência, segundo as palavras de Pineau e num processo que remete para a *teoria tripolar da formação* da sua autoria, inverte as relações tradicionais entre o saber e o fazer:

aprender com a experiência, ou seja, através de contactos directos consigo mesmo, com os outros ou as coisas, não parece de forma alguma o mesmo processo de aprender na escola ou através de contactos directos mediatizados por uma forma, um profissional, um discurso, um livro, um ecrã. O processo não processa nem as mesmas matérias, nem da mesma maneira. É um fundo que recobre em primeiro lugar as formas e descobre em seguida âmagos de um mundo vivido polarizado. A escola da experiência é uma contra-escola que faz passar o exame antes e dá as lições a seguir (Pineau, 2001, p. 337).

Segundo o autor, a formação de adultos (enquanto trajeto humano e como forma de abordagem da formação) organiza-se a partir da dupla referência que o termo *aprendizagem* carrega: reporta-se à herança dos sistemas de formação vocacionados para profissões em que prevalecia a ação e, ao mesmo tempo, ao ato de aprender sozinho por referência a padrões do saber. Daqui surge a necessidade de relacionar os eixos bipolares mais frequentes da formação: “os pólos manual/intelectual, sensível/inteligível, prático/teórico, informal/formal, acção/reflexão e até vida/cognição.” (Pineau, 2001, p. 328), na linha do que também Kolb propõe, ao reconciliar os dois polos de base, teoria/prática, através da teorização que elabora sobre as diferentes etapas e os vários estilos que estruturam a aprendizagem experiencial.

A formação, reiteradamente centrada no desenvolvimento holístico do indivíduo e como processo constante de *construção de si*, integra as bipolaridades a que Pineau alude nos processos de transformação e mudança contínua. Nesta perspetiva da formação de adultos, os adquiridos experienciais são o núcleo e o próprio contexto de base das aprendizagens, sendo que toda essa dinâmica exige ao indivíduo um entendimento entre as suas lógicas pessoais e as da sua vivência profissional e social. Por outras palavras, “*formar-se e transformar-se enquanto pessoa, formar-se e transformar-se enquanto profissional e/ou enquanto actor socio-cultural*” (Josso, 2002, p. 183), implicando uma dimensão de coletivo naquilo que é intrinsecamente pessoal.

Essa construção e transformação de si e dos outros que ocorre no processo de *formar-se* é também um ato de investigação, uma vez que “aprender não é apenas aprender isto ou aquilo;

é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este “diferente”. “ (Josso, 2002, p. 184). Uma parte significativa da especificidade da formação de adultos resulta deste confronto com o desafio sobre o que poderá ou deverá ser a mudança e a diferença; implica considerar o contributo dos adultos nesse processo e das respostas encontradas pela formação, que incentivem, que deem espaço aos adultos para reagir àquele desafio de forma envolvida e criativa. Ainda segundo autora, esta especificidade é fulcral na formação de adultos, uma vez que lhe cabe uma dupla responsabilidade face à mudança: a mudança que decorre no presente e aquela que, nesse presente, se potencia enquanto orientação do futuro.

Estes contributos reivindicam, portanto, a importância da experiência, da relação da pessoa com a sua experiência, da potencialidade transformadora que a reflexão sobre o contacto com as coisas comporta. Nesse sentido, *formar-se é transformar-se* e transformar os outros e os contextos, numa relação pluriunívoca e pluridimensional. Destaca-se aqui a formatividade dos contextos, no concreto, de situações em que o trabalho é o elo de ligação entre os elementos dessa relação, marcada pela iniciativa e/ou motivação dos indivíduos e determinada pela sua liberdade de ação e autonomia. Neste sentido, reiteram-se as palavras de Cavaco (2002):

a diversidade e riqueza do contexto são factores muito relevantes, pois as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente e o sujeito é mais solicitado e estimulado a intervir. O facto de a aprendizagem ocorrer sempre num contexto circunscrito às vivências do aprendente, leva-nos a pensar que fica dificultada a transferência dos saberes para outros contextos, o que é percebido como uma das limitações da formação experiencial. A transferência depende, essencialmente, da semelhança da situação de aprendizagem com a situação de aplicação, mas também da pertinência (pp. 33-34).

A formação experiencial convive com a complexidade crescente das relações interpessoais, das pessoas com as organizações e das situações concretas de trabalho, pelo que a transferência de saberes e experiências não é um processo direto ou simples. Por serem contextualizadas, as experiências decorrentes do contacto com o trabalho nem sempre “convivem pacificamente com as lógicas de duplicação” (Correia, 2008, p. 70), também porque são resultado de uma vivência particular com o que é exterior ao indivíduo. Neste sentido, a formação em contexto de trabalho (de dimensão experiencial ou com pendor mais formal) convive com saberes que não são replicáveis, mas dos quais procurará fazer a explicitação e formalização, para serem depois, eventualmente, disseminados.

Aproveitar a potencialidade formativa da experiência do trabalho nas situações formalizadas de aprendizagem é, nesta medida, talvez o maior e mais importante desafio das estruturas e ações

de formação em contexto de trabalho. Aproveitando o *know-how* dos trabalhadores na tarefa de *passar o testemunho*, ou convocando-o para o ato formativo como eixo em torno do qual se constroem as novas aprendizagens, os métodos da formação no trabalho trabalham os seus problemas específicos enquanto concorrem para uma renovação das práticas formativas, de um modo geral.

## **2.2. A empresa como espaço de formação experiencial**

A pretensão de entender a experiência que deriva da prática, bem como o exercício reflexivo que permite a consciencialização e formalização dos saberes da ação, não implicam apenas o estudo das práticas didáticas e pedagógicas, de carácter mais ou menos tecnicista, mas também, como já se aludiu, das condições em que se exercem essas práticas, designadamente o quadro institucional e o ambiente social que as enquadram. Daqui que se deva procurar exemplos empíricos sobre a forma como se desenvolvem os processos de formação dos adultos, o que passa pela observação das práticas nos contextos em que elas decorrem, com conhecimento das estruturas de funcionamento que os determinam, numa abordagem necessariamente *situacional*, tal como alerta Ferry (2003). É nesta lógica, concretamente, que se inscreve o estudo realizado: um contexto de práticas de formação que se articula com as práticas profissionais quotidianas e se integra no funcionamento de uma empresa.

As características da empresa em causa, nomeadamente as que decorrem da sua dimensão, merecem, desde já, algumas considerações genéricas. Uma grande empresa pode albergar todo o tipo de atividades e congregar um conjunto de situações de trabalho muito diversificadas, como a linha do processo de produção, os recursos humanos, as finanças, o apoio jurídico, a logística, as relações públicas e internacionais, os transportes de pessoas e mercadorias, a informática, os serviços de apoio social e até de lazer aos trabalhadores, entre muitas outras ocupações possíveis. Deste ponto vista, este tipo de empresa pode oferecer aos trabalhadores um ambiente pleno de situações potencialmente formativas em múltiplas dimensões, de carácter humano, social, técnico e tecnológico. No caso de uma empresa multinacional, a amplitude do seu impacte pode também potenciar situações de natureza formativa que relevam da sua realidade transnacional, tais como a mobilidade dos trabalhadores entre empresas que façam parte de um mesmo grupo, numa lógica não só multinacional, como multicultural.

Uma parte considerável da formação que aí decorre não é nem explícita nem propositada, não corresponde a programas (estritamente delimitados por objetivos, conteúdos e tarefas a

desenvolver) no sentido de melhorar a vida das pessoas e da empresa. Mas não há dúvida alguma que estas empresas não vivem senão da produção e venda de bens e de serviços, ou seja, do trabalho dos seus assalariados, tal como não há dúvida que a vida das empresas é determinada pela produção e venda dos seus produtos. Isto equivale a dizer que “elas precisam dos seus assalariados como estes precisam delas” (Bonvalot, 1989, p. 156). A relação entre ambas as partes, empresa e trabalhadores, está traçada num contrato, e mesmo que os pontos de vista e interesses vivam em tensão, a verdade é que se trata de uma relação de compromisso mútuo que expressa uma interdependência. As premissas do compromisso formulado passam, inevitavelmente, pela atualização das competências dos trabalhadores, que é tanto da responsabilidade destes como da empresa, sendo que esta tem a seu cargo, desde há alguns anos a esta parte, a obrigação social de proporcionar oportunidades de formação às pessoas que nela trabalham.

Adicionalmente, a intensificação do ritmo da mudança, técnica e tecnológica, tem criado novas práticas, novas profissões; novas competências são necessárias, frequentemente novos instrumentos de trabalho têm de ser criados e até novos espaços. Este cenário provoca exigências sempre renovadas e uma complexificação nas relações entre as especificidades do trabalho, a experiência e a formação que, muito frequentemente, é resolvida dentro da própria empresa. Bonvalot (1989) sublinha que as empresas são um espaço insubstituível de formação experiencial ao nível técnico, dando como exemplo as ferramentas de trabalho que, evoluindo, provocam novos tipos de experiências que, por sua vez, vão afetar as ferramentas de trabalho, podendo alterá-las e melhorá-las. O autor observa que uma parte considerável dos trabalhadores acompanha atualmente as novidades técnicas e tecnológicas no momento da sua criação e implementação, não se tratando já de uma evolução exclusiva a uma elite de especialistas. Neste enquadramento, a formação experiencial nas empresas, sobretudo sobre o que constitui uma novidade, surge em primeiro plano, sendo que a formação formal aparece, geralmente, depois do desenvolvimento das práticas.

Num contexto em que trabalhar na solidão não é o mais frequente, a formação experiencial passa pelo contacto entre pessoas e com as atividades a desenvolver, sendo que as situações problemáticas a resolver são muito diversas, tal como o são as ocupações dentro de uma grande empresa. A chave desta formação é, muitas vezes, o contacto com o *outro*: o superior hierárquico, os colegas de trabalho, os especialistas em determinadas funções ou ferramentas. Bonvalot (1989) chama a atenção que, nas empresas da atualidade, os fornecedores e os consultores têm também um papel fundamental no turbilhão de aprendizagens que decorrem nestes contextos, na medida em que ajudam a criar necessidades em novas áreas e

competências e, frequentemente, desenvolvem as propostas formativas para dar resposta a essas necessidades.

Em resposta às constantes novidades e ao imperativo de rapidamente as transformar em experiência, a empresa pode reagir de diversas formas: contratando novos trabalhadores que, sabendo as técnicas aprendidas em outros lugares, vão transplantá-las para seu novo contexto e contribuir para a disseminação de novas competências; flexibilizando as competências dos trabalhadores de que dispõe, o que passa frequentemente pela rotação de pessoas pelas diferentes atividades, colocando-as em situações de formação experiencial com colegas, em novos contextos e novas experiências diretas com as tarefas a realizar. Numa grande empresa, uma das funções de um departamento de formação será precisamente a de gerir o processo de flexibilização das competências, tido como crucial para o sucesso das organizações pós-industriais, preparando os trabalhadores para o desempenho de várias atividades.

Perante esta diversidade de situações potencialmente formativas, Bonvalot (1989) afirma que, sendo inquestionável que as experiências numa empresa formam o indivíduo, é importante questionar *de que* forma elas o formam e *que* forma lhe dão, avançando que isso dependerá do ambiente criado em cada empresa. No horizonte de uma organização como uma grande empresa está sempre a noção de que a sua evolução depende de diversos fatores, destacando-se a ação dos seus trabalhadores, bem como dos diversos campos sociais que se relacionam com a organização. Nessa relação, o autor destaca a interseção com o campo económico nacional e internacional e o campo político, pelo que as grandes empresas se têm tornado também numa “entidade social intermediária que, justamente, desempenha um papel de mediação entre o mundo e o indivíduo.” (Bonvalot, 1989, p. 157). Assim perspectivada, a formação experiencial que decorre nesse contexto não é apenas de natureza técnica e com vista à formação profissional, mas assume uma dimensão social muito importante na formação pessoal.

No entanto, e como também alerta Bonvalot, tal não significa que as experiências desenvolvidas no trabalho criem as condições para a realização plena dos indivíduos, porque têm características que não o permitem, em grande parte dos casos: o trabalho pode ser penoso, pode não ser aquele que se pretendia exercer e as suas finalidades podem ser estritamente utilitárias, para além do tipo de relações hierárquicas estabelecidas nem sempre serem as mais satisfatórias. Estas são algumas das circunstâncias que provocam frequentemente o desapego dos trabalhadores relativamente à empresa, o que tem consequências sobre os níveis de motivação e participação ativa que aqueles dedicam ao trabalho, nomeadamente uma menor adesão às evoluções tecnológicas permanentes.

Face a esta realidade, há uma tendência para as empresas adotarem estratégias de persuasão, pode mesmo dizer-se de sedução, que passam pelo enriquecimento da experiência do trabalho com novas formas de comunicação, pela atribuição de maior margem de iniciativa aos trabalhadores e pela implementação de práticas organizadas e sistemáticas de reconhecimento dos resultados individuais ou de equipa. Destas estratégias, podem também fazer parte as práticas e configurações da formação, mormente a interna, o que suscita a reflexão sobre a função socializadora que aquelas práticas podem assumir no âmbito das formas de organização e funcionamento de uma empresa (Lesne e Minvielle, 1988, 1990; Delobbe, 1996).

### **2.3. A dimensão socializadora da formação em contexto de trabalho**

Ainda que este estudo não esteja centrado concretamente nos processos de socialização pelo trabalho, estes não lhe podem, no entanto, ser totalmente alheios uma vez que os processos de formação das pessoas se interseccionam inevitavelmente com sua socialização. Essa é uma dinâmica complexa e que opera permanentemente em todos os atos, tempos e espaços, nomeadamente através dos processos de formação de natureza informal e experiencial (Lesne e Minvielle, 1990). Centrado no peso da dimensão *informal* no desenvolvimento do sujeito, Pain (1990, p. 21) salienta que o processo de socialização nos adultos se distingue de outras fases da socialização humana sobretudo em três domínios, “o conteúdo apreendido; o contexto no qual a aprendizagem tem lugar; e as respostas daquele que se socializa”. Uma vez que a socialização não se limita às etapas iniciais de um ciclo de vida, é fundamental compreender de que modo o adulto se ressocializa, nomeadamente pelos momentos de adaptação à mudança, sendo que esse processo depende muito de fatores como a motivação, a abertura e a autodeterminação.

Há uma conjugação de fatores que fazem do trabalho uma componente da vida fortemente socializadora, bem como produtora de identidades profissionais; nomeadamente, as que se desenvolvem em torno de uma *cultura organizacional* (Torres e Palhares, 2008), constituída por valores e normas específicos, princípios organizativos, relações hierárquicas, relações entre pares, entre outros que numa empresa são entendidos como elementos centrais dessa forma de cultura. Nesta lógica, a análise das relações entre a formação e o trabalho torna-se redutora se considerar que as estruturas de formação em contexto organizacional representam dispositivos de formação e socialização estritamente profissionais, nomeadamente por se tratar de um contexto construído por interações pessoais complexas.

É claro que essas estruturas de formação se inscrevem numa determinada política estratégica das empresas, estão orientados para a resolução de problemas e para a requalificação dos seus trabalhadores; mas os seus efeitos integram uma conceção mais alargada de socialização, uma vez que as situações de formação formalizada implicam que cada pessoa não seja apenas um objeto de socialização, mas também desempenhe o papel de sujeito, porque age sobre si próprio, e de agente de socialização, uma vez que age também sobre os outros. (Lesne e Minvielle, 1990). Como afirma Neves (2007, p. 21), “associar o desenvolvimento de aprendizagens às situações de trabalho tem implícito o reconhecimento de que uma parte significativa da formação profissional é realizada de forma não explícita pela acção socializadora dos contextos e das situações de trabalho”.

A par da *família*, do *grupo etário* e da *escola*, também Lesne (1984) refere as potencialidades das dinâmicas interrelacionais no contexto de trabalho, que sobressai como instância fundamental da formação do ser humano e grande vetor da sua socialização, salientando aquele autor que a influência dos papéis socioprofissionais e socioculturais que o indivíduo desempenha é ainda negligenciada em muitos estudos sobre a socialização humana. O autor reafirma o carácter permanente, abrangente e complexo deste jogo de influências como característica inevitável dos processos de formação, sendo que

a literatura pedagógica já admite que a educação de um indivíduo se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social (Lesne, 1984, p. 21).

No processo de socialização, cada indivíduo participa, de forma mais ou menos consciente, num processo de controlo social, de condicionamento e pressão sociais, marcado pelas interações entre os diversos agentes que as protagonizam, pelas normas e valores, maneiras de estar e de sentir, de agir e de pensar dos que participam nessa interação. Lesne (1984) perspetiva os papéis que o adulto pode desempenhar nos processos de formação e socialização, enquanto *sujeito*, *objeto* e *agente*, construindo um modelo de análise ternária dos *modos de trabalho pedagógico* (MTP) com os adultos. Por se considerar um contributo pertinente para o entendimento do papel socializador da formação no contexto estudado, nomeadamente naquilo que esse processo revela sobre a estratégia formativa da empresa, sintetizam-se esses *modos de trabalho* no seu essencial:

- no primeiro (MTP1), o adulto é encarado como *objeto* de formação e socialização, cuja acção vem de *outros*, do seu exterior, na conceção de um modo de trabalho pedagógico

que é de tipo *transmissivo* e tem uma *orientação normativa*. Significa isto que as ações desenvolvidas têm em vista a transmissão de saberes, valores ou normas, modos de pensamento e de ação, em simultâneo com uma determinada forma de organização social;

- no segundo (MTP2), o adulto torna-se o *sujeito* da sua própria aprendizagem e o movimento da relação com o conhecimento estabelece-se entre o adulto e ele próprio, constituindo-se um modo de trabalho de tipo *incitativo* que pretende lançar as bases de um processo de *orientação pessoal*;
- no terceiro (MTP3), o adulto é o *agente* dos processos de formação e socialização, não só de si mesmo, mas daquilo que lhe é exterior, concretizando um modo de trabalho que é de tipo *apropriativo* e faz parte de um processo de inserção social, do qual se parte (e que se pretende promover, em simultâneo) para mediar o ato da formação.

Os três *modos de trabalho pedagógico* propostos, nos quais as relações com o saber e o poder jogam um papel determinante, correspondem a aspetos fundamentais e nem sempre visíveis do processo de socialização, mas que se vislumbram através dos atos intencionalmente formativos. Assim, o MTP 1 vincula-se a processos de *reprodução social*, o MTP2 está associado sobretudo à *adaptação social* e o MTP3 promove a motivação para a *produção social*. Estes modos de trabalho com os adultos são transponíveis para o campo da formação de adultos enquanto modelo de análise das práticas de formação/socialização, segundo o que o próprio autor sugere. Um dos desafios que se coloca será, nesta sequência, analisar o objeto deste estudo tendo em conta o modelo proposto por Lesne, procurando reconhecer os momentos cujo pendor seja *transmissivo*, *incitativo* ou *apropriativo*, aferindo da prevalência de atitudes observáveis nas situações de formação.

A formação de carácter eminentemente formal é uma das faces visíveis dos processos de socialização levados a cabo pelas organizações, oferecendo-se à análise e verificação do pressuposto de que os processos de formação das pessoas se interseccionam com sua socialização, bem como as condições em que essa interseção se estabelece. Dito de outro modo, e encarando a “formação como uma reconstrução do processo de socialização” (Lesne e Minvielle, 1988, p. 29), as finalidades da formação, plasmadas nos atos formativos, estão intimamente relacionadas com a matriz de intenções de (re)socialização que aquela (também) preconiza, pelo que a análise das práticas de formação inscritas no funcionamento de uma empresa implica o seu enquadramento naquilo que são as orientações de natureza socializadora por parte da organização.

A emergência desta visão da formação nas empresas como lugar de socialização, segundo Dellobe (1996), decorre de fatores como a própria evolução das práticas formativas nesse contexto, das mutações da organização do trabalho e do questionamento sobre as fontes de identidade no trabalho. Este cenário coloca algumas questões essenciais, nomeadamente as que pretendam centrar a análise sobre algumas temáticas decorrentes da relação entre a formação e a socialização, como sendo: as circunstâncias que suscitam e legitimam o discurso sobre a função socializadora das práticas de formação; as implicações de uma conceção de formação nas empresas enquanto espaço de socialização, questionando o que significa essa aceção de formação em contraponto com uma visão mais clássica da formação (que lhe atribui funções de transmissão e aquisição de conhecimentos e competências); e os modos como essa função socializadora da formação se exerce, tendo em conta os processos sociais e relacionais que ocorrem e a forma como os dispositivos de formação maximizam essa função.

A problematização de Dellobe (1996) esclarece que a consciencialização sobre esta dimensão da formação se inscreve na evolução de práticas e dispositivos de formação cada vez mais integrados no funcionamento das empresas. Através das suas próprias estruturas de formação, que exprimem as *novas arquiteturas* a que Barbier (2009a) faz referência, as empresas veiculam o acesso ao conhecimento de todos sobre as políticas e os modos de gestão que definem a *cultura* da empresa, ao mesmo tempo que reforçam e valorizam os saberes e competências detidos pelos trabalhadores. Esta visão “construtivista” da formação extravasa a perspetiva “pedagógica” da mesma e contribui para a formulação de uma abordagem da socialização enquanto produto da interação de muitas variáveis, individuais e situacionais, que influenciam os processos de construção das identidades profissionais, na senda do paradigma interacionista de Dubar (1997) e de Sainsaulieu (1977).

Ainda que a formação desenvolvida com intuitos qualificantes mantenha laços estreitos (e delineadores) com as metodologias do trabalho e os modos de organização internos às empresas, é importante, no entanto, lembrar que o desenvolvimento dos processos formativos se enquadra em pressupostos ideológicos e epistemológicos mais amplos, tal como Fabre (1994) faz notar. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) vão mais longe e inscrevem esses processos num movimento de reprodução social que está ao serviço de objetivos político-económicos da chamada *classe dominante*. Um dos fatores que concorrem para essa reprodução reside no facto do ato pedagógico ser orientado, geralmente, por elementos de um grupo (social) com um estatuto específico, o que influencia a reprodução da *cultura dominante* e, por consequência, perpetua uma relação de poder dentro desse grupo.

Considerar que a formação não é um espaço neutro do ponto de vista económico, social e cultural é, pois, fundamental para a compreensão dos fenómenos formativos em contextos específicos, pelo que é preciso ter em conta os elementos que traduzem essa especificidade. De entre as várias problemáticas suscitadas pela relação entre os processos de socialização e de formação de adultos, reforça-se a ideia de que estes não são predeterminados pelos sistemas de formação institucional e/ou inicial, uma vez que se trata de um processo contínuo e fortemente contextualizado. De igual modo, os sistemas de formação externos ao mundo do trabalho são cada vez mais reconsiderados e postos em causa, nomeadamente pelo tecido empresarial, por razões que têm a ver com as lógicas dominantes desses sistemas: pelos seus métodos tendencialmente escolarizantes, pela frequente desarticulação com os contextos reais, pela desatenção dada às dimensões não formal e formal da formação e pela dissociação entre os espaços e os tempos da formação e do trabalho (Malglaive, 1995; Canário, 2000).

Tal cenário faz emergir uma realidade formativa e socializadora com contornos particulares no âmbito das grandes empresas, que são aquelas que manifestamente têm o enquadramento financeiro necessário para um investimento direto na formação (Furtado, 1974; Bernardes, 2013). As empresas constroem os seus dispositivos de formação tendo em conta uma realidade com exigências técnicas, tecnológicas e humanas específicas, adotando referenciais e métodos que contemplam os saberes e competências associados àquelas exigências e, simultaneamente, veiculam a *cultura* da organização, numa dialética que opera permanentemente.

Sobre esta matéria, uma nota ainda para a complexidade crescente dos processos de *identificação* dos indivíduos no espaço social do trabalho. A forma como a atualidade se vai definindo social e culturalmente pela sua constante mutação, pelas contradições decorrentes das exigências do fenómeno de mundialização das economias, que preconiza tanto a homogeneização como a heterogeneização (Usher, 1997), pela emergência de uma *economia do conhecimento* e da *informação* em larga escala, são fatores que interferem no processo de construção das identidades no âmbito da relação entre o Homem e o trabalho. O contexto atual de transformações na sociedade em geral e, em particular, nas estruturas organizacionais das empresas, igualmente em permanente mudança, está marcado pela crise económica global e consequentes dificuldades em concretizar as aspirações e as motivações dos indivíduos, o que tem reflexos na formação promovida por aquelas estruturas. Veloso (2007, p. 18) refere-se a esta problemática, salientando que o recurso massivo à formação (como resposta às demandas socioeconómicas) afeta as estruturas organizacionais no seu ponto de equilíbrio mais profundo, cimentado na relação entre as funções do trabalho e o saber que lhes está associado.

Este panorama configura uma pressão adicional nas empresas, no sentido de garantir aos seus trabalhadores oportunidades de evolução que estejam em linha com a inovação técnica e tecnológica, seguindo lógicas estratégicas que apelam à aprendizagem constante, à transferência de saberes e que enfatiza o papel da informação e da comunicação enquanto fatores de sucesso nos processos de transformação socioeconómica. Conforme Veloso (2007) também faz notar, a flexibilidade dos mercados de trabalho é, hoje, determinante nas formas de trabalhar e nos modos de organizar o trabalho, mas também se exige um conhecimento sólido sobre os processos de produção e sobre todo o sistema técnico e organizacional de uma empresa. Esse nível de conhecimento é, em grande parte, fruto de um desenvolvimento profissional prolongado dos trabalhadores, pelo que a capacidade de uma empresa para admitir ou despedir trabalhadores é relativa, exigindo a estabilidade de um determinado conjunto de efetivos (e o *investimento* nos mesmos). No entanto, a conjuntura atual não favorece uma generalização indiscriminada desta postura organizacional, uma vez que

assistimos a uma crescente flexibilização das relações contratuais de emprego, com a celebração de contratos de trabalho a termo certo, o recurso à contratação de trabalhadores ao abrigo do regime do trabalho temporário e a práticas de externalização de fases do processo de fabrico, de produtos e de componentes, assim como à contratação de serviços. As empresas garantem, de facto, estabilidade e segurança no emprego, oportunidades de aprendizagem e mobilidade ascensional a um núcleo restrito de profissionais e não a todo o seu efetivo (Veloso, 2007, p. 19).

Neste sentido, a definição de políticas de atuação quanto à estabilidade, formação e desenvolvimento profissional dos trabalhadores faz também parte das especificidades socioculturais de cada empresa. Daqui que, temas como os da *cultura de empresa* ou *cultura organizacional*, no âmbito da *aprendizagem organizacional*, vão ganhando espaço na análise dos fatores que definem as estruturas empresariais como operadores identitários, cuja política estratégica se define, entre outros elementos, pelas iniciativas adotadas face à formação contínua dos trabalhadores e as suas formas de articulação com o trabalho.

Numa perspetiva “compreensiva” da socialização, designadamente a que ocorre em relação com os contextos de trabalho, Dubar (1997, p. 105) integra a noção de identidade na análise sociológica enquanto “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Na sua proposta sobre a construção identitária enquanto processo *dual*, o autor afirma que, na base da construção identitária estão dois processos heterogéneos em permanente relação de transação: o processo de atribuição da identidade pelas instituições, que não pode ser analisado separadamente dos

sistemas de ação em que as pessoas se inscrevem; e o processo de incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, que tem de ser analisado no quadro das suas trajetórias biográficas, através das quais os indivíduos constroem a sua *identidade-para-si*. Não coincidindo obrigatoriamente, estas duas esferas da construção identitária são colocadas em relação através de processos de transação externa, ou objetiva, em que o indivíduo acomoda a *identidade-para-si* à *identidade para o outro*. Em simultâneo, os processos de transação interna, ou subjetiva, procuram articular a vontade de manter algumas das identificações pessoais anteriores com a necessidade de integrar novas identificações, procurando assimilar a *identidade-para-outro* à *identidade-para-si*.

A construção identitária opera, deste ponto de vista, a partir de um conjunto de categorias duais resultantes da relação entre a *exterioridade* e a *interioridade*, que garantem a estabilidade, mas também a evolução dos processos de identificação pelos indivíduos, não numa perspetiva meramente dicotómica, mas transacional. Nesta medida, nenhum mecanismo macrosocial pode garantir a harmonização entre o que são as antecipações dos indivíduos e as exigências dos sistemas, entre o mundo idealizado e o mundo vivido; pelo contrário, “o desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (Dubar, 1997, p. 110).

De acordo ainda com a perspetiva do autor, a identidade de um indivíduo enquanto trabalhador, a sua *identidade-para-si*, constrói-se na aprendizagem das atividades diretamente convocadas pelo trabalho, dos saberes práticos que emergem da experiência direta com as tarefas desempenhadas. Mesmo quando se trate de empregos altamente qualificados, diz o autor que os discursos sobre o modo como se aprendem as tarefas associadas aos postos de trabalho estão distantes da formação prévia ou dos conhecimentos escolares, que são normalmente considerados inúteis para o exercício das funções profissionais. De igual modo, a noção de pertença manifestada pelas pessoas, relativamente ao trabalho que desempenham, é normalmente expressa pelo plural, um *nós* coletivo que remete para todos os que desempenham funções idênticas e que as aprenderam do mesmo modo, em contacto com o trabalho. Dos estudos empíricos em que Dubar sustenta a sua teorização, decorre a evidência de que a *estabilidade* ligada ao desempenho de uma função, adquirida pela experiência comprovada nessa mesma função, é um valor essencial do estatuto profissional, enquanto a *mudança* (de funções, de local de trabalho) é frequentemente encarada como uma sanção e não uma evolução, “porque destrói os saberes práticos acumulados e incorporados com a experiência” (Dubar, 1997, p. 189).

Não obstante, aquilo que as empresas solicitam, cada vez mais, é que os indivíduos mantenham uma postura aberta face à mudança e, conseqüentemente, uma atitude ativa relativamente à procura de formação formal, numa base contínua, que seja pertinente para as funções que desenvolvem, bem como para os processos de mudança e transformação de funções. A valorização destes fatores pelas empresas (formação e mudança) pode, assim, entrar em contraciclo com as motivações para a aprendizagem em contacto direto, numa lógica de *formação experiencial*. Esta é uma tensão que tem de ser resolvida no ato formativo em si, na sua relação com o desempenho do trabalho, e que terá responsabilidades acrescidas quanto à motivação para a mudança, dos trabalhadores e das organizações.

#### **2.4. Síntese de proposições**

Se a experiência sobre o mundo representa a primeira forma de aprendizagem pelo Homem, como método e como resultado da ação sobre a realidade, a atividade do trabalho, pode afirmar-se, constituiu uma das principais formas estruturadas dessa aprendizagem. Há como que uma relação umbilical entre *experiência*, *ação* e *aprendizagem*, uma vez que são indissociáveis entre si nos processos pessoais de formação. Esta evidência tem-se tornado, cada vez mais, num eixo central de reflexão em que assentam propostas teóricas, argumentações científicas e modelos de análise das práticas formativas. A relação dialética entre as teorias e a práticas, no complexo processo de ação, reação (e retroação/proação) e aprendizagem dos adultos, nomeadamente em contexto de trabalho, dá resposta a um número considerável de situações do imediato e presta-se a planeamentos fundamentados de ações futuras. Quando posicionada no local das práticas profissionais, a formação utiliza a noção de *experiência*, a que se tem e a que se faz, como parte da construção dos saberes profissionais.

Elo comum entre as diferentes perspetivas e teorizações apresentadas anteriormente, destaca-se o papel que as dinâmicas reflexivas sobre a experiência desempenham nos processos de formação, segundo diferentes modelos e estilos, de modo a que aprendizagem pela experiência se efetive. Desde que Dewey (1933) primeiro se dedicou a pensar sobre os elementos do processo reflexivo que acionam e transformam o saber, muitos foram os cientistas sociais que deram um contributo fundamental para a compreensão destes fenómenos. As teorias sobre a ação, preconizadas por Argyris e Schön (1974, 1978), tornaram-se uma referência incontornável ao sistematizarem o processo de aprendizagem por etapas que articulam os saberes da prática e os saberes ditos teóricos, colocando a relação entre as *teorias-em-uso* e a *teorias adotadas* no

centro dos atos formativos. Nessa linha, não só se rejeita a ideia de que a prática seja o resultado de atos repetidos e mecanizados, como se coloca em causa o conceito positivista de que todos os problemas da prática podem ser resolvidos com uma (boa) teoria.

Nesta resenha, salienta-se também o contributo de Malglaive (1995) e da sua perspectiva sobre relação entre os *saberes da ação* e os *saberes teóricos*, que se interpenetram na construção dos *saberes profissionais*. Desse ponto de vista, e porque a prática profissional não pode ser encarada como um espaço de aplicação de teorias, entende-se que as experiências profissionais são a âncora e a alavanca de novos saberes profissionais. Deste ponto de vista, aqueles saberes são construídos com base na sequência de continuidades e de ruturas relativamente a saberes resultantes de aprendizagens anteriores, implicando o conflito dialético entre as teorias e as teorias-em-uso, aquelas que são efetivamente praticadas, ou entre *via simbólica* e a *via material*. Nesse conflito, o indivíduo tem de processar a ação reflexivamente, na senda do *prático reflexivo* de Schön (1983), que se pode transformar em saber através da análise e apreciação que faz sobre as suas experiências.

Sobre a forma como as experiências concretas ganham sentido, as argumentações de Kolb (1976) demonstram que não chega só agir nem basta só pensar, é preciso que essa relação se torne consciente para que o saber se concretize, a partir de um ciclo recursivo entre a ação e a reflexão. A inscrição da pessoa que se forma num cenário social e inter-relacional específico é determinante para a forma como esse movimento reflexivo se processa, uma vez que ninguém se forma num *vazio social*, conforme Bonvalot (1989) faz notar. Nesta sequência, assinala-se a *teoria tripolar da formação* de Pineau (1988, 1989, 1991), que faz passar a reflexão sobre os processos de *formação experiencial* pelos conceitos de *autoformação*, *ecoformação* e *coformação*, de forma a desvendar os contornos pouco explícitos de uma formação cuja natureza é predominantemente informal e cuja expressão máxima permanece no foro íntimo do indivíduo. Os momentos chave do desabrochar desta tripolaridade formativa assentam no confronto com o que é novo no quotidiano do indivíduo e que, por essa via, interfere com as suas estruturas do saber. O trabalho realizado pela pessoa sobre a novidade dá lugar à transformação do saber, o que implica uma dose de rutura com a continuidade.

Entender a formação como estando fundada na relação entre os indivíduos e entre estes e as situações concretas em que se desenrola a aprendizagem, implica uma abordagem *situacional*, conforme preconiza Ferry (2003), uma vez que as circunstâncias, o ambiente, todo o cenário enquadrador da ação ajuda a determinar a disponibilidade individual e coletiva, o valor que é atribuído à experiência e à reflexão sobre esta. O estudo das estruturas formativas, como a que

sustenta empiricamente esta investigação, não pode deixar de implicar uma abordagem situacional, na medida em que se acredita que toda conjuntura espaço-temporal, organizacional, económica e social tem um papel determinante, não só no tipo de ação formativa que é desenvolvida, como nas práticas de reflexão sobre o trabalho e sobre a própria ação formativa. Nesta análise que se faz sobre as práticas formativas, consideram-se as formas de conciliação da bipolaridade teoria/prática. No caso concreto da formação desenvolvida no local de trabalho, é o próprio contexto e o trabalho ele mesmo que definem os elos de ligação entre as partes daquela relação, bem como o modo como a experiência do trabalho surge refletida nas situações formalizadas de aprendizagem, aliando as práticas com as teorias, ou as *teorias-em-uso* e as *teorias adotadas*, segundo as *Teorias da Ação* de Argyris e Schön (1974, 1978).

Ainda que não seja esse o núcleo do estudo aqui apresentado, encara-se a empresa como espaço de formação experiencial, na medida em que representa uma grande diversidade de situações potencialmente formativas, é um local feito dos saberes da ação, do questionamento dos saberes teóricos e da construção dos saberes profissionais, com toda a complexidade que esse processo representa no meio em que se inscreve. Sabendo que grande parte da formação que decorre na empresa é informal e depende da experiência dos seus trabalhadores, com impactos na sua postura face à novidade e à mudança, conforme Dubar (1997) também salienta, a formação experiencial precede os momentos de formação formal, cenário que favorece a interferência dos saberes e competências que são pertença dos trabalhadores nesses momentos de formação. Dito de outro modo, as vivências dos trabalhadores são um manancial (in)formativo insubstituível, a considerar como instrumento central na formação dita formal e se a formação contínua em contexto de trabalho não tiver estes fatores em consideração, corre sérios riscos de colocar os adultos na difícil posição de aprender aquilo que já sabem.

Daqui que a formação que se desenvolve no contexto de trabalho não possa ser encarada como mero treino de (re)ajustamento e aperfeiçoamento a tarefas laborais, tal como não pode ser reduzida à evidência do seu carácter técnico e profissional, uma vez que, como se tem aludido, assume uma dimensão social e pessoal muito importante. Daqui decorre, uma vez mais, a relevância dada ao enquadramento situacional, uma vez que as especificidades da organização, o ambiente económico e sociocultural que a caracterizam, são elementos estruturantes das práticas de formação. Esta abordagem permite questionar *de que* forma as empresas formam e *que* forma dão às pessoas, reiterando-se a pertinência dada por Bonvalot (1989) a estas questões.

Do que até aqui se afirmou, resulta ainda que, apesar das estruturas de formação das empresas estarem inscritas numa determinada política estratégica, naturalmente orientada para a resolução de problemas e para a qualificação dos trabalhadores, os seus efeitos formativos e socializadores são mais abrangentes. Nomeadamente porque todas as situações formativas, qualquer que seja o seu nível de formalidade, colocam o indivíduo num triplo posicionamento, enquanto objeto, sujeito e agente de socialização, num jogo de influências entre o saber e o poder que Lesne (1984) considera central no processo formativo. Nesse jogo, definem-se diferentes formas de socialização - *reprodução, adaptação e produção social* -, associadas aos modos de trabalhar na formação - o modo *transmissivo, incitativo e apropriativo*, o que por sua vez ajuda a compreender o papel social atribuído à formação pela empresa e a entrever as finalidades que a levam a integrar a formação na sua política estratégica.

Com efeito, a tomada de consciência sobre o impacto da dimensão socializadora da formação, ajuda a explicar a opção das empresas em integrarem as estruturas de formação nos seus modos de organização e funcionamento, conforme fazem notar Dellobe (1996) e Lesne e Minvielle, (1988, 1990). Essa opção faz parte de uma estratégia que lhes permite implementar um conjunto de políticas e modos de gestão concordantes com a *cultura* da empresa, ao mesmo tempo que reforçam e valorizam os saberes e competências detidos pelos trabalhadores e os realocam à própria organização. No espaço das empresas, a formação é desenvolvida com intuítos qualificantes, pelo que mantém laços estreitos com as metodologias e os modos de organização do trabalho. No entanto, essa estratégia ajuda a perpetuar uma determinada relação de poder dentro do grupo de pessoas em inter-relação, respeitando pressupostos políticos e ideológicos que são estruturantes da formação.

Neste sentido, a discussão em torno das potencialidades e limitações da formação contínua inscrita no funcionamento da empresa passa por refletir sobre a forma como as práticas da formação se conciliam com as teorias, tendo em conta o *poder* que estas tendem a exercer na articulação entre a ação e a reflexão, entre a experiência e a novidade/mudança. Implica, igualmente, a atenção sobre o modo como, no ato formativo, são projetados os valores da matriz sociocultural e ideológica da empresa, cujas lógicas revelam uma orientação global para a formação contínua dos trabalhadores e espelham as finalidades da articulação entre a formação e o exercício do trabalho.



### 3. Estruturas de influência da formação nas empresas: a organização do trabalho e os modos de *aprendizagem organizacional*

“Na empresa, o vício da concepção tayloriana do trabalho foi considerar o homem unicamente como uma máquina física. Num segundo tempo, percebeu-se que há também um homem biológico; adaptou-se o homem biológico ao seu trabalho, e as condições de trabalho a este homem. Depois, quando se verificou que existe também um homem psicológico, frustrado pelas tarefas parcelares, inventou-se o enriquecimento das tarefas. A evolução do trabalho ilustra a passagem da unidimensionalidade para a multidimensionalidade. Estamos apenas no início deste processo.”  
(Edgar Morin)

O desenho estrutural de uma empresa está intimamente ligado a fatores de ordem histórico-cultural, económica e social que inscrevem as suas opções estratégicas quanto aos modos de produção e organização do trabalho. Isto não significa que as empresas sejam apenas um reflexo dos contextos em que operam; pelo contrário, participam ativamente no curso das mudanças, numa relação dialética com o meio envolvente. Enquanto sistema aberto (Morin, 2008), uma empresa é uma entidade dinâmica, em constante mutação, que procura a sua estabilização através de uma articulação complexa com o meio envolvente, também ele em processos permanentes de mudança, de onde emanam solicitações de natureza diversa. Uma empresa funciona, nesta lógica, como um “organismo vivo, auto-organiza-se e faz a sua auto-produção. Ao mesmo tempo faz auto-eco-organização e auto-eco-produção.” (Morin, 2008, p. 127), constituindo-se como uma realidade social específica que conta com uma estrutura complexa de produção, sustentada por uma organização pertinente (Sainsaulieu, 2001).

Estes pressupostos são relevantes no âmbito da temática central deste estudo, considerando que a aposta que uma empresa faz em formação está fortemente arraigada nas características do seu sistema produtivo e organizacional, na sua dimensão e nas tendências de evolução de todo um setor de atividade (Almeida e Alves, 2014). A análise da formação inscrita no funcionamento de uma empresa deve, por esse motivo, contemplar a relação, os circuitos e as lógicas que se estabelecem entre o modelo de produção, as situações de trabalho e a formação, num jogo de influências que determina o tipo de relação existente entre os *referenciais da formação* e os *referenciais das práticas*. Neste sentido, as orientações sobre os métodos de produção e de organização do trabalho fazem parte do enquadramento estratégico que potencia a passagem de uma empresa de *consumidora* a *concretizadora* de formação.

Se a ideia de investir em formação está *na moda* (Le Gorrec, 1988), tal não se concretiza, como anteriormente se fez referência, num vazio social e organizacional. Neste seguimento, os modelos de produção e de organização do trabalho preconizados por uma empresa não só definem as especificidades dos seus ciclos de trabalho e o modo como o todo da organização deve estruturar-se para atingir os seus objetivos, como participam no desenvolvimento dos saberes e competências dos trabalhadores e do coletivo organizacional, conferindo-lhes uma determinada lógica de ação e reflexão. Na análise destas matérias, é preciso ter em conta que os objetivos de uma empresa passam necessariamente pelas suas metas de produção, pelos níveis de qualidade pretendidos e pelo tipo de relação com o cliente.

No entanto, as tendências de evolução dos modelos de produção e de organização do trabalho passam também, cada vez mais, por integrar fatores como a importância da qualidade de vida e da saúde no trabalho, a motivação dos trabalhadores e o seu envolvimento participativo nos processos de mudança, em linha com uma visão antropocêntrica e qualificante dos sistemas produtivos (Kovács e Castillo, 1998; Lopes, 2000; Almeida, 2007). Quer isto dizer que, sejam quais forem os fatores estruturantes do modelo de produção e de organização do trabalho de uma empresa, as opções técnicas, tecnológicas e humanas perpassam nas estruturas de formação implementadas a nível interno (a existirem), contribuem para a definição do papel atribuído à formação e, por conseguinte, para a decisão sobre o seu grau de proximidade e articulação com o trabalho.

Esta é a lógica que enforma a referência a algumas das principais análises críticas realizadas sobre o impacto dos diferentes modelos produtivos e organizacionais, nomeadamente porque a estrutura de formação em que se baseia o estudo de caso realizado está diretamente dependente da Área da Produção e não do departamento dos Recursos Humanos da empresa. Este dado fundamental, que representa algum nível de inovação relativamente às estruturas mais tradicionais de formação profissional contínua, fez com que se entendesse o retrato organizacional da empresa como um dos fatores que influenciam os limites da intervenção na/da formação, os seus métodos, dinâmicas e lógicas predominantes, sendo, nessa medida, um indicador pertinente de análise do caso a ter em consideração.

Nesse sentido, revisitam-se algumas das características mais importantes dos modelos de produção, à luz de algumas das principais problematizações disponíveis na literatura teórica sobre esta temática, nomeadamente pelo contributo que podem dar em termos do esclarecimento de alguns dos principais conceitos convocados na formação observada. Num segundo momento, aborda-se um conjunto de visões teóricas sobre as configurações que a

aprendizagem nas e pelas organizações podem assumir, após o que se tenta perspetivar a relação que os modelos produtivos e organizativos estabelecem com os modos de aprendizagem promovidos pelas organizações. No seu conjunto, consideram-se que estes fatores são estruturantes das oportunidades e do tipo de formação que se desenvolve nas empresas.

### **3.1. Dos modelos de produção**

A atuação dos setores produtivos é fortemente marcada pelas *incertezas* que predominam nos mercados de trabalho e de consumo, problemática que tem sido enfatizada em diversos momentos deste texto: a incerteza sobre a atualidade da informação, do conhecimento, sobre o curso da evolução técnica e tecnológica; a incerteza sobre as tendências dos mercados, que definem os ritmos e ciclos de vida das empresas. As respostas encontradas para as exigências que se colocam à produtividade e competitividade das empresas na era pós-industrial têm passado pela adoção de estratégias diversas, nomeadamente pela modernização tecnológica da produção, por estratégias de qualificação dos trabalhadores, pela aposta na qualidade dos produtos, pela satisfação das demandas específicas dos clientes das empresas e, no geral, pela capacidade de dar uma resposta rápida a todas as exigências que se apresentam aos diferentes setores de atividade.

Estas são algumas das premissas que definem as novas condições do mercado, fazendo emergir novos modelos *flexíveis* de produção (Kovács, 1998a). No entanto, tal não significa que o tecido empresarial não mantenha formas de organização da produção mais tradicionais, nomeadamente porque nem todos os setores de atividade e nem todos os tipos de trabalho estão pressionados do mesmo modo a alterar os seus modelos de produção (Kovács e Castillo, 1998).

#### **Do taylorismo/fordismo aos modelos flexíveis**

O domínio de largas décadas dos métodos tayloristas para a administração da produção industrial, fundados na hierarquização absoluta das relações de trabalho, na divisão parcelar das atividades laborais, no mecanicismo e tecnicismo das ações dos trabalhadores, e que o fordismo reforçou através do método de produção em larga escala com o apoio da introdução da linha

de montagem e da evolução da maquinaria, teve como resultados generalizados a desvalorização do conhecimento empírico dos trabalhadores, a sua alienação e desqualificação (Alves, 2000). Na realidade, as raízes do paradigma da racionalização do trabalho estendem-se até às propostas feitas por Adam Smith (1776, cit. in Passos, 2006) para o desenvolvimento económico, nas quais a divisão do trabalho – entendendo que só a redução do número de operações por operário permite o aperfeiçoamento das ações, através da repetição e da concentração numa só tarefa, economizando tempo - é encarada como o princípio de base para a produtividade das empresas e, por extensão, para a “riqueza das nações” (Passos, 2006).

As transformações socioeconómicas globais mais recentes têm marcado o fim (sempre enunciado, mas ainda muito contestado) do modelo de produção industrial taylorista/fordista e da organização científica do trabalho, originando outras formas de gestão das relações entre as pessoas e o trabalho. A designação de mão-de-obra vai dando progressivamente lugar à de recursos humanos – cuja transição é marcada pela *teoria do capital humano*, nomeadamente “ao valorizar o papel da formação bem como os contributos da Psicologia, no que respeita ao estudo das formas de inteligência” (Almeida, 2007, p. 53) -, fazendo apelo à identificação dos trabalhadores com uma cultura corporativa e com recurso a dinâmicas de trabalho em rede e em equipa. As novas formas de relação no/com o trabalho tendem a desvalorizar a dimensão individual face ao trabalho em coletivo, o que implica que “cada um dos profissionais construa uma representação intelectual da globalidade do processo de produção onde está inserido, passando a pensar e agir à escala da organização.” (Neves, 2007, p. 34).

Não obstante essa tendência paradigmática para novas configurações da relação social entre as pessoas e as organizações de trabalho, Kovács (1998a) argumenta que a definição de novos modelos de produção não está resolvida de forma liminar, assinalando que a coexistência de modelos tem de ser considerada e questionada, no sentido de saber

que modelo ou que modelos para satisfazer essas novas exigências? Será que os princípios do modelo fordista já não têm lugar? Será que as novas exigências apenas podem ser respondidas por um novo e melhor modelo, por exemplo, pela substituição do modelo fordista pelo japonês (*lean production*) e que todas as configurações actualmente existentes poderão convergir em direcção a este modelo? Ou, pelo contrário, a resposta às novas exigências pode ser dada por vários modelos? (p. 5).

Na base deste questionamento está a tese da coexistência de diversos modelos de produção, o *neofordismo/neotaylorismo*, a *lean production* (ou *produção magra*) e o *modelo antropocêntrico*, numa resposta multifacetada dos sistemas produtivos à passagem de uma

economia estável, controlada por uma procura homogénea, para uma economia definida como flexível, determinada pela procura instável e segmentada. Nesta linha de reflexão, Madureira (2000) afirma que, desde o final do século XX, se tem vindo a operar uma reestruturação profunda dos contextos empresariais e dos modelos de organização do trabalho. Para a análise desse movimento generalizado de reformas da organização do trabalho, salienta que há a considerar fatores como o papel dos avanços colossais da tecnologia e da ciência, a globalização e as consequentes novas características e demandas do mercado de consumo, na sua relação com a passagem progressiva da uniformização à diversificação dos métodos de produção. O esforço que as organizações têm de fazer para acompanhar e protagonizar a mudança é também referido por Caetano (2000, p.19), no sentido de fazer o “realinhamento da estrutura, dos processos de gestão, dos sistemas de informação, dos sistemas de recompensas e de recursos humanos com a estratégia da organização”.

Tal como Kovács (1998a), também Madureira (2000) assinala a persistência para coexistirem quadros produtivos e organizacionais com orientações distintas no cenário empresarial, afirmando que

a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, com as tendências para uma terciarização maciça, não implicou que os modelos organizacionais do início e de meados do século (tayloristas e neotayloristas) fossem definitivamente abandonados pelas organizações. Pondo a tónica no aperfeiçoamento tecnológico e na secundarização do recurso humano, a visão tecnocêntrica aposta no factor técnico em detrimento do factor humano contribuindo para a manutenção da polarização das qualificações e insistindo numa gestão baseada no determinismo tecnológico. Não obstante, o surgimento doutros modelos é visível. É o caso dos modelos antropocêntricos em que a aposta na educação/formação e a implicação do recurso humano enquanto factor estratégico são notórias (p. 159).

A coexistência de modelos de produção encontra algumas justificações nas desigualdades criadas pelo fenómeno da globalização dos mercados e dos padrões de consumo, na medida em que este contribui para que a produção em massa de alguns produtos continue a encontrar um espaço de existência (Kovács 1998a, 2005). Os processos paradoxais que definem tanto a esfera cultural como a esfera económica da contemporaneidade refletem-se na forma como a globalização padronizou os *standards* de consumo à escala mundial, coexistindo com uma cultura da *diferença*, da *customização* e da resposta às exigências do *cliente final*. Esta dialética de *heterogeneização/homogeneização* culturais (Usher, 1997) desempenha um papel importante na configuração dos tecidos empresariais, sendo que a coexistência daquelas formas de consumo vai também contribuindo para a coexistência de diferentes estratégias de

produção. Este facto é mais facilmente perceptível quando se perspetiva a organização dos sistemas produtivos a um nível macro, constatando-se que

a diversificação e a globalização simultâneas dos mercados de consumo permitem conjugar e articular a estratégia de produção em massa (lógica da economia de escala) com a estratégia de diversificação e inovação (lógica da economia de gama) dentro da mesma empresa e sobretudo no seio de redes de subcontratação. Por outras palavras, mantêm-se as pressões da produção em série a baixo custo, ao mesmo tempo que deve haver capacidade de resposta a uma procura muito diferenciada (Kovács, 1998a, p. 8).

De acordo com esta autora, a persistência de formas derivadas do taylorismo/fordismo em certos sectores de atividade, regiões e países, alimenta-se de uma estratégia global de organização das empresas *em rede*, cuja divisão de atividades permite a produção de uma grande diversidade de produtos finais com base num número controlado de subconjuntos ou componentes. A fabricação destes componentes implica a estandardização de processos de produção em larga escala, assente na divisão do trabalho por diversas fases e em que cada tarefa é de execução simples e repetitiva, numa deriva clara da *produção em massa*. Dito de outra forma, as empresas que estão alinhadas com as orientações do taylorismo/fordismo garantem a continuidade da produção em série de produtos estandardizados, sobretudo para alimentar cadeias e empresas de produção mais complexas.

Sobre esta questão, Kovács (2005) refere-se à forma como as empresas multinacionais promovem a divisão de atividades e à desigualdade que essa organização em rede provoca, em termos da evolução das qualificações e das competências nos trabalhadores. Diz a autora que

a procura constante de locais mais vantajosos, pelas empresas multinacionais, para venderem e produzirem produtos e serviços, na lógica de redução dos custos e da flexibilidade, tende a levar frequentemente a uma segmentação do processo produtivo e a uma divisão taylorista do trabalho entre empresas. O trabalho intensivo em conhecimentos e em tecnologias avançadas é organizado segundo princípios pós-tayloristas e tende a concentrar-se nas “empresas-cabeças” situadas em áreas com infra-estruturas materiais, de informação-comunicação adequadas; por sua vez, as operações de rotina organizadas tendem a ser transferidas para “empresas-mãos”, situadas preferencialmente em regiões de mão-de-obra baratas (Kovács, 2005, p. 7).

Nesta distinção entre a “cabeça” e as “mãos” do sistema produtivo globalizado, mantém-se a divisão taylorista entre os que planeiam/concebem e os que executam. Por outro lado, verifica-se que a nova vaga de (re)evolução industrial, nomeadamente a que decorre da introdução das novas tecnologias, da valorização da informação, da comunicação e do conhecimento, não ocorre de forma homogénea, nem quanto à implementação de formas inovadoras de

organização do trabalho, nem quanto às exigências sobre as qualificações das pessoas (Castells, 2002; Kovács e Castillo, 1998; Kovács, 2005).

No que diz respeito à integração de equipamentos automatizados facilmente programáveis (*automatização flexível*) que representam uma maior *flexibilidade técnica*, “isto é, a possibilidade de diversificar os produtos, modificar frequentemente os modelos, lançar rapidamente novos produtos e reduzir os prazos de entrega, sem custos adicionais.” (Kovács 1998a, p. 9), a realidade mostra que nem sempre as empresas tecnologicamente suportadas conseguem rentabilizar o investimento feito em tecnologia. Um número crescente de estudos aponta a persistência de métodos de produção com base no modelo taylorista/fordista como uma das razões para essa discrepância entre o investimento feito em tecnologia e o retorno em produtividade. É o caso de alguns estudos comparativos realizados nos anos 80, entre empresas americanas e japonesas, que utilizavam o mesmo tipo de tecnologia, mas obtinham resultados significativamente diferentes. Reportando-se a estes estudos, Kóvacs (1998a) salienta que resultados obtidos permitiram demonstrar que a competitividade, nomeadamente no setor automóvel, não se fundamenta numa espécie de determinismo tecnológico, mas, antes, está apoiada no tipo de organização e de métodos de gestão utilizados, que facilitam os processos de flexibilidade e melhoria da qualidade.

Nesta matéria, é incontornável fazer uma abordagem à *lean production* (ou *produção magra/enxuta/leve/ligeira*), tornada “viral” desde que, nos anos 90, os autores Womack, Jones e Roos (1992) publicaram *The Machine that Changed the World* propagaram o termo e os conceitos do *lean*. A partir dessa década, difundiu-se a ideia de que o futuro da produção automóvel passaria inevitavelmente pela aplicação do modelo *lean*, conceito desenvolvido na fábrica da Toyota no contexto de crise mundial do pós-guerra, frequentemente referido como *toyotismo*. O modelo toyotista inscreve-se num movimento inovador de cariz sociotécnico, que tentou associar a dimensão social do trabalho à tecnologia, inevitavelmente dominante no setor automóvel e tendencialmente desumanizante nos processos de produção industrial, pelo que a *lean production*, na sua génese, surge associada a um conjunto de formas de organizar o trabalho e pensar o processo produtivo que passam pela democratização e humanização dos métodos e das relações de trabalho.

Nesse sentido, pode afirmar-se que o modelo nipónico preconizou o desenvolvimento de novos conceitos de produção e de gestão da qualidade, criados como resposta à crise do setor, mas também às carências sociotécnicas manifestas do modelo de produção em massa do taylorismo/fordismo. Pelo reconhecimento do seu sucesso em termos de qualidade e

produtividade na marca japonesa, conceitos como os de *Just In Time* (ou JIT), *Total Quality Management* (TQM ou *Qualidade Total*) e *Kaizen* (mais conhecido pelos 5S – *Seiri, Seiton, Seisō, Seiketsu, Shitsuke*, que podem ser traduzidos por senso/sentido de *seleção, arrumação, limpeza, saúde e autodisciplina*, considerados os pilares da *melhoria contínua*), têm sido generalizados, não só à produção no setor automóvel, como a outros setores de atividade<sup>10</sup>. Do conjunto de métodos de organização e conceitos operacionais associados à produção *lean*, Kovács (1998) faz a elencação dos que mais têm sido difundidos no mundo ocidental, nomeadamente:

- eliminação de todos os desperdícios (ou seja, de todas as partes do trabalho que não produzem valor acrescentado), reduzindo para o mínimo de stocks (zero stocks), espaço, movimentação de materiais, tempos de preparação e de controlo burocrático e número de pessoal; este objectivo é atingido por tecnologias adequadas e sobretudo pelo método *just-in-time* que regula igualmente as relações com os clientes e fornecedores;
- qualidade total, ou “zero defeito” sem aumento de custos, pela incorporação do controlo de qualidade no processo produtivo e pela garantia de qualidade por parte dos fornecedores;
- standardização do trabalho, cadências rápidas;
- trabalho em equipa, responsabilidade no nível de execução pela melhoria da qualidade dos produtos, permitindo autonomia no trabalho e aquisição de novas qualificações;
- processos de melhoramentos contínuos a todos os níveis da empresa com base no envolvimento, reconhecimento e encorajamento de esforços do pessoal;
- envolvimento dos trabalhadores nas decisões relativas à produção pela organização do trabalho e pelas reuniões dos grupos de trabalho para discutir problemas e procurar melhorias;
- trabalhadores flexíveis, polyvalentes e com disponibilidade ilimitada face às exigências da empresa;
- integração das empresas subcontratadas numa rede hierarquizada e envolvimento dos principais fornecedores e clientes no desenvolvimento dos produtos;
- gestão pela cultura de empresa, orientação para a cooperação, confiança e consenso (pp. 14-15).

Concetualmente, a abordagem humanista e democrática das relações de trabalho protagonizada pelo modelo nipónico assenta numa lógica de mútuo benefício, nomeadamente ao serem criadas *cadeias de valor* - ou seja, a “capacidade de acrescentar valor ao longo das diferentes actividades empresariais”, (Lopes, 2000, p. 176) -, que permitem às organizações tornarem-se menos burocratizadas e mecanicistas, mais *leves* ou *ligeiras*. Não obstante, a expansão da produção *lean*, sobretudo a Ocidente, não significou uma atenção estrita sobre os fatores humanizantes e democráticos do trabalho e centrou-se sobretudo nas vantagens competitivas do modelo, comprovadas pelo sucesso da empresa japonesa (Kovács e Castillo, 1998). A disseminação do modelo *lean* de produção, por diferentes setores de atividade em diversas zonas do mundo, faz com que se possam encontrar atualmente “diferenças significativas entre aquilo que os inventores-promotores fizeram e aquilo que foi feito pelos seus seguidores e descrito pelas teorizações posteriores.” (Kovács, 1998a, p. 14).

---

<sup>10</sup> Sobre estes conceitos, veja-se o Glossário, em anexo a esta dissertação.

Segundo a argumentação de Kovács e Castillo (1998), tal como tem havido reestruturações do modelo original da produção *lean* e dos conceitos organizativos a ele associados, assim também se devem contemplar diferentes operacionalizações do modelo fordista, que são variações fundamentais relativamente à teorização original do seu mentor. O próprio conceito de *fordismo*, hoje muito estereotipado, é frequentemente reduzido ao conceito de *produção em massa*. No entanto, para além da lógica da divisão do trabalho por etapas simples e repetitivas numa cadeia de montagem, há um conjunto de diretivas organizacionais fordistas que apontam desde logo para “a redução das categorias dos trabalhadores, o melhoramento contínuo dos processos produtivos, a redução de *stocks* e trabalhos em curso, reduzindo o tempo entre procura, produção e compra” (Castillo, 1998a, p. 46), conceitos atualmente atribuídos aos modelos flexíveis de produção. Em simultâneo, e segundo este mesmo autor, aquilo que se designa por *produção ligeira*, pode não passar, em muitos casos, de um protótipo empresarial, que não se operacionaliza exatamente de acordo com a ideologia que lhe subjaz.

Madureira (2000) salienta que, ainda que a proposta da produção *lean*, na sua génese, tenda a contrariar uma visão tecnocentrada do processo produtivo, na medida em que propõe o aproveitamento intensivo das capacidades humanas na resolução de problemas complexos, o modelo de produção em causa está intimamente relacionado com as especificidades da cultura e da sociedade que lhe deu origem, fatores únicos e intransponíveis para outras realidades. No entanto, os seus conceitos mais técnicos e operativos são de fácil adaptação, sobretudo quando o objetivo é o *emagrecimento* das organizações. Nesse caso, o *lean* assenta em processos sucessivos de eliminação de desperdícios que, como se viu, remetem para um leque abrangente de situações (espaço, movimento de materiais, tempos de preparação e de controlo burocrático e número de pessoas) e têm impactos consideráveis na organização do trabalho e na gestão da mão-de-obra.

A própria noção de *valor acrescentado* parte do reconhecimento de que apenas uma parte do esforço que um trabalhador faz no decorrer de uma tarefa se traduz em valor real. Daqui que as críticas a este modelo (Coriat, 1991; Lopes, 2000) se sustentem no facto de se traduzir em métodos cuja finalidade é realizar mais trabalho com recurso a menos pessoas, conseguida através da implementação persistente e sucessiva de processos de standardização e de novas formas de segmentação das atividades do trabalho que podem ser desqualificantes. As críticas estendem-se também à possibilidade de se desenvolverem processos de marginalização relativamente àqueles que não conseguem estar à altura das exigências, com consequências na crescente fragilização dos vínculos e direitos dos trabalhadores.

A ocidentalização do modelo japonês, em grande parte operada com base na aplicação dos conceitos emanados do toyotismo de forma linear a contextos socioeconômicos e culturais muito diversos, tem revelado como principal consequência (ou mesmo intenção) a redução do número de trabalhadores necessários à produção, como parte de uma “utilização agressiva dos recursos humanos orientada para a compressão de custos” (Kovács, 2005, p. 6), operando-se uma espécie de “taylorismo interiorizado” ou “auto-exploração” (Kovács, 1998a, p. 16). Esta estratégia pode ser interpretada como parte de um processo de adaptação, controlo e reprodução social. Para além disso, conforme salienta Madureira (2000, p. 161), a “passagem forçada de uma economia de escala para uma economia da flexibilidade não fez com que se alterasse cabalmente a filosofia das classes gestoras”, que alimentam a priorização do fator técnico sobre o fator humano e mantêm a centralização do poder decisório. Mesmo no que diz respeito às estratégias *lean* para o trabalho cooperativo, que promovem perfis de trabalhadores flexíveis, polivalentes e participativos, estas fazem frequentemente parte de um processo em que “os trabalhadores são solicitados a participar na procura de soluções para a supressão do seu próprio emprego” (Kovács, 1998a, p. 16).

A reflexão feita permite afirmar que, na análise dos sistemas de produção com inspiração nos conceitos da produção *lean*, é preciso contemplar as variedades polissémicas da noção de *ligeiro*, que tanto pode significar aquilo que é pouco pesado - sentido em que *aligeirar o trabalho* seria torná-lo mais leve de suportar -, como pode significar *acelerar* o trabalho. Neste caso, “aligeirar a produção pode ser aligeirar o trabalho, quer dizer, apressá-lo, por meio de estímulos mais colectivos do que individuais, sobrecarregá-lo” (Castillo, 1998a, p. 38), segundo lógicas de flexibilização do trabalho mais assentes em fatores quantitativos do que qualitativos.

### **A flexibilidade criativa do modelo antropocêntrico**

Um outro tipo de flexibilidade pode ser encontrada no *modelo antropocêntrico* que se define, como a própria designação indicia, por uma organização da produção centrada nas capacidades humanas. Este modelo contrapõe os princípios da organização científica do trabalho preconizada pelo taylorismo, os conceitos de produção em linha e em massa emanados do fordismo, indo mais além na importância que o modelo toyotista original atribuiu ao fator humano no processo de humanização do trabalho. De acordo com as principais teorizações até aqui referenciadas em matéria de métodos de produção, o modelo antropocêntrico encara a informática e as tecnologias numa perspetiva complementar às características e potencialidades

humanas, opondo-se às formas de gestão tecnocentrada da produção. Nessa medida, o modelo antropocêntrico requer recursos humanos qualificados e polivalentes, capazes de tirar o melhor proveito possível das máquinas, dos equipamentos informáticos e das tecnologias de um modo geral, que são cada vez mais desenvolvidos, versáteis e estão em constante processo de atualização.

Na prossecução das tarefas do trabalho, este modelo de produção é flexível e descentralizado, pelo que não há uma divisão estrita e hierarquizada, nem entre as atividades de conceção e execução, nem entre as diferentes etapas do processo produtivo. As decisões sobre a produção são tomadas através de processos de negociação que implicam a participação direta de todos, tornando as organizações mais horizontais e menos hierarquizadas. Esta estratégia é facilitada pela organização do trabalho com base em estações coletivas, responsáveis por um conjunto de operações complexas, e não por postos individuais de trabalho que, por natureza, são especializados em operações simples. As estações de trabalho são constituídas por equipas semiautónomas que garantem todos os passos para as operações complexas necessárias à produção de um conjunto de componentes ou de um produto na sua totalidade. A criatividade, a capacidade de (re)construção de saberes e a iniciativa individual e coletiva são pontos críticos e cruciais do desenvolvimento do trabalho, sobre os quais recai a exigência da flexibilidade.

Esta forma de organização holística do trabalho fomenta a reflexão e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, (re)colocados no centro do processo produtivo. Abrindo espaço para a conceção de equipamentos e produtos, bem como de formas renovadas de organizar o trabalho, este modelo preconiza a eliminação da tradicional polarização de qualificações, entre aqueles que concebem e os que executam, típica do neotaylorismo/neofordismo. Para garantir o crescimento coletivo e a aprendizagem contínua a um nível organizacional, fatores importantes neste tipo de organizações pós-tayloristas, a sequência de atividades do trabalho é suportada por uma ligação em rede, apoiada nas tecnologias de informação e cujo objetivo principal é permitir aceder rapidamente à informação necessária em qualquer fase do processo produtivo e por parte de todos os níveis hierárquicos que, pela natureza da organização, ficam esbatidos.

Ao tornar centrais os fatores especificamente humanos, este modelo configura uma nova forma de estar no trabalho, que passa pela procura de estratégias de aumento da qualidade de vida, ligadas às questões sociais, ergonómicas e ambientais. Em suma, a perspetiva antropocêntrica da produção procura elevar, quer a produtividade e a qualidade dos produtos e serviços, quer os níveis de qualificação dos trabalhadores, quer, ainda, a qualidade de vida no trabalho. Na

defesa deste modelo de produção, Kovács (2006, p. 44) afirma que “a ênfase está na perspectiva holista, na divisão das tarefas, na utilização da tecnologia como meio de melhorar as qualificações e as competências e na autonomia das equipas de trabalho e dos indivíduos”.

Wood Jr. (1992) salienta o facto de, apesar de ter sido o mundo capitalista a determinar o afastamento entre os trabalhadores e os meios de produção, ter sido também o aparecimento de grandes fábricas e a organização do trabalho em linhas contínuas os fatores que mais induziram às mudanças que alteraram radicalmente os sistemas organizacionais. Concretamente, o setor de produção automóvel tem sido o preconizador das várias experiências inovadoras (cada uma a seu tempo), desde a exploração dos princípios tayloristas na Ford, a conceção da produção *lean* pela Toyota, à experiência antropocêntrica da Volvo, ou *volvismo*. A fábrica de Uddevalla (1989), em concreto, é frequentemente dada como exemplo deste tipo de organização, embora outros projetos anteriores da produtora automóvel sueca fossem já experiências de gestão sociotécnica, como é o caso das fábricas de Kalmar (1974) e Torslanda (1981). Como estratégia de base, o sistema de produção combinou uma forte automação do sistema de manuseio de materiais com a utilização de recursos humanos altamente qualificados, numa estrutura de organização totalmente informatizada e com base em tecnologia flexível (Woods Jr., 1992). A este tipo de organizações, o autor chama de *organizações como cérebros*, utilizando a forma como se estabelecem as conexões neurológicas como metáfora de uma organização que se pretende sustentar essencialmente nas capacidades humanas.

As organizações que prossigam estas características, adotam como princípios “fazer o todo em cada parte; criar conectividade e redundância; criar simultaneamente especialização e generalização; e criar capacidade de auto organização.” (Woods Jr., 1992, p. 16). Destaca-se a importância da *redundância*, por contraposição ao conceito de eliminação de todos os *desperdícios* do modelo *lean*, sem a qual não há espaço de reflexão e evolução, o que significa dotar de funções e capacidades adicionais cada trabalhador. Neste sentido, e ainda que se reconheçam no modelo antropocêntrico algumas das premissas sociotécnicas do modelo japonês, ele afasta-se naquilo que tem a ver com a forma de encarar a noção de flexibilidade: não se trata de flexibilização enquanto caminho para a otimização de tempos, espaços, equipamentos e pessoas (caso da produção *magra*), mas de flexibilização através da dotação multidimensional dos trabalhadores, pela incrementação criativa e pela qualificação de todos os elementos da produção.

Não obstante as vantagens da face humana das orientações antropocêntricas, um modelo com estas características tem de estar fortemente suportado pelas especificidades socioeconómicas

e culturais do país ou zona do mundo onde se implementa. No caso concreto do *volvismo*, o contexto de uma longa tradição de políticas social-democratas tem um papel fundamental no desenvolvimento de estruturas inovadoras e participadas na produção industrial, que implicam a prossecução de políticas de equidade nos rendimentos, salários e benefícios, de proteção do meio ambiente, de controlo dos preços, entre outras medidas que se situam “entre o liberalismo e a economia planeada” (Nunes *et al.*, 2009, p. 238).

Dos vários obstáculos à expansão europeia do modelo antropocêntrico enunciados por Kovács (1998a), destacam-se a tradição da concentração do investimento na dimensão tecnológica, a persistência nos princípios tayloristas e a orientação para a produção em massa. Para além disso, o reduzido nível de diálogo e concertação nas relações laborais e a insistência em estratégias sindicais muito orientadas para a questão salarial também não favorecem a expansão de um modelo de produção desta natureza. Paralelamente, a autora assinala ainda a rigidez dos sistemas de ensino-formação e qualificação, que têm manifestado grandes dificuldades em dar resposta ao desenvolvimento de novas competências, mais consentâneas com modelos de produção com preocupações sociotécnicas.

### **Consequências da mudança nos sistemas produtivos: da flexibilização à qualificação?**

Como se percebe pela exploração da literatura que enquadra esta temática, a complexidade do tecido industrial da atualidade justifica uma análise focalizada nas realidades produtivas concretas, o que significa percorrer um caminho “que vai dos postos de trabalho ao sistema produtivo como um todo” (Castillo, 1998b, p. 51), tentando evitar generalizações prematuras. Não se pode falar de uma descontinuidade total de modelos de produção, uma vez que estes estão dependentes de condições macroestruturais que operam de forma diversa, de acordo com as especificidades dos diferentes tipos de organização, sociedades e orientações políticas. Segundo Kovács (1998b, p.76), é mais rigoroso considerar-se a *predominância* de um determinado modelo de produção, o que é visível através das “opções estratégicas entre alternativas quanto aos tipos de produção e produtos (produção em massa/produção flexível), técnica (tecnocentrismo/antropocentrismo), organização do trabalho (neotaylorismo/pós-taylorismo), qualificações (desqualificação/profissionalização) e formação (especialização/polivalência)”.

A crença de que a necessidade de adaptação a mudanças constantes e a competitividade das empresas seriam conseguidas com base numa reformulação profunda das formas mais tradicionais de organização do trabalho, com recurso à flexibilização de saberes e competências e à elevação dos níveis de qualificação, é profundamente contestada. As novas formas de flexibilização são encontradas, frequentemente, num contexto de manutenção de estruturas de base tradicionais e na convivência destas com novos métodos de trabalho, sendo que há fatores de diferenciação nas opções tomadas quanto ao conteúdo do trabalho e ao grau de autonomia que este favorece (Kovács, 2006). De entre os fatores de diferenciação enunciados pela autora, destacam-se a divisão do tipo de trabalho desenvolvido por diferentes empresas (e, acrescente-se, dentro de uma mesma empresa), as situações concretas de trabalho e o nível de qualificação e formação que exigem, o nível de estabilidade no emprego, os contextos enquadradores (as bases históricas, sociais, institucionais e culturais) e a natureza das relações laborais. Segundo Kovács (2006, p. 43), os processos de mudança que decorrem no tecido empresarial na atualidade podem implicar “tanto a melhoria das qualificações como a desqualificação; tanto o aumento como a redução da autonomia no trabalho”, uma vez que apontam para tendências diferentes e contraditórias quanto aos modelos de produção adotados.

Também as respostas das empresas aos desafios, dados como incontornáveis, da flexibilidade e da subsequente reestruturação organizacional têm sido encontradas de modos diversos, que nem sempre passam por um investimento na formação e qualificação dos trabalhadores. Como demonstra Lopes (2000), as decisões tomadas pelas empresas nesta matéria estão fortemente dependentes do tipo de modelo de produção e organização do trabalho e, para além disso, passam necessariamente por alterações ao nível das condições de trabalho e do emprego, em resposta às alterações estruturais da produção e do mercado. Vários são os autores que chamam a atenção para as diferentes formas de flexibilização encontradas pelas empresas, face a estes desafios (Boyer, 1986; Rodrigues, 1991; Correia, 2003), referindo-se aos modos de *flexibilização defensiva* e *ofensiva*.

No primeiro caso, as organizações privilegiam o recurso à mobilidade externa como forma de se ajustarem às inovações tecnológicas e às flutuações do mercado, sendo que a verdadeira flexibilização, neste contexto, se dá ao nível do emprego e das suas configurações, e não ao nível das competências e qualificações dos trabalhadores. No segundo caso, as organizações recorrem a um tipo de flexibilização do trabalho que não corresponde inevitavelmente a uma flexibilização do emprego, estabelecendo com os trabalhadores um compromisso de estabilidade e confiando nas pessoas a responsabilidade da inovação, nomeadamente as “inovações sociais que inevitavelmente emergem nos contextos de crise profunda” (Correia,

2003, p. 21). Inscrita nesta lógica, a *flexibilização ofensiva* preconiza a negociação com os assalariados das condições de aceitação e gestão da mudança nos métodos de produção, apoiada em estratégias de qualificação, procurando operar uma mutação controlada das estruturas organizativas.

Na sequência da análise que faz dos processos de mudança organizacional, perspetivando as evoluções na relação entre o trabalho e as competências e qualificações necessárias para o seu desempenho, Kovács (2005, p. 3) afirma que é possível identificar uma tendência de evolução bipolarizada, que designa por *via baixa* e *via alta*. A *via baixa* designa a opção das empresas que procuram o seu crescimento económico com base em mão-de-obra barata e pouco qualificada, normalmente mobilizada para atividades de natureza taylorista/fordista e estandardizada, que exigem sobretudo competências técnicas ligadas à repetição e à rotina de uma determinada tarefa.

Nomeadamente no que diz respeito às empresas multinacionais, a organização das diversas empresas subsidiárias da *empresa-mãe* de um mesmo (grande) grupo é feita numa lógica de *rede de atividades*, em que cada uma das empresas contribui apenas com uma parte do trabalho e da produção que permite obter um determinado produto final. Esta estratégia organizativa implica a externalização ou deslocalização de determinadas atividades/empresas para regiões em que os salários são menos elevados, para países em vias de desenvolvimento, por exemplo. Segundo a autora supracitada, este cenário terá como consequências, para além da manutenção de baixos níveis de qualificação, uma menor produtividade e qualidade nos produtos; em simultâneo, os fracos resultados acabam por provocar uma deterioração dos salários e das condições de trabalho, levando à persistência na estratégia dos cortes no número de empregos e nos salários e apostando cada vez mais no aumento da força de trabalho flexível e em condições precárias. Esta tendência de evolução inscreve-se “no processo da globalização competitiva com a predominância da lógica financeira que pressiona as empresas a procurarem a rentabilidade a curto prazo” (Kovács, 2005, p. 15).

No polo oposto, a autora aponta uma *via alta* para o desenvolvimento económico e social das empresas, sustentada na elevação dos níveis de qualificação e na aquisição de novas competências. Ligada aos objetivos da inovação e da melhoria eficiente dos processos produtivos, esta forma de encarar o crescimento socioeconómico implica um forte investimento nos recursos humanos. É com base na importância conferida aos trabalhadores e às suas capacidades, qualificações e competências, bem como na salvaguarda dos seus direitos e na melhoria das condições de trabalho, que a organização procura melhorar a sua produtividade e

a qualidade dos produtos. A flexibilidade é conseguida pela autonomia conferida aos trabalhadores, numa lógica participativa e com base no trabalho em equipa, bem como através da aposta numa formação de carácter mais polivalente.

O desenvolvimento desta tendência, de orientação antropocêntrica, exige uma “globalização diferente, orientada para a redução das desigualdades e desequilíbrios económicos, sociais e ecológicos.” (Kovács, 2005, p. 15). A introdução constante de novidades tecnológicas aumenta também a probabilidade de falhas, tanto humanas como das máquinas, sendo que apenas as capacidades humanas podem tentar colmatar as falhas das máquinas. Este é um dos argumentos mais persistentemente apresentados na defesa da necessidade de mudança para modelos de produção antropocentrados, que promovam a *via alta* como base para o desenvolvimento das empresas. Neste quadro, emergem novas atividades profissionais relacionadas com o funcionamento dos novos sistemas organizacionais, que implicam a conceção, construção e manutenção dos equipamentos e dos próprios sistemas, promovendo a combinação de qualificações heterogéneas num mesmo indivíduo (Kovács, 1998b).

Reportando-se às organizações que apoiam a sua produção numa lógica *lean*, a autora salienta que essa estratégia pode promover a coexistência de ambas as vias de desenvolvimento. Se, por um lado, essas empresas necessitam de trabalhadores com níveis elevados de qualificação e uma heterogeneidade considerável de competências, normalmente ligados a tarefas (centrais no processo de produção) que implicam flexibilidade qualitativa e capacidade de inovação, por outro lado, mantêm uma parte dos trabalhadores ligada a atividades complementares ou externalizadas, em situação de subcontratação e frequentemente com empregos instáveis. Sobre estes trabalhadores, não recai uma grande exigência relativamente aos níveis de qualificação e formação.

Neste contexto específico, a flexibilidade técnica complementa-se com a flexibilidade quantitativa do trabalho e do emprego que, no seu conjunto, constituem um “obstáculo à melhoria das qualificações e ao desenvolvimento de novas competências” (Kovács, 2005, p. 8). Com base em dados empíricos relativos ao tecido empresarial português, também Lopes (2000) se refere aos perigos da implementação dos conceitos *lean* na organização do trabalho, cuja aposta se restringe frequentemente à repetição de tarefas de curto prazo no seio das equipas de trabalho. Neste enquadramento, a aprendizagem que decorre deste tipo de trabalho pode significar um “estreitamento das competências, o qual aumenta a flexibilidade da produção e a utilização da mão-de-obra, mas não a qualificação dos trabalhadores” Lopes (2000, p. 241).

Um dos fatores que determina a opção pelo modelo de organização da produção e de divisão do trabalho a adotar, com consequências, como se viu, no desenvolvimento do quadro de saberes, competências e qualificações dos recursos humanos de uma empresa, parece ser o tipo de produto e a qualidade que é expectável desse mesmo produto. Kovács (1998b) ressalva que, quando a competitividade dos mercados exige que um determinado produto seja de reconhecida qualidade, de forma a sobressair no contexto de um setor de atividade competitivo, as soluções empresariais mais facilmente seguem no sentido da flexibilização generalizada do processo de produção e da qualificação alargada e polivalente dos seus trabalhadores. Nestes casos, as empresas evitam os bloqueios que derivam da fixação dos trabalhadores a um posto de trabalho específico, da sua especialização e da manutenção de divisões hierárquicas estritas, que implicam gastos de tempo e burocratização dos procedimentos. Daqui que se assista a uma fusão progressiva de funções e tarefas que tradicionalmente estavam separadas, como é o caso do perfil de *operador-técnico*<sup>11</sup>. A autora destaca as novas exigências que este perfil profissional representa relativamente aos níveis de qualificação e tipos de competências:

no *nível operacional* da produção, os novos requisitos referem-se ao domínio crescente de diversas e de novas tecnologias, à multi e polivalência, à compreensão mais abstrata e global das situações de trabalho, à capacidade de comunicar e trabalhar com iniciativa e responsabilidade em equipas de trabalho e ao saber identificar e resolver problemas. Os operadores devem ter a capacidade e a responsabilidade de promover a qualidade e a produtividade (por exemplo, detectar e corrigir falhas, participar nas tarefas de programação, realizar controlo de qualidade e manutenção de primeiro nível). Este enriquecimento das tarefas dos operadores, para além de proporcionar maior motivação, é eficaz por permitir uma reacção rápida aos problemas que podiam resultar em prejuízos elevados, a melhoria da qualidade, bem como o aumento da utilização das máquinas, e uma maior regularidade de carga de trabalho. Trata-se igualmente de uma nova figura que integra as funções anteriores do operador e do técnico. (Kovács, 1998b, p. 91).

Ainda no que diz respeito às qualificações exigidas no âmbito dos quadros organizacionais, a autora refere que as formas flexíveis e participadas de produção, inscritas na lógica antropocêntrica, preconizam uma maior homogeneidade de qualificações a um nível elevado, uma relação mais profunda entre a formação geral e a profissional e uma integração da formação teórica com a prática. O esbatimento de fronteiras entre tarefas e funções traduz-se numa menor divisão do trabalho e no reforço de práticas de trabalho flexíveis que implicam um alto nível de autonomia e responsabilização e obrigam ao desenvolvimento de múltiplas qualificações e competências. Neste padrão de trabalho, a formação é encarada como sendo prioritária, destacando-se o papel que desempenha na implementação de modelos produtivos

---

<sup>11</sup> Esta figura é central neste estudo, dadas as características dos grupos de formação observados, maioritariamente constituídos por operadores da linha de produção.

inovadores. No reforço da ideia de que é necessário encontrar soluções antropocêntricas para as organizações de trabalho, Kovács (1998b, p. 89) afirma perentoriamente: “Não há paradigma novo sem novo paradigma de ensino-formação”.

Neste enquadramento, a autora avança algumas orientações para a formação, desde logo pelo facto da lógica antropocêntrica implicar uma formação geral mais elevada e uma formação profissional que não se limite à preparação para um determinado posto de trabalho ou função. A formação é, por esse motivo, encarada como um *meio* de mudança, e não simplesmente como um instrumento de adaptação a novas realidades, pelo que as empresas tendem a assumir um papel e uma responsabilidade crescentes nos processos de formação. Daqui que a formação *sobre e para a* ação do trabalho (Wittorski, 1998) ganhe espaço e importância, uma vez que os requisitos da formação não só aumentam, como vão mudando; nessa medida, o sistema formal de “ensino-formação” (Kovács, 1998b, p. 89) tem muitas dificuldades em acompanhar as mutações constantes e aceleradas destes contextos. Para além disso, as novas escolhas tecnológicas e organizacionais determinam a importância de um conhecimento localizado, uma forma de qualificação tácita que deriva das práticas profissionais específicas e contextualizadas, num processo de revalorização epistemológica da experiência.

Em suma, as transformações que afetam os sistemas produtivos, de carácter tecnológico, económico, sociocultural e político (Caetano e Tavares, 2000), têm repercussões nos modos de encarar os processos de desenvolvimento dos saberes e competências dos trabalhadores, sem os quais não há uma verdadeira evolução nas configurações da organização do trabalho. A promoção dos processos de aprendizagem nas organizações, nas suas dimensões coletiva ou individual, passa pela tomada de consciência de “dois instrumentos privilegiados: as políticas de formação profissional e as formas de organização do trabalho.” (Almeida, 2007, p 54), sendo que as configurações organizacionais funcionam como mediadoras dos processos de formação e de aprendizagem contínua (Parente, 2006). O foco colocar-se-á, de seguida, no modo como as empresas funcionam cada vez mais como comunidades compelidas a formar e aprender continuamente, como forma de acompanhar e antecipar as mudanças a vários níveis e garantir um estatuto competitivo no mercado, esperando-se que esses objetivos se possam conciliar com processos de formação dos indivíduos que participam do desenvolvimento do espaço social e cultural da empresa (Sainsaulieu, 2001).

### **3.2. Aprendizagem *nas e pelas* empresas (ou da *aprendizagem organizacional*)**

A evolução das empresas está dependente dos processos de desenvolvimento global dos trabalhadores; simultaneamente, o ambiente potencialmente formativo que as empresas constroem contribui fortemente para o rumo do desenvolvimento dos saberes e competências dos indivíduos, ao nível pessoal, profissional e identitário. Esta questão tem de ser pensada numa lógica de formação experiencial, conforme já se fez alusão (Lesne, 1984; Lesne e Minvielle, 1988, 1990; Dellobé, 1996; Dubar, 1997; Sainsaulieu, 1986, 2001), que considera a centralidade da articulação entre a formação e as situações de trabalho (Canário, 2003), uma vez que não é a empresa que forma as pessoas, são as atividades que nela se desenvolvem que podem favorecer (ou não) as aprendizagens (Bonvalot, 1989). Essa formatividade das empresas integra as situações e condições de trabalho, bem como a natureza das relações interpessoais que, como se viu, decorrem em boa parte das orientações sobre o sistema de produção e o tipo de organização de trabalho preconizado e traduz-se em situações formais, não formais e informais de aprendizagem. Nesta linha de ideias, a análise das situações de formação integradas no funcionamento de uma empresa tem de levar em linha de conta esse contexto abrangente, em que os aspetos mais concretos e formais da prática formativa ganham significação e significatividade.

Apesar de não se pretender dar conta de todo um quadro teórico complexo produzido em torno da *aprendizagem organizacional*, esta é uma temática que cruza o caminho do estudo sobre a formação inscrita no funcionamento das empresas, considerada como uma estrutura de influência relativamente aos processos de conceção e organização da formação, com efeitos nas dinâmicas criadas entre este tipo de formação e o exercício do trabalho, porquanto se contempla a sua interpelação. Na passagem por esta temática, destacam-se alguns contributos importantes para o entendimento do papel atribuído à formação no âmbito dos modelos organizacionais e das escolhas que estes preconizam face à aprendizagem (individual e coletiva), bem como do impacto que podem ter na moldagem das estruturas de formação integradas no funcionamento das empresas.

#### **Da natureza individual e coletiva das aprendizagens em contexto organizacional**

Num primeiro momento, importa realçar que a assunção de que há *organizações que aprendem* só é possível porque as *pessoas aprendem* (Senge, 1993), sendo que, à medida que o mundo do

trabalho se tem complexificado, mais as suas atividades se têm suportado no domínio, na partilha e difusão do conhecimento em contexto empresarial. Como explicita Fernandes (2007, p. 51), a aprendizagem organizacional “resulta da interacção entre os indivíduos, sendo um fenómeno bem mais complexo do que a aprendizagem individual”, da qual, ainda assim, depende totalmente, uma vez que a forma como organizações aprendem está dependente das ações e experiências dos indivíduos. A emergência do conceito de *aprendizagem organizacional* implica, em simultâneo, a confirmação de que as empresas se preocupam, de forma cada vez mais consciente, com os processos de aprendizagem coletiva.

Conceito relativamente recente e ainda flutuante, a *aprendizagem organizacional* abrange uma variedade de situações e condições de trabalho e de aprendizagem, nas e pelas organizações, sendo que a análise dessa complexidade conta com alguns contributos basilares. Neste sentido, destacam-se as teorizações de Argyris (1977) e Argyris e Schön (1974, 1978), centradas na ligação entre o saber e a ação dos indivíduos, como chave para a aprendizagem destes e da organização, de Senge (1993), defensor e preconizador do *pensamento sistémico* nas organizações, de Nonaka (1991) e Nonaka e Takeuchi (1997), pela argumentação sobre os modos de conversão, articulação e difusão dos conhecimentos *tácito* e *explícito*. São também de referência as teorizações de Hedberg (1981) e de Fiol e Lyles (1985), interessados na relação entre aprendizagem individual e a organizacional e na influência dos contextos de mudança em todo esse processo, e de Garvin (1993), comprometido com a necessidade de sistematizar orientações práticas sobre *como* se pode incrementar a aprendizagem organizacional, numa lógica de melhoria contínua.

Ao revisitar o fundamental destas propostas, bem como de outras que lhes são subsidiárias ou complementares, dá-se um relevo particular à relação existente entre a *aprendizagem organizacional* e a *mudança*, aos fatores internos (como as novas exigências sobre o exercício do trabalho) e externos (ligados às evoluções socioeconómicas globais e às inovações técnicas e tecnológicas) que influenciam a reconfiguração das formas de articulação entre as pessoas, o trabalho e a aprendizagem, com impacte ao nível organizacional, uma vez que estes processos contribuem para a alteração dos modos de pensar e fazer formação nos contextos de trabalho.

Para um dos primeiros teorizadores deste campo, Argyris (1977), a aprendizagem que decorre numa organização pode ser facilitada ou inibida em função de um conjunto complexo de fatores, a partir dos quais define os circuitos que potenciam o ato de aprender. Segundo aquele autor, a *aprendizagem organizacional* é o processo de detetar e corrigir *erros*, entendidos como sendo os detalhes do saber detido que inibem a aprendizagem. Se esse processo de deteção/correção

permitir a prossecução dos métodos e políticas da organização, a isso o autor chamou de *aprendizagem de arco ou circuito único*, na medida em que não há uma implicação significativa sobre os modos de organizar o trabalho. Num outro enquadramento, se uma organização tiver a capacidade de questionar se determinado erro deveria ter ocorrido, será capaz não só de detetar e corrigir o erro, mas também de questionar os programas, os objetivos e as políticas subjacentes à ação que levou ao erro. A esta segunda interação Argyris (1977) chamou de *aprendizagem de duplo arco ou circuito*, que implica não só a desocultação da informação relativamente às falhas de produção (procedimento em que as empresas são normalmente eficazes), como também a confrontação dos processos e procedimentos existentes, contrariando a tendência de se esconderem os erros e agitando as bases da própria estrutura organizacional.

Já nas suas argumentações sobre as *teorias da ação*, Argyris e Schön (1974) haviam demonstrado a forma como a ação é governada por variáveis que traduzem os valores e estratégias dos indivíduos que fazem parte de uma organização de trabalho, argumentação a partir da qual propõem dois modelos predominantes da ação nas organizações, que potenciam diferentes tipos de aprendizagem. Os autores avançam que o *Modelo I*, que segue uma lógica de *aprendizagem em arco único*, não teria futuro uma vez que corresponde a um desenho organizacional que enfatiza o exercício do controlo individual sobre as variáveis da ação. Nesse exercício, destacam-se: o controlo sobre os objetivos predefinidos para as tarefas do trabalho, sobre os sentimentos e convicções relativamente às atividades desenvolvidas, a proteção das ideias do próprio e a atitude defensiva relativamente *ao outro*, numa forma de controlo unilateral do ambiente e das tarefas desempenhadas. Estas características do *Modelo I* têm como consequências um baixo grau de liberdade de escolha, de compromisso interno e de assunção de riscos; logo, um reduzido grau de produção de informação relevante, uma vez que não se questionam as ações, de um modo geral.

No outro polo da análise sobre as *teorias da ação*, os autores colocam o *Modelo II*, considerando que apenas as organizações que se enquadrem neste modelo podem sobreviver. Segundo esse modelo, numa lógica de *aprendizagem em duplo arco*, as variáveis que regem a ação centram-se em fatores como: a validade (testada) da informação relativamente às situações; a escolha livre e informada com apoio nas dinâmicas interpessoais e de grupo; o compromisso interno relativamente às escolhas feitas e a sua constante implementação/monitorização com base em normas orientadas para a aprendizagem contínua. Colocada a ênfase na *aprendizagem de duplo arco*, os pressupostos, normas e objetivos subjacentes à ação são abertos ao confronto, segundo

um sistema de aprendizagem organizacional em que as pessoas defendem os seus pontos de vista e convidam ao confronto de posições, pelo que os desafios são discutidos e resolvidos numa lógica grupal e intergrupal. Trazendo a público as visões contrastantes, esta postura promove a reflexividade sobre as ações desenvolvidas, ao mesmo tempo que evita a desatualização da informação e as incongruências entre as políticas e as práticas da organização. Nesta lógica, todos os membros de uma organização atuam como agentes de aprendizagem (Argyris e Schön, 1978), sendo que, nos contextos organizacionais, convivem *a teoria adotada* – que define a ideologia de atuação da empresa - e a *teoria-em-uso* - aquela que na realidade os trabalhadores praticam<sup>12</sup>. Esse hiato, entre o que é formalmente assumido e o que é realmente colocado em prática, assume-se como uma oportunidade para a aprendizagem na/pela organização.

Para que aprendizagem abranja toda a organização, segundo esta proposta, os indivíduos têm de estar capacitados para a correção das estratégias de ação que se revelaram ineficazes e para a revisão das variáveis que governam a ação. No entanto, não basta que os sujeitos mudem os seus quadros de ação para que a organização aprenda; a introdução de alterações terá de passar do domínio pessoal para o coletivo e organizacional. Para que esse processo se complete, terá de se considerar ainda outro ciclo de aprendizagem, que desemboca no conceito de *aprender a aprender*. Parente (2006) esclarece o modo como este ciclo se processa:

designado por Bateson (1977) de *second-order learning* ou de *deutero-learning*, remete para o processo pelo qual a organização aprende a aprender, isto é, a levar a cabo a aprendizagem de primeiro e segundo níveis (Argyris e Schon, 1978: 27). Os sujeitos aprendem ao reflectir sobre os contextos prévios da aprendizagem, ao descobrir as situações facilitadoras e inibidoras da aprendizagem, ao questionar as experiências passadas da organização e ao inventar novas estratégias, inserindo os resultados da aprendizagem em imagens individuais e mapas públicos, que reflectem a prática da aprendizagem organizacional (Argyris e Schon, 1978: 27). Neste quadro, os processos de aprendizagem relacionam-se directamente com os conteúdos da aprendizagem e com as suas consequências ou resultados, em termos de permanência ou alteração de quadros de referência, que orientam as acções individuais e as práticas organizacionais (p.95).

O trabalho sobre as dinâmicas que potenciam a relação entre as dimensões individual, coletiva e organizacional da aprendizagem são, também na perspetiva de Senge (1993), basilares para a construção de *organizações aprendentes* (tal como o autor as prefere designar). Focalizado no contributo da aprendizagem dos grupos e equipas de trabalho no contexto de uma organização, e não apenas dos indivíduos isoladamente considerados, o autor defende a construção efetiva

---

<sup>12</sup> Sobre esta questão e as etapas da *aprendizagem experiencial* propostas pelos autores, ver o que foi enunciado no Capítulo 2.1.

de um todo organizacional coerente que convirja para o *pensamento sistémico*. Esta forma de pensar é alcançada através de um trabalho em torno daquilo que é do *domínio pessoal*, que interfere na visão sobre as situações e tem implicações na definição de objetivos de mudança, operando nos *modelos mentais* vigentes, enquanto formas de pensar e de agir que assumem um peso determinante na adesão a processos de mudança na organização. A importância de encontrar a solução para os problemas complexos de forma coletiva implica a capacidade de abnegação relativamente a alguns dos modelos mentais individuais, ou ideias preconcebidas, para construir respostas de conjunto, para que se consiga construir uma *visão partilhada*, assente na *aprendizagem em equipa*. Segundo este modelo *de cinco disciplinas*, ou conceitos propulsores da dinâmica de aprendizagens numa empresa que *pretenda aprender*, este modo de pensar é alcançado através de um esforço permanente de aprendizagem que envolve toda a organização, sendo que esse processo não se constitui apenas como o somatório da atitude proactiva individual ou de uma declaração de missão por parte de uma organização. Nesta perspetiva, numa *organização aprendente* “o todo é maior do que a soma das partes” (Senge, 1993, p. 12) e os membros dessa organização veem-se a si e aos outros como um todo global.

Interessado na distinção entre *informação* e *conhecimento* e sobre a forma como este pode ser gerado e disseminado no seio das organizações Nonaka (1991) coloca o enfoque na noção de *conhecimento* enquanto vantagem competitiva num mundo pleno de incertezas, alertando para a dificuldade da explicitação e partilha do *conhecimento tácito* das organizações, mas também para o facto de ser fundamental fazer a partilha social desse conhecimento. De acordo com este autor, as empresas ocidentais estão ainda imbuídas do paradigma taylorista, que perspetiva a organização como uma máquina e apenas encontra alguma utilidade para o conhecimento formal, sistemático e quantificável, por contraposição aos exemplos bem-sucedidos da cultura empresarial nipónica, apostada noutras formas de conhecimento e noutros modos de aplicação das novas tecnologias. Para este autor, o “segredo do sucesso” está no reconhecimento de que a criação de novos saberes não passa meramente pelo processamento de informação objetiva; pelo contrário, a criação do conhecimento está dependente das *percepções, intuições e palpites tácitos* altamente subjetivos dos trabalhadores, que têm de ser tornados disponíveis para experimentação e uso por parte de toda a empresa, num processo de transformação do *conhecimento tácito* em *conhecimento explícito*.

O *conhecimento tácito* é pessoal, subjetivo, e prático, por natureza. Sendo fruto da experiência individual, adquirida de forma contextual e por contacto prolongado, constitui-se como um modelo individual de saberes de difícil codificação e exteriorização. O verdadeiro desafio de uma

organização orientada para a gestão e desenvolvimento do conhecimento, tal como argumentam Nonaka (1991) e Nonaka e Takeuchi (1997), consiste em formalizar esses saberes, transformando-os em *conhecimento explícito*, codificado e formalizado. Dentro deste contexto a externalização é um processo de transformação do conhecimento tácito em conceitos explícitos que possam ser disseminados a toda a organização, sendo que a categorização do conhecimento explícito pode gerar novos conhecimentos.

Os autores teorizam esta espiral de criação do conhecimento numa organização através de etapas que integram os processos de exteriorização, formalização e disseminação dos saberes tácitos individuais. Em suma, essa espiral implica quatro momentos: a *socialização*, através da qual os saberes tácitos individuais se tornam acessíveis, permitindo a criação de conhecimento tácito baseado noutro conhecimento tácito; a *exteriorização*, como sendo a explicitação desses saberes para disseminação a toda a organização, criando conceitos explícitos a partir do conhecimento tácito; a *combinação*, que permite associar os conceitos explícitos entre si, num processo que estandardiza o conhecimento de forma a poder ser integrado no processo de produção; e a *interiorização/internalização*, processo através do qual os trabalhadores tornam *seu* o saber que inicialmente lhes era exterior, a partir do *know-how* gerado nas etapas anteriores do movimento espiral de conhecimento.

É neste enquadramento que Nonaka (1991) refere as noções de *compromisso* e de *sentido de identidade* dos trabalhadores para com a empresa e a *missão* desta no processo de criação e difusão do conhecimento, através da sua mobilização para a conceção de produtos e tecnologias. O autor enfatiza o fator humano na construção e gestão do conhecimento, inclusive aquele que é tecnologicamente dependente, apelando a que se encare uma empresa, não como uma máquina, mas como um *organismo vivo*, assumindo uma lógica alinhada com o *antropocentrismo* nas empresas. Nessa medida, criar novo conhecimento implica ideias e ideais próprios da organização, no desenvolvimento de uma forma de ser e de estar que passa sobretudo por encarar todos os trabalhadores como criadores de conhecimento. Esta postura desafia os modelos mais tradicionais de gestão dos recursos humanos e alimenta uma *espiral de conhecimento* na organização. Cada caso significa um conhecimento pessoal valioso que se transforma em conhecimento da empresa como um todo, num processo que é contínuo e afeta todos os níveis da organização, sendo essa a atividade central de uma empresa criadora de conhecimento.

Tanto Nonaka e Takeuchi (1997) como Senge (1993) consideram fundamental o papel das lideranças na construção de uma cultura de aprendizagem contínua, nomeadamente a liderança

de topo, responsável pela definição da missão da organização e pela clarificação de uma visão da organização relativamente à aprendizagem e ao conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1997), em particular, salientam a importância das chefias intermédias, que designam de *engenheiros do conhecimento*, na medida em que estão no centro do fluxo vertical e horizontal de orientações numa empresa. É a gestão intermédia que tem de fazer frequentemente a ponte entre as visões idealizadas que emanam da administração da empresa e as realidades concretas com que se debatem os trabalhadores, muitas vezes pouco consonantes com as visões *de topo*. São estes quadros intermédios que, partindo da missão concetualizada pelo topo, têm de concretizar orientações que sejam capazes de dar sentido às experiências concretas (Gonçalves, 2006), no processo da sua conversão em conhecimento organizacional.

Fazendo a crítica tanto das propostas de Senge (1993) como as de Nonaka (1991) e de Nonaka e Takeuchi (1997), por considerar que são demasiado utópicas, abstratas e não fornecem um referencial para a ação com vista a que haja efetivamente uma *aprendizagem organizacional*, Garvin (1993) centra-se no papel das práticas concretas que participam na construção do conhecimento organizacional. O autor salienta que não basta pensar na implementação de novos programas de melhoria do sistema produtivo e organizativo para que a aprendizagem tenha lugar e as organizações se tornem *aprendentes* ou geradoras de conhecimento; é preciso que os programas reflitam as formas de chegar “daqui até ali” e prevejam mudanças concretas nos comportamentos.

A partir de exemplos de empresas que reconheceram a interdependência entre a aprendizagem e as ações relacionadas com a melhoria contínua, o autor propõe que a *empresa que aprende* deve estar cimentada num conjunto de orientações que sintetizou em *três M's*: *meaning*, defendendo que é preciso encontrar um *significado* plausível sobre o que são *organizações aprendentes*, que seja uma definição acionável e fácil de aplicar; *management*, conceito que associa à necessidade de haver uma *gestão* feita de orientações operacionais claras sobre as práticas, em vez de conceções abstratas e aspirações muito elevadas sobre a aprendizagem organizacional; e *measuring*, salientando que as orientações sobre as práticas têm de corresponder a instrumentos de avaliação que sejam eficazes na *medição* da relação entre o nível das aprendizagens e o sucesso das organizações, de forma a confirmar que a melhoria está efetivamente a acontecer.

Para que uma organização consiga *aprender*, o autor destaca a importância de cinco eixos de atividade das empresas: a *resolução sistemática de problemas*, através da utilização e métodos científicos para diagnóstico, organização e estruturação dos problemas; a *experimentação*, que

subentende a aplicação de técnicas de experimentação com base naqueles métodos, de forma sistemática; a *aprendizagem com a experiência passada*, o que implica a revisão e avaliação das experiências passadas nas quais se possa ancorar as experiências futuras; a *aprendizagem com o ambiente externo*, através da análise de experiências realizadas com sucesso noutras organizações, sua análise e implementação, numa lógica de *benchmarking*; e a *difusão do conhecimento*, ou seja, a disseminação do conhecimento por toda a organização, como forma de capitalização do mesmo, o que pode ser feito através de formação, formalização e padronização do conhecimento adquirido.

Na opinião deste autor, muitas empresas praticam atividades destas em algum nível da sua atuação, mas poucas são as que conseguem ser consistentemente bem-sucedidas. Nessa medida, insiste na importância da criação de processos mais formalizados e sistemáticos que incrementem o nível de aprendizagem implicado em cada uma das atividades descritas, exigindo que os trabalhadores “ludem com os novos conhecimentos e considerem as suas implicações” (Garvin, 1993, p. 21), defendendo que o esforço das organizações neste sentido se converte numa gestão mais eficaz das suas aprendizagens, permitindo mudar o foco da *melhoria contínua* para o de um *compromisso* com a aprendizagem.

Em suma, as diferentes correntes de pensamento aqui convocadas sobre os processos de aprendizagem nas e pelas empresas convergem para a tripla dimensão que os mesmos implicam - individual, coletiva e organizacional -, remetendo para a conclusão geral de que “não existe verdadeiramente aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual e a aprendizagem individual necessita de uma assistência facilitadora e de contexto organizacional para ser eficaz” (Lopes e Picado, 2010, p. 28). Dito de outra forma, a *aprendizagem organizacional* diz respeito ao conjunto de processos de aprendizagem operados *nas e pelas* organizações, através dos quais a informação se transforma em conhecimento novo, de maneira a conseguir responder adequadamente às necessidades e especificidades do meio produtivo e socioeconómico em que se inscreve (Tsang, 1997; Fernandes, 2007). Esse processo abrange a aprendizagem individual, que ocorre a partir das experiências, observações e reflexões dos trabalhadores – e que se fazem parte do seu mapa de saberes tácitos - e a aprendizagem coletiva e organizacional, quando aquelas ações são partilhadas de algum modo entre os membros da organização e transformadas em saberes explícitos (saberes-saber e saberes-fazer) que sejam do domínio de todos.

## **Do papel da mudança e do conteúdo do trabalho na *aprendizagem organizacional***

Embora todas as empresas estejam em permanente processo de aprendizagem, pela própria natureza aprendente dos seres humanos que a integram, e ainda que esse processo opere a um nível exclusivamente informal, a extensão da aprendizagem a um todo organizacional, por opção ou necessidade, decorre de um conjunto de fatores e condicionantes a ter em consideração, como sendo os que surgem em contextos de mudança. As exigências desses contextos podem acarretar alterações nas configurações do trabalho ou podem, de forma mais abrangente e estrutural, promover a reconfiguração organizacional de uma empresa. Não obstante, os momentos de mudança também “podem favorecer igualmente situações opostas, de não aprendizagem ou de regressão de saberes, e promover, paralelamente, processos de desqualificação.” (Parente, 2006, p. 97). Quer isto dizer que as mudanças organizacionais podem constituir ocasiões de aprendizagem, mas também de regressão de saberes ou simplesmente de não-aprendizagem.

No pressuposto concetual de que a mudança não implica necessariamente aprendizagem, podendo ocorrer em simultâneo ou separadamente, Fiol e Lyles (1985), distinguem entre *aprendizagem organizacional* e *adaptação organizacional*. Os argumentos apresentados assentam na diferenciação entre os conceitos de *cognição* e de *comportamento*, fenómenos que não têm obrigatoriamente reflexos um no outro. As autoras salientam que uma mudança de comportamento pode acontecer no sentido de uma mera adaptação à novidade, sem que se desenvolvam associações cognitivas (considerando que é só a este nível que a aprendizagem se processa) nesse processo, tal como podem ser adquiridos novos saberes sem que ocorra uma mudança ao nível comportamental. Não obstante, consideram que os fenómenos de mudança comportamental e de aprendizagem estão relacionados, embora de formas nem sempre expectáveis: se, por um lado, as empresas inscritas em ambientes estáveis tendem a não alterar as suas práticas e a não oferecer muitas oportunidades de aprendizagem, o cenário inverso, de grande instabilidade ou mutação organizacional, nem sempre se configura como o mais favorável à aprendizagem, podendo apenas exigir respostas de carácter imediato e adaptativo, sem que se garantam as condições para o desenvolvimento cognitivo.

Assim sendo, e concordando que há uma relação potencial entre a mudança e a aprendizagem, as autoras distinguem fatores contextuais que determinam a probabilidade da aprendizagem ocorrer, designadamente: uma cultura corporativa conducente à aprendizagem; estratégias que permitam a flexibilidade; uma estrutura organizacional que promova a inovação e novas perceções; e o ambiente da organização. Em suma: *cultura, estratégia, estrutura e ambiente* são

os fatores contextuais que permitem resolver as tensões entre a estabilidade e a mudança, de forma a favorecer o processo de aprendizagem na e pela organização. A determinação da eficácia das condições de aprendizagem passa ainda pelos níveis de *stress* e pelo grau de incerteza ou segurança causados pelas experiências (de sucesso ou não) anteriores que, para além disso, “influenciam a forma como o ambiente é percebido e interpretado.” (Fiol e Lyles, 1985, p. 805).

Sobre esta matéria, Hedberg (1981), defende que tanto a mudança como a estabilidade são fatores requeridos pelos processos de aprendizagem nas organizações. Por um lado, os contextos de excessiva turbulência podem impedir o planeamento das ações a experimentar, sendo que a premência dessa experimentação se desvanece num ambiente em que as situações mudam frequentemente. Simultaneamente, o autor alega que demasiada estabilidade não significa um melhor ambiente para a aprendizagem, na medida em que as situações demasiado estáveis não favorecem muitas oportunidades de aprender. Parente (2006) sintetiza do seguinte modo a relação que os contextos de mudança podem manter com a aprendizagem ao nível organizacional:

os processos de aprendizagem (aos seus diversos níveis) encontram frequentemente condições propícias ao seu desenvolvimento em contextos de mudança; todavia, estes não constituem uma condição suficiente para que aqueles ocorram, muito pelo contrário, podem estar na origem de comportamentos meramente adaptativos, sem qualquer desenvolvimento cognitivo por parte dos sujeitos envolvidos, estando as relações entre mudança e aprendizagem dependentes do que designamos de condições organizacionais de aprendizagem (p. 105).

A evidência de que as empresas não são neutras relativamente aos processos de aprendizagem dos seus trabalhadores, influenciando-os positiva ou negativamente e a complexidade da relação entre a empresa e a aprendizagem (individual, coletiva e organizacional) leva Parente a optar pela análise das *condições organizacionais* de aprendizagem. Embora considere que os trabalhadores e as equipas de trabalho são os protagonistas dos processos de aprendizagem *na* e *da* organização, a autora enfatiza a forma como as configurações organizacionais e gestionárias dirigem e orientam este processo, planeando, normalmente, as estratégias de aprendizagem organizacional como um fator de desenvolvimento económico e social da empresa.

Um outro fator basilar dos modos de aprendizagem que ocorrem nas empresas é a natureza da ação desenvolvida no trabalho: sendo certo que a ação despoleta o saber, “a riqueza e a natureza dessa aprendizagem dependem fundamentalmente do conteúdo do trabalho” (Lopes,

2000, p. 29), do tipo de problemas surgidos no exercício do trabalho e das estratégias seguidas para a sua resolução. Concomitantemente, é justo afirmar que, se a aprendizagem depende do conteúdo do trabalho, este está fortemente dependente das escolhas técnicas e das opções organizacionais. Nesta sequência, considera-se que o desenvolvimento dos saberes e competências em contexto de trabalho, convertido em aprendizagem *nas e pelas* empresas, decorre de uma relação dialética e dinâmica entre a natureza das ações do trabalho e as opções sobre a organização da produção que as enformam. Esta relação é central na configuração do potencial formativo da empresa, com efeitos no tipo de investimento que é feito na formação dos trabalhadores, pelo que a sua análise merece uma atenção mais depurada.

### **3.3. A interinfluência entre os modos de aprendizagem *nas/pelas* empresas e as formas de organização do trabalho**

A opção por integrar uma reflexão sobre os modos de aprendizagem organizacional tem em conta, por um lado, que a análise das práticas formativas articuladas com o exercício do trabalho remete para os processos de desenvolvimento de saberes e competências numa tripla dimensão - individual, coletiva e organizacional -, e que o seu grau de inter-relação e transferência depende das condições organizacionais de aprendizagem (Parente, 2006). Estas condições estão balizadas pelos modelos de produção preconizados ou predominantes numa dada empresa que, como se viu, estão intimamente relacionados com o seu setor de atividade, a sua dimensão e a posição estratégica que ocupa numa rede de empresas (Kovács, 1998a, 2005). Sobre as formas organizacionais que inscrevem e potenciam o desenvolvimento de saberes e competências, Lopes (2000) apresenta a uma argumentação que vale a pena reproduzir:

existe um paralelismo entre os modos de aprendizagem e os modos de organização (Meignant, 1997). Na organização tayloriana, o saber é detido por peritos que sabem o que os outros devem fazer. Mas a necessidade actual de reactividade à evolução dos mercados não permite esperar que o saber esteja inscrito nos manuais ou seja definido pelos gabinetes de estudos e métodos. O saber realmente útil cria-se perto dos problemas por resolver (...).

Já não é a inteligência ou o saber de alguns que define o trabalho dos outros, mas uma forma de inteligência colectiva favorecida por modos de organização que permitam a aprendizagem permanente. Assim, as noções de organizações qualificantes ou aprendentes apareceram no seguimento das abordagens da Qualidade Total, as quais são precisamente baseadas numa gestão marcada pelo aperfeiçoamento contínuo (p. 32).

O leque de fatores que contribuem para o desenvolvimento de empresas *que ensinam*, ou qualificantes, e *que aprendem*, ou aprendentes (seguindo as opções terminológico-concetuais

de Lopes (2000) e Parente e Veloso, (2001)) abrange uma variedade considerável de experiências e práticas desenvolvidas nas organizações, destacando-se aqui algumas das que foram sendo problematizadas até ao momento: as formas de organizar a produção e o trabalho, a postura individual e coletiva face à mudança e à flexibilidade, o tipo de relações interpessoais promovidas, as configurações hierárquicas, as estratégias de utilização e integração das tecnologias, o tipo de saberes e competências adquiridos no exercício do trabalho, as formas de disseminação desse património de conhecimento, para referir alguns dos fatores mais relevantes da aprendizagem realizada nas e pelas empresas.

### **Das empresas que *ensinam* e das empresas que *aprendem***

A problematização em torno da emergência de organizações que têm a capacidade de ensinar e de aprender socorre-se de algumas propostas teóricas fundamentais, sobretudo no sentido de perceber o contributo destas organizações no desenvolvimento de saberes e competências profissionais. Conforme se percebe pelo enunciado anteriormente citado de Lopes (2000), o tipo de saber que estas organizações promovem e/ou absorvem é, sobretudo, construído pela ação; dito de outra forma, pelos modos como essa ação se transforma em saber. Esta linha de reflexão vai ao encontro do contributo de Wittorski (1998), que considera que o processo de desenvolvimento das competências profissionais é fortemente condicionado, sobretudo, pelas relações interpessoais, pelo tipo de trabalho que se realiza (como também Lopes (2000) salienta) e pelas formas de intercomunicação.

No processo de construção de saberes em relação com a ação do trabalho, Wittorski (1998) distingue entre si os *saberes da ação*, os *saberes sobre a ação*, *saberes para ação* e os *saberes teóricos*, associando-os a diferentes modelos organizacionais. De acordo com a tipologia proposta pelo autor, as organizações que apelam sobretudo à ação e à promoção dos saberes *da ação* são designadas de formadoras, na medida em que se procede à aquisição de novas formas de *fazer* através do trabalho, com vista sobretudo ao aperfeiçoamento da execução das tarefas. Quanto aos saberes *sobre* e *para a* ação, fruto das dinâmicas de reflexão *sobre* e *para a* ação, tal como os trabalhos mencionados de Argyris e Schön (1974, 1978) e Schön (1983) teorizaram, estes tendem a caracterizar as organizações *qualificantes* e as organizações *aprendentes*.

O autor resolve esta dicotomia através da proposta de que as organizações *qualificantes* serão aquelas em que há o reconhecimento das novas competências adquiridas pelos assalariados com vista à sua valorização e promoção interna, tornando-se *aprendentes* as organizações que memorizam e codificam as novas formas de produzir, num retorno de aprendizagens que se alastra ao todo organizacional. Mais centrada na problematização em torno do processo de construção de competências do que nos seus produtos ou nas configurações organizacionais que enquadram esse processo, esta proposta de análise de Wittorski (1998) corrobora a ideia de que é possível estabelecer uma associação entre o tipo, as formas e dimensões de aprendizagem que decorrem ao nível organizacional e os modelos de produção e de organização do trabalho preconizados.

O processo de construção de saberes e competências numa/pela organização integra aprendizagens individuais e coletivas que derivam, como se disse, do tipo de ação desenvolvida nas situações de trabalho, que Zarifian (2001) prefere chamar de *acontecimentos*, acrescentando que a sua importância não era reconhecida até muito recentemente. Isto porque o conceito de produtividade no trabalho taylorista tradicional, salienta o autor, está dependente da dissociação entre o trabalho, enquanto lista predefinida de operações a realizar no posto de trabalho, e o trabalhador, ao qual se exige rapidez e um conjunto de capacidades para as realizar. Em contraposição, as novas formas de organização do trabalho insistem na importância da eficiência conseguida através de novas máquinas automatizadas e informatizadas e da capacidade de resolver problemas qualitativos que se apresentam nos *acontecimentos* da produção, o que contribui para que o trabalho não seja já um “dado objetivável, standardizável, prescritível”, redutível a uma “lista de tarefas associadas a um descritivo de emprego” (Zarifian, 2001, p. 52).

No contexto das novas configurações organizacionais, o trabalho deriva de um prolongamento das competências que os indivíduos mobilizam em determinadas situações profissionais, sendo que o nível de competência individual não é condição bastante para a resolução dessas situações. Segundo o autor, a competência individual é, nestas novas configurações, alimentada e potenciada através de aprendizagens sociais diversas, nomeadamente através da formação, da preparação coletiva das situações de trabalho e das redes de comunicação, elementos também formativos que o indivíduo tem de mobilizar para enfrentar situações complexas.

Na sua proposta de exploração das ligações entre a aprendizagem e as organizações, o autor detém-se na explicitação das condições de existência de organizações qualificantes, que define como aquelas que favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento de competências,

chamando a atenção que *aprender* não corresponde, atualmente, aos mesmos requisitos e resultados de outros momentos da história industrial. De igual modo, o conceito de *organização* não se reduz hoje à organização imediata do trabalho, acionando toda uma “cadeia de decisões do sistema industrial” (Zarifian, 1992, p. 15). Nesta medida, para que uma organização seja qualificante não basta ser qualificada, ou seja, deter recursos humanos com um bom nível de qualificação e conferir-lhes responsabilidade e autonomia de ação: é preciso ter capacidade de inovação, que, tal como Lopes (2000, p. 32) também assinala, é necessária para a (e construída pela) resolução dos problemas surgidos no ato do trabalho, abrindo “novas possibilidades de evolução dos produtos, serviços e processos de gestão”.

Para Zarifian (1992), as organizações qualificantes estruturam-se com base em quatro princípios basilares: o questionamento em torno dos *acontecimentos* surgidos nas situações de trabalho, a *comunicação*, a *elaboração de objetivos* por parte dos trabalhadores e a sua *projeção positiva no futuro*. De acordo com o primeiro princípio, uma organização qualificante é aquela em que emerge um questionamento sobre os *acontecimentos*, situações que o indivíduo deve, por si próprio, saber analisar e resolver, o que implica a construção de sentido sobre as situações e a tomada de decisões por parte dos trabalhadores. É o *acontecimento* ele próprio e a maneira como o seu tratamento é organizado que importam.

O autor dá como exemplo o caso da interrupção ou paragem numa sequência rápida de operações, ocorrência tradicionalmente encarada como um problema. Num ponto de vista positivo, essa interrupção é uma ocasião de aprendizagem, um momento privilegiado que permite avaliar de uma só vez “os conhecimentos técnicos, as trocas sociais entre categorias de assalariados, a performance do sistema técnico graças ao retorno sobre as primeiras causas da interrupção” (Zarifian, 1992, p. 17). Nessa medida, a aprendizagem deixa de ser encarada como o resultado da repetição e reprodução daquilo que é idêntico, para passar a ser do domínio da compreensão das situações singulares, abrindo-se depois à comunicação e à generalização.

De acordo com o segundo princípio enunciado pelo autor, uma organização qualificante é aquela que procede à reorganização das atividades numa base comunicacional, considerando que, se a aprendizagem diz sempre respeito ao indivíduo, as condições do seu desenvolvimento são intersubjetivas. Nessa medida, este tipo de organização depende da qualidade da comunicação que se estabelece entre as pessoas, que detêm diferentes saberes, experiências e pontos de vista, mas que podem ser complementares entre si. Deste contexto emerge uma lógica pluriprofissional, de acordo com uma complexidade dos sistemas técnicos que invalida a possibilidade dos saberes necessários se manterem no seio de uma só profissão. Isto implica

estabelecer pontes de comunicação entre os *peritos* e os *generalistas*, mais do que manter uma oposição entre *qualificados* e *não qualificados*.

Simultaneamente, a comunicação não se limita à transmissão de informações, antes procura o estabelecimento de compromissos e a definição de objetivos comuns através da corresponsabilização. Nessa medida, a organização qualificante constrói progressivamente uma linguagem partilhada por todos, sendo que a aparente banalidade de uma afirmação como “para comunicar é preciso falar a mesma língua” nem sempre reflete as realidades organizacionais. O teórico refere-se às empresas resultantes do taylorismo como um espaço em que sobressai um “mosaico de linguagens particulares” (Zarifian, 1992, p. 18), uma vez que as lógicas profissionais se constroem separadamente e de forma a favorecer a especialização, pelo que cada lógica elabora a sua própria linguagem.

Na prossecução da sua proposta, o autor defende o princípio de que uma organização qualificante é aquela que permite aos seus membros elaborarem objetivos sobre a sua atividade profissional, matéria que está diretamente dependente das formas de organização do poder dentro das empresas. De acordo com a tese do autor, é quando se fazem escolhas e quando se testam os planos de ação que melhor se aprende e mais se alargam as capacidades de aprendizagem. Nessa medida, este tipo de organização pressupõe a prática da validação de opções mais do que a prescrição de decisões tomadas pelas hierarquias, implicando os trabalhadores e as suas capacidades nas estratégias organizacionais, na crença de que essa atuação promove aprendizagens mais dinâmicas e comprometidas.

O último princípio enunciado por Zarifian (1992) concerne à possibilidade de projeção positiva dos indivíduos no futuro, no âmbito do desenvolvimento dos diversos percursos profissionais articulados com os interesses e oportunidades de uma organização de carácter qualificante. A ideia defendida é a de que essa projeção depende, no plano organizacional, da possibilidade de conciliar as motivações pessoais com os projetos em evolução da empresa. Sendo que as motivações individuais são diversas, essa diversidade pode ter uma realização (ainda que parcial), desde que as atividades do trabalho estejam abertas às projeções individuais. Logo, as atividades do trabalho não podem estar inscritas numa lógica prescritiva. Esta mobilização pessoal terá espaço numa empresa que trabalhe numa lógica de projeto abrangente, na medida em que o conteúdo desse projeto se inventa e determina no decurso da ação, exigindo a integração de uma pluralidade de competências que podem ir ao encontro das inclinações pessoais, elas próprias muito diversas. O autor reforça o carácter pluriprofissional necessário para a participação neste tipo de projeto industrial, seja na definição de novos investimentos ou nos

processos de melhoria (dando o exemplo do domínio da qualidade), ocasiões que favorecem a diferenciação de percursos profissionais de acordo com as aspirações pessoais, que encontram um “terreno de concretização dentro deste ou daquele setor da empresa, ou até mesmo fora da empresa.” (Zarifian, 1992, p. 21).

Em jeito de síntese sobre a teorização que elabora em torno das organizações que assumem uma natureza qualificante, o autor enfatiza a relação de coerência profunda entre as organizações taylorianas e uma conceção de produtividade ancorada no fluxo operacional do trabalho, por contraposição à noção de produtividade ancorada nos princípios enunciados, nomeadamente no que diz respeito à sua base comunicacional. Sobre esta questão em particular, e ainda que considerando as vantagens das ligações entre a tecnologia e a organização do trabalho, o autor afirma a coexistência de empresas que utilizam a informatização ao serviço da economização de tempo e de organizações que fazem uso das tecnologias como instrumento de partilha de informações, sendo que apenas neste último caso se potencia o desenvolvimento de uma organização de carácter qualificante.

A teorização elaborada por Senge (1993), por seu turno, focaliza-se na concetualização das organizações aprendentes, nas quais as pessoas podem desenvolver continuamente as suas capacidades de acordo com os seus objetivos, incentivando simultaneamente a necessidade de encontrar novos padrões de pensamento, construindo-se uma *inspiração coletiva* e levando a que as pessoas aprendam continuamente a aprender em conjunto, segundo a lógica do *pensamento sistémico*, conforme anteriormente se explicitou. Deste ponto de vista, as empresas deixam de depender das decisões do topo da sua hierarquia, para passarem a investir no desenvolvimento da capacidade e apetência de todos os trabalhadores para a aprendizagem, de modo a que possam estar capacitados a dar resposta aos problemas surgidos no exercício do trabalho. Assim sendo, na sua essência, uma organização aprendente suscita uma mudança de mentalidade nos seus elementos, “de modo a que estes deixem de se ver a si próprios como alheios à realidade da organização, para passarem a ver-se como uma parte fundamental da própria realidade” (Fernandes, 2007, p. 84).

Dedicado à sistematização de práticas que contribuem para que uma empresa aprenda, Garvin (1993) alega que, para tal, a organização tem de investir em processos de procura e resolução sistemática de problemas, numa lógica de promoção da aprendizagem com a experiência que implica analisar e avaliar os erros tanto como os sucessos. Tal como Zarifian (1992) enuncia a comunicação como sendo um dos pilares de uma organização qualificante, também Garvin (1993) realça o papel da eficácia das formas de comunicação, com vista à divulgação e partilha

de conhecimentos, de práticas e resultados (como dinâmicas que conduzem à melhoria contínua), enquanto práticas fundamentais numa organização aprendente. De acordo com o pensamento deste autor, este tipo de organização define-se pela habilidade em criar, adquirir e transferir conhecimento, o que provoca modificações no seu comportamento. Em contraponto, o autor relembra algumas definições que têm sido avançadas no campo da aprendizagem organizacional por parte de diferentes teóricos<sup>13</sup>, mais centradas na tentativa de definição daquilo que *é do domínio* da aprendizagem organizacional e menos preocupadas com o objetivo de dar orientações sobre aquilo que uma organização *devia ser* para *aprender*.

Nesta linha de ideias, Lopes e Picado (2010) fazem notar que os conceitos de *aprendizagem organizacional* e de *organização de aprendizagem/que aprende* não convergem necessariamente para a mesma realidade. Embora as expressões se reportem ao mesmo campo de reflexão, a *aprendizagem organizacional* procura descrever e compreender de forma objetiva e cientificamente rigorosa processos e comportamentos, numa abordagem normativa, enquanto o conceito de *organização de aprendizagem* ou *aprendente* remete para um estado ideal, para um conjunto de recomendações baseado em experiências empresariais sobre as melhores práticas, com vista a constituírem-se como organizações que aprendem, segundo uma abordagem prescritiva. Neste sentido, a corrente prescritiva define um conjunto de aspetos que entende como fundamentais para que as organizações consigam aprender. Fernandes (2007, p. 47) também aborda esta questão, salientando que a abordagem prescritiva significou um grande avanço na investigação nesta área, “na medida em que parte da observação da realidade organizacional e só depois se preocupa em criar teorias que possam explicar os fenómenos da aprendizagem organizacional”.

Sobre estas questões, Parente (2006) opta por construir um quadro concetual que se alimenta de diversos contributos teóricos que incidem sobre a explicitação do que são e do que implicam as organizações qualificantes e as aprendentes. A autora salienta que a noção de organização qualificante, de origem francófona, se debruça sobre as relações entre a aprendizagem individual e o conteúdo da atividade do trabalho, com um enfoque, portanto, no desenvolvimento *da pessoa*. Assim sendo, a organização qualificante terá uma abrangência micro, porque está centrada no indivíduo, enquanto conceito que analisa aquele que é

---

<sup>13</sup> De entre os exemplos dados por Garvin (1993, p.3) sobre as diferentes definições neste campo, salientam-se as de Fiol e Lyles (1985), para quem “a aprendizagem organizacional significa o processo de melhorar as ações através de um melhor conhecimento e compreensão”, de Huber (1991), que afirma que “uma entidade aprende se, através do seu processo de transformação de informação, é mudada a variedade dos seus potenciais comportamentos”, e de Argyris (1977), segundo o qual a “aprendizagem organizacional é um processo de deteção e correção de um erro”.

qualificado através das suas atividades no contexto de trabalho. Já as noções de aprendizagem organizacional ou de organização aprendente, de origem anglo-saxónica, correlacionam-se com uma perspetiva coletiva, porquanto se referem à aprendizagem alargada a toda a empresa, com vista ao sucesso organizacional e à eficácia económica, com enfoque no processo de desenvolvimento *da empresa*. No entanto, a autora reforça a ideia de que este é um campo em que se mantêm algumas “ambiguidades teórico-analíticas” (Parente, 2006, p. 97), fazendo com que os termos *organização qualificante* e *aprendente* sejam frequentemente assumidas como sinónimos.

Já Lopes (2000, p. 22), opta explicitamente por uma designação integrada de “organização que ensina e que aprende (OEA)”, tendo em conta a abrangência e funcionalidade que essa nomeação proporciona na análise dos casos estudados, definindo as organizações qualificantes/aprendentes como sendo aquelas em que as situações de trabalho não só contribuem para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, como favorecem o desenvolvimento da capacidade colectiva. À articulação entre os dois tipos de organização subjaz o facto de a distinção entre o desenvolvimento de competências do foro individual e coletivo ser cada vez mais ténue. Sobre esta questão, a autora afirma que

o termo “learning organization” foi frequentemente traduzido em francês por “organização qualificante”. No entanto, a literatura anglo-saxónica refere-se, com esta noção, à capacidade dos gestores em pensar e implementar organizações capazes de aprender mais rapidamente que os seus concorrentes. Se bem que, com a evolução da reflexão e das práticas, a literatura francesa acerca da organização qualificante tenha integrado cada vez mais explicitamente a dimensão *colectiva* das competências e da aprendizagem, só o termo inglês remete imediatamente para a ideia de uma organização que aprende, enquanto colectivo (p. 43).

Neste sentido, a autora salienta que não basta que uma organização dê prioridade à formação e promova oportunidades de aprendizagem diversas para se tornar aprendente; terá de assumir como objetivo o desenvolvimento de “competências empresariais, ou seja, competências estratégicas” (Lopes, 2000, p. 43). Relativamente às especificidades que tornam uma empresa qualificante, a autora salienta as que têm a ver com a capacidade de reação e solução de problemas, o teor dos conteúdos do trabalho, a qualidade e as funções da comunicação, a rutura com os métodos tayloristas de produção, o trabalho em equipa, a formalização dos saberes-fazer, o reconhecimento das aprendizagens pela empresa e a descentralização dos processos de tomada de decisões, para enunciar apenas algumas das mais relevantes. A combinação destes elementos entre si favorece, em simultâneo, o desenvolvimento das competências dos

trabalhadores e os processos de mudança ao nível organizacional, considerando que a conceção de uma organização qualificante está intimamente relacionada com esse processo.

Assumindo que na base da aprendizagem das organizações está a sua relação com o exercício do trabalho e o seu conteúdo, Lopes (2000) salienta a importância de se realizar uma rutura com o modelo taylorista de organização, em que as aprendizagens realizadas são reproduzíveis uma vez que se ancoram na repetição e na rotina das tarefas. Por contraste, as aprendizagens desenvolvidas em organizações qualificantes abrangem uma maior quantidade de atividades, permitindo um maior de enriquecimento em termos das competências adquiridas. Esta diversidade e riqueza prende-se, evidentemente, com o tipo de atividades do trabalho em que os indivíduos se envolvem, nomeadamente com o nível de complexidade dos problemas que o trabalho levanta. Assim sendo, uma organização qualificante/aprendente, vista de forma integrada, será a que consegue promover o desenvolvimento mais abrangente de competências, tanto individuais como estratégicas. De entre as estratégias organizacionais que facilitam os processos de aprendizagem, a autora faz notar a importância da rotação dos postos de trabalho, a polivalência de funções e as iniciativas no âmbito dos processos de formação contínua.

Uma outra questão fundamental é a de saber se uma organização que aprende é necessariamente uma organização que ensina e vice-versa. Os dados analisados no estudo de Lopes (2000) apontam para a ideia de que as organizações mais qualificantes são também as mais aprendentes. Em simultâneo, os dados permitem argumentar que as organizações de carácter taylorista favorecem aprendizagens mais pobres, sendo que as neotayloristas conseguem mobilizar e desenvolver competências individuais e coletivas para um número restrito de profissionais, tal como Kovács (1998b) também assinala. Para essa elite de trabalhadores, este tipo de empresa desempenha uma função qualificante, atribuindo-lhes um papel central na adaptação ao meio envolvente e na prossecução da eficácia económica da empresa. O estudo é perentório em afirmar que “só as organizações pós-tayloristas garantem um conjunto de requisitos básicos que as configuram, simultaneamente, como organizações aprendentes e qualificantes” (Lopes, 2000, p. 240).

Na mesma linha, as considerações de Parente e Veloso (2000, 2001) salientam que, à medida que se evoluiu de um enquadramento taylorista para uma configuração organizacional pós-taylorista, há alguns fatores que se vão complexificando e enriquecendo, tais como o conteúdo do trabalho, o grau de complexidade dos saberes e competências mobilizados, a qualidade (e quantidade) da formação e das estruturas concebidas para o seu desenvolvimento, bem como

as práticas de gestão dos recursos humanos. No estudo que desenvolvem, os dados empíricos recolhidos em várias empresas nacionais, pertencentes aos setores da indústria e dos serviços, levam as autoras a concluir que só as empresas com uma orientação pós-taylorista revelam os requisitos necessários para funcionarem tanto como organizações qualificantes como aprendentes, salientando que esta asserção não pode ser generalizada.

Por contraposição a este tipo de empresas, as organizações tayloristas apenas garantem a eficácia económica, não se constituindo como qualificantes: não só as especificidades do trabalho nestas organizações podem ser desqualificantes, como a formação ocorre com um carácter esporádico, não estando integrada na estratégia global destas empresas. Numa posição intermédia, situam-se as organizações neotayloristas, cuja situação as autoras caracterizam de ambivalente: embora possam ser abalizadas como *aprendentes* no domínio da eficácia económica, a forma como se mobilizam para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas focaliza-se numa elite de trabalhadores, que assumem um papel central na eficiência produtiva e organizacional das empresas, apesar de serem em número reduzido. É sobretudo para estes trabalhadores que uma organização de orientação neotaylorista assume um carácter qualificante.

De um modo geral, as discussões teórico-empíricas em torno desta problemática alegam que o modelo tradicional de trabalho especializado e parcelar não se coaduna com as profundas transformações ocorridas ao nível económico, nomeadamente com a internacionalização da concorrência, decorrentes do contexto global de grande incerteza e instabilidade, conforme também postula Veloso (2007). Nesse enquadramento, as empresas fazem um esforço permanente para flexibilizarem os seus modos de produzir e de se organizar, esforço esse que se vai alicerçando em novos perfis de competências. No âmbito de um modelo qualificante de organização, os saberes e competências exigidos não se restringem, como se viu, à esfera operacional, alargando-se a dimensões mais abrangentes de atuação, englobando questões como a qualidade e a informação. Numa análise esclarecedora sobre a complexidade destas questões, nomeadamente no que diz respeito ao cenário empresarial português, Almeida (2007) conclui que

no que respeita às formas de organização do trabalho, em Portugal, é inequívoco o predomínio do modelo taylorista (...).

Tal não significa, contudo, que não possamos encontrar modelos organizacionais neotayloristas, centrados na valorização de algumas elites profissionais, e pós-tayloristas, marcados pela participação, interna e generalizada a toda a organização, nos processos de decisão e resolução de problemas, no desenvolvimento e experimentação de novos procedimentos e na adopção de novas formas de trabalhar (p. 56).

### 3.4. Síntese de proposições

A este ponto da discussão, importa salientar que o objeto empírico analisado - as práticas de formação do Centro de Treino da Produção<sup>14</sup> - consiste num tipo de formação que se articula explicitamente com os modos de organização do trabalho e da produção considerados basilares para o exercício do trabalho na empresa. Desde logo, o facto da estrutura de formação em causa estar sob a alçada direta da Área da Produção<sup>15</sup> da empresa confere uma especificidade àquela estrutura quanto aos intuitos da formação, que favorecem a hipótese da sua fusão, não só com as situações decorrentes da organização e do exercício do trabalho, como também com as diretrizes de ação associadas a um determinado modelo de produção. Daqui decorre a proposição de que o modelo produtivo e organizacional seguido pela empresa é um fator determinante na definição dos tipos, referenciais e métodos de formação desenvolvidos naquele contexto.

O contributo de diversos autores e estudos empíricos aqui convocados aponta para uma variedade de respostas encontradas pelas empresas aos desafios que lhe são colocados na atualidade, nomeadamente em termos de produtividade e competitividade. Do que se perspetivou, essas respostas variam entre as opções quanto à modernização das tecnologias aplicadas à produção industrial, à flexibilidade defensiva ou ofensiva, às preocupações relativamente à qualidade dos produtos, assim como à valorização da informação e das formas de comunicação, de desenvolvimento das aprendizagens e de disseminação do conhecimento em contexto organizacional. Nesta sequência de ideias, é justo afirmar-se que as tendências de mudança nas organizações não se desenvolvem de forma homogénea; de igual modo, a complexificação das exigências colocadas às empresas não implica, necessariamente, a implementação de novas formas de organização do trabalho. Mesmo quando implementadas, vários são os autores que chamam a atenção para o facto destas novas formas de organização do trabalho poderem conviver com estruturas de base tradicionais, de inspiração taylorista/fordista. Disso mesmo dão conta diversas teorizações aqui exploradas, com destaque para as de Kovács e Castillo (1998), Kovács (2005, 2006) e Lopes (2000).

A natureza do mercado, feito de incertezas, oscilações e especificidades, tem originado mudanças sobretudo ao nível das formas de *flexibilização*, aplicadas não só aos sistemas de

---

<sup>14</sup> O trabalho de terreno que subjaz ao estudo de caso decorreu entre 2010 e 2012, sendo que a partir de 2013 a estrutura de formação em causa recebeu a designação de *Centro Lean*.

<sup>15</sup> À data da realização do trabalho de campo, esta área era designada formalmente como *Área da Engenharia Industrial & Gestão Optimizada*.

produção e à necessária (re)qualificação e desenvolvimento de novos saberes e competências dos trabalhadores, mas também ao emprego e às condições de trabalho (Rodrigues, 1991; Correia, 2003). Em simultâneo, autores como Lopes (2000) demonstram que a resposta das empresas às novas condições do mercado nem sempre passam por um investimento na formação e na qualificação dos trabalhadores, sendo que esta decisão está fortemente dependente da natureza de modelo de produção e organização do trabalho preconizados. Algumas das soluções de compromisso encontradas pelas empresas na atualidade passam pela coexistência de diferentes formas de flexibilização dos recursos humanos: a flexibilização quantitativa, mantendo postos de trabalho com poucas exigências de qualificação, e a flexibilização qualitativa, destinada a um conjunto específico de trabalhadores que constitui uma elite extremamente qualificada (Kovács, 1998b; Lopes, 2000).

Nesta linha de ideias, concluiu-se que as exigências que o tecido empresarial coloca sobre o perfil de saberes, competências e qualificações dos trabalhadores seguem caminhos diversos e contraditórios. Por um lado, assiste-se a uma intensificação da polarização entre trabalho pouco qualificado, mais consentâneo com os modelos de produção de inspiração taylorista/fordista, e formas de trabalho que exigem pessoas altamente qualificadas e polivalentes, perfil que se ajusta sobretudo aos modelos flexíveis de produção. Paralelamente, aumenta também a procura de *operadores-técnicos* e diminui a procura de operários semiqualeificados ou não qualificados. Daqui decorre, também, que os processos de aprendizagem *nas* e *pelas* empresas não ocorrem de forma homogénea, nem no quadro abrangente do tecido empresarial, nem dentro de uma mesma empresa, tal como demonstram as diversas propostas teóricas aqui já referenciadas. As opções estratégicas das empresas são tomadas tendo em conta os contextos socioeconómicos e culturais e o setor de atividade em que as empresas se inscrevem, bem como com a dimensão que têm e a posição que ocupam num determinado segmento do mercado (Kovács, 1998a, 2005; Almeida e Alves, 2014).

Simultaneamente, considera-se que uma empresa que opta pela conceção da sua própria estrutura de formação contínua faz uma aposta clara na articulação entre o trabalho e o ato formativo, no sentido de trabalhar, na formação, em torno das competências adquiridas exercício e na experiência do trabalho. Nessa medida, importa perceber, no âmbito das práticas de formação observadas, que tipo de lógica predomina: se a formação integra uma lógica *prescritiva* relativamente ao desempenho profissional dos trabalhadores, ou se a formação se centra nas situações particulares decorrentes do exercício do trabalho, para as quais é preciso

encontrar uma resposta diferente das rotinas habituais do trabalho, processo que coloca em causa não só o trabalho prescrito como uma formação de tipo prescritiva (Zarifian, 1992, 2001)

Tendo em conta este enquadramento teórico, e colocando-se a hipótese de que a estratégia de criação de uma estrutura de formação integrada na Área da Produção da empresa revela uma preocupação particular com as questões da melhoria contínua dos processos produtivos, a formação é perspectivada como um espaço/tempo específicos para a reflexão sobre a ação. Centrando a atenção nos conteúdos e métodos da formação e sua articulação com o exercício do trabalho, na reflexão em torno desse contexto e no modo como dar resposta aos problemas nele encontrados, pretende-se que a análise dê conta do modo como os saberes-fazer (ou saberes tácitos) dos trabalhadores, desenvolvidos na experiência adquirida pelo exercício do trabalho, são utilizados na formação, bem como a forma como se processa a explicitação daqueles saberes e com que finalidades esse processo é levado a cabo.

A proposta que se faz é, em suma, que os conceitos problematizados ao longo deste capítulo possam ajudar à análise da intervenção formativa desenvolvida pelo Centro de Treino da Produção, tendo em conta o enquadramento organizacional específico que este assume. Nessa lógica, importa perceber que conceitos da produção (e de modo) são trabalhados na formação e a que perfil de trabalhadores se destina - se se trata de uma elite qualificada ou se há uma transversalidade de áreas de trabalho e hierarquias dentro dos grupos de formação. É pertinente observar de que modo as atividades da formação trabalham (ou não) em torno da resolução de problemas e que tipo de relação se estabelece entre as condições e as situações de trabalho e as condições e as situações da formação. Nessa medida, é importante perceber se se trata de formar para operações simples ou complexas e se estas assentam numa lógica de trabalho em equipa ou individual; se se forma *sobre* e *para a* ação, preconizando formas de refletir, fazer e formalizar novas competências associadas ao trabalho, ou simplesmente *com* a ação, com efeitos sobretudo nas formas de *executar* o trabalho, tendo em vista o aperfeiçoamento técnico (tomando as argumentações de Wittorski (1998), bem como as de Argyris e Schön (1974, 1978), como importantes modelos de análise).

Em última instância, estas questões podem ajudar a compreender se a atividade formativa desenvolvida na estrutura que serviu de base ao estudo de caso é mais coerente com uma lógica de *treino* ou com a de *formação*. Esta discussão impõe-se, desde logo, porque o nome dado ao Centro - Centro de Treino da Produção - foi a tradução adotada pela empresa portuguesa a partir da designação originalmente dada pela empresa-mãe - *Production Training Centre*. Tendo em

conta a polissemia do termo inglês *training*, a opção de tradução pode ser, em si mesma, significativa.

Enquanto *centro de treino*, pode tratar-se de um espaço de formação dedicado à melhoria do posto de trabalho pelo treino, ao aperfeiçoamento dos fatores técnicos da produção através da repetição e da standardização de processos existentes, o que é consentâneo com uma lógica taylorista ou neotaylorista (preconizando aprendizagens pobres e/ou destinadas a uma elite operacional). Enquanto *centro de formação* (ainda que a tradução tenha optado claramente pelo *treino*), poderá ser o local em que se trabalha em torno dos fatores técnicos mas também dos fatores humanos da produção, das formas como estes podem contribuir para melhorar, tanto o processo de produção, como o envolvimento e a motivação dos trabalhadores na construção das melhorias, com impactos na qualidade de vida no exercício do trabalho. Neste caso, as práticas de formação atendem a aspetos de influência antropocêntrica pós-taylorista, como o trabalho em equipa, o apoio das tecnologias na complexificação de tarefas, ou ainda as questões relacionadas com a ergonomia. Pode, ainda, tratar-se de um caso de práticas híbridas de formação, na convivência de diferentes intenções e dinâmicas, como reflexo da convivência, na empresa, de diferentes modos de produção e organização do trabalho.

#### **4. A formação profissional contínua e o exercício do trabalho: políticas e práticas, atores e lógicas**

“Sabe-se que são as empresas de maior dimensão as que mais realizam ações e que registam uma maior presença de trabalhadores em situações de formação. No entanto, em Portugal, a investigação produzida não é ainda suficiente para caracterizar todas as práticas emergentes de formação e desenvolvimento, apesar de o setor privado, nomeadamente as empresas, ter cada vez mais, e por via das políticas públicas, um papel a desempenhar na elevação dos níveis de educação e formação das pessoas.”  
(Alda Bernardes)

Para as empresas, a formação é atualmente assumida como “um processo em contínuo e absolutamente necessário” (Lopes e Suleman, 2000, p. 215), sendo que as exigências organizacionais sobre a pertinência e a adequação relativamente a saberes e competências de índole variada não se satisfazem no recrutamento de novos trabalhadores. Com efeito, as opções das empresas em relação à formação profissional dos seus trabalhadores têm revelado alterações substanciais nas últimas décadas, que se prendem diretamente com os processos complexos de mutação nos sistemas produtivos e organizacionais. Assim sendo, as exigências de mudança no tecido empresarial, numa base permanente, passam não só pela necessidade constante de modernização dos meios técnicos e tecnológicos, como também por desafios sobre a inovação nos processos de produção e de organização do trabalho. Neste contexto, há competências específicas às formas de organização do trabalho e da produção que terão de ser desenvolvidas no seio das empresas.

Este cenário impulsiona as empresas a procurarem (as suas) soluções produtivas e formativas de forma integrada, centradas na harmonização e na eficácia da relação entre os trabalhadores e as atividades profissionais. Em consequência, a relação formação/trabalho tem-se complexificado e têm aumentado as especificidades dos seus contornos, dependentes da variedade de contextos em que essa relação concretamente ocorre e de fatores que nela interferem, uma vez que se trata hoje, conforme Barbier (2009b) salienta, de uma realidade que se reveste de uma grande diversidade quanto ao formato temporal das ações de formação, de locais de realização, de promotores e agentes envolvidos.

No âmbito desta pluralidade, a relação formação/trabalho transporta tensões a vários níveis, nomeadamente as que decorrem da complexidade própria dessa relação, na medida em que a formação no trabalho é uma dimensão crucial do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, em simultâneo, é um instrumento que promove a evolução do desempenho económico das empresas. Deste último aspeto decorre outro tipo de tensões, que deriva da expectativa depositada sobre a *eficiência* dos atos formativos, perspectivada segundo os impactes desejados na melhoria dos processos produtivos e organizacionais. As questões da eficiência da formação, por reporte ao processo produtivo, que encontram as suas raízes mais profundas nos postulados da Economia da Educação, nomeadamente na *teoria do capital humano* (Becker, 1983), têm impactos consideráveis na organização e gestão dos processos formativos, mormente encarados como um investimento produtivo. Esta perspetiva remete para uma orientação gestionária da formação, sendo que, no que diz respeito à relação que o meio empresarial estabelece com a formação dos trabalhadores, a “hipótese geralmente colocada é a de que a formação é uma variável de gestão sobre a qual se pode agir e que produz efeitos sobre a atividade e os resultados da empresa, efeitos que é indispensável quantificar” (Berton, 1988, p. 33).

Nesta sequência de ideias, considera-se que a compreensão dos fatores que potenciam o sucesso multidirecional (ou seja, em que todos os atores envolvidos encontram vantagens) e multidimensional (que não se limite aos objetivos da formação focalizada na melhoria do desempenho profissional) da relação entre a formação profissional contínua, os trabalhadores e o trabalho tem de passar pela consideração de características particulares das empresas que são preponderantes, como o tipo de organização do trabalho, a natureza das atividades laborais decorrentes das especificidades dos setores de atividade e as condições de mobilização de conhecimentos, competências e experiências (Bernardes, 2013). O entendimento desta realidade complexa passa pela análise das formas de ocorrência da relação entre a formação contínua, designadamente a que se desenvolve no espaço e no seio da estrutura de funcionamento das empresas, e o exercício do trabalho.

### **Da formação profissional, inicial e contínua**

O terreno da ação formativa em que este estudo se situa é o da formação profissional concebida em articulação com as situações de trabalho, de iniciativa empresarial e numa lógica contínua. Para melhor circunscrição do objeto de estudo, é importante distinguir entre os conceitos de

formação profissional inicial e a contínua, especificando a sua área de intervenção relativamente aos conceitos mais abrangentes de *formação inicial* e *contínua* (Malglaive, 1995), anteriormente abordados<sup>16</sup>. Partindo das definições avançadas por Cardim (2005), a formação profissional inicial tem como objetivo preparar jovens e ativos não empregados para o ingresso em profissões, atribuindo-lhes uma determinada qualificação e a formação profissional contínua focaliza-se no aperfeiçoamento da população ativa com vista à atualização, aperfeiçoamento ou reciclagem de competências e saberes necessários ao seu desempenho profissional.

Na atualidade, a formação profissional contínua assume um papel crucial face ao acelerado desenvolvimento tecnológico e à globalização dos mercados, que introduzem novas condições de trabalho, formas de emprego e necessidades de qualificação. Nessa medida, a formação profissional contínua está “orientada para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política adequada de gestão dos recursos humanos” (Nóvoa, 2000, p. 7). A formação profissional contínua engloba os processos formativos subsequentes à formação inicial, organizados e formalizados para o efeito, e tem como objetivos fundamentais “permitir a adaptação às transformações tecnológicas e técnicas; favorecer a promoção social dos indivíduos e fomentar a sua participação nos processos de desenvolvimento económico, social e cultural” (Alves, 2000, p. 83). Quer isto dizer que, se a formação profissional inicial está estruturada de forma a homogeneizar os requisitos prévios para o início do exercício de uma determinada atividade profissional, a formação profissional contínua, por seu turno, procura dar resposta a uma heterogeneidade de situações de trabalho, focaliza-se naquilo que é particular e situacional. Isto implica a consideração das características específicas de um determinado contexto organizacional e setor de atividade em que os trabalhadores estão já integradas.

Não obstante esta distinção de momentos e objetivos, a formação profissional contínua só existe na sequência de uma formação inicial, evidentemente, e é porque “esta existe que aquela pode, de algum modo, prosseguir a obra original ajustando-a às novas circunstâncias que ao longo de uma vida humana não deixam de aparecer, e hoje aparecem a uma cadência acelerada.” (Malglaive, 1995, p. 20). O entendimento da formação contínua num quadro de complementaridade, e não de correção face às insuficiências da preparação conferida pela formação inicial (que inclui o percurso escolar prévio dos indivíduos), inscreve as práticas de formação profissional num *continuum* mais abrangente e holístico, o da formação de adultos, que não se limita, evidentemente, às práticas de formação profissional contínua (Canário, 1997).

---

<sup>16</sup> Nomeadamente no Capítulo 1.

Sobre esta questão, Bernardes (2013, p. 68) argumenta que a formação contínua deve servir para “reforçar o lugar que a vida profissional tem na vida dos indivíduos, pelo que talvez a formação não deva circunscrever-se apenas às preocupações relacionadas com o trabalho.”

Neste enquadramento, é hoje reconhecido o papel insubstituível das empresas na construção de saberes, profissionais e não só, uma vez que a inserção num contexto organizacional específico não só faz parte da vida profissional dos indivíduos que o integram, como participa na sua construção como pessoas, conforme se tem argumentado, determinando uma abordagem à relação entre o trabalho e a formação que não separa o “trabalhador” do “cidadão” (Almeida *et al.*, 2008, p. 3). As transformações na natureza da relação entre os trabalhadores e o seu local de trabalho, das relações humanas nesse contexto e das formas de aprendizagem com o exercício do trabalho fazem com que a pertinência, as necessidades e as motivações projetadas nas situações de carácter formativo ultrapassem os aspetos técnicos e tecnológicos para abranger as questões comunicacionais e interrelacionais, que interferem na qualidade do trabalho em coletivo e no desenvolvimento de organizações de carácter qualificante (Zarifian, 1992; Garvin, 1993; Wittorsky, 1998; Lopes, 2000). Conforme também já se fez referência, as novas configurações do trabalho e das relações interpessoais nesse contexto protagonizam uma transformação da empresa enquanto espaço social, com um impacto fundamental na construção das identidades profissionais (Dubar, 1997; Sainsaulieu, 1986, 2001) e enquanto espaço formativo, determinante nos processos de desenvolvimento de saberes e competências (Le Boterf, 1994, 2001; Malglaive, 1995; Canário, 2000, 2003).

A identificação da relação entre a formação e o mundo do trabalho como um cenário de virtualidades não basta, no entanto, para entender as lógicas subjacentes às iniciativas de formação profissional contínua, quer a que é desenvolvida pelas empresas, quer a que é promovida pelas políticas públicas com o objetivo de incrementar essa interrelação. Sobre esta questão, Canário (1997) salienta que, nos discursos políticos sobre a importância da formação dos trabalhadores, parece ser mais premente fomentar o diálogo entre a formação profissional e as empresas do que entre a formação e o exercício do trabalho, propriamente dito. Assumindo uma centralidade considerável no âmbito dos discursos e das propostas, que reafirmam de forma persistente a subordinação das reformas educativas aos propósitos do desenvolvimento económico (Lima, 2007), a formação profissional tem sido, de há uns anos a esta parte, encarada como principal fonte de respostas para os desafios do mundo do trabalho em aceleradas mutações. Tal posicionamento otimista nem sempre se tem traduzido em soluções formativas ajustadas, nem em avanços significativos no combate aos níveis crescentes de desemprego, tal

como argumenta Canário (2000). As razões para isso são várias e correspondem a fatores estruturais de ordem económica, sociocultural e organizacional; mas a ideia de que a formação responderia a estes desafios de forma incontestável, na senda do paradigma teórico do *capital humano*, é um mito que tem sido desconstruído pela realidade dos factos socioeconómicos, como Ferry (2003) e Canário (2000) assinalam.

#### **4.1. Formação profissional de iniciativa pública e mundo do trabalho: lógicas de atuação em contraciclo?**

Os fatores de desenvolvimento da sociedade pós-industrial, como sendo a internacionalização da produção e dos mercados em paralelo com a evolução científica e tecnológica, promovem a emergência de novos paradigmas de produção e de organização do trabalho, no questionamento dos princípios orientadores das relações tradicionais, de cariz taylorista, entre o Homem e o exercício do trabalho, conforme se tem afirmado noutros momentos. As empresas têm sido agentes ativos nestas reconfigurações, sendo que a valorização que fazem da formação profissional tem sofrido alterações ao longo das últimas décadas, fruto das transformações que se foram operando nos sistemas produtivos e nos modelos organizacionais (Lopes e Suleman, 2000). Estas mudanças socioeconómicas e culturais de largo espectro, têm colocado, por consequência, novos desafios à formação de adultos, em geral, e à formação profissional em particular.

Na análise do cenário empresarial português, é preciso ter em consideração que o desenvolvimento industrial assentou numa mobilização massiva de mão-de-obra desqualificada, cujos alicerces se fundaram em princípios tayloristas de organização do trabalho que, pela sua essência, são desqualificantes e alienantes (Almeida, 1992), sendo que a evolução das exigências do patronato relativamente à formação e qualificação dos trabalhadores é uma realidade recente. Sobre esta questão, Alves (2000) refere que os estudos realizados entre os anos 70 e 80 demonstram que os empresários não reconheciam um valor significativo à formação dos seus empregados. Nem mesmo se pode considerar que a introdução de maquinaria nos processos de trabalho tenha operado uma alteração significativa nas estruturas de qualificação dos ativos, na medida em que se limitou, no geral, a promover “a substituição do operário artesanal, detentor de um complexo conjunto de saberes adquiridos ao longo de muitos anos de formação, pelo operário industrial a quem bastava um reduzido período de

formação no posto de trabalho para ficar apto a desempenhar as tarefas que lhes estavam incumbidas” (Alves, 2000, p. 73).

Este desinteresse pela formação dos trabalhadores, tanto a inicial como a contínua, por parte dos empregadores, que beneficiou de uma conjuntura socioeconómica marcada pelo êxodo rural e pela subsequente mobilização de uma mão-de-obra intensiva e pouco qualificada, marcou várias décadas da história do mercado de trabalho em Portugal, pouco recetivo às frágeis iniciativas públicas de promoção do desenvolvimento dessa mão-de-obra, pelo menos até meados dos anos 80, por parte dos sucessivos governos. Reportando-se a esse contexto, Alves (2000) identifica o desfasamento entre as políticas públicas para a formação profissional e as características dos tecidos empresariais, identificando traços da *teoria do capital humano* na legitimação das opções voluntaristas das políticas públicas de formação, que não encontrou eco, durante largo tempo, na realidade empresarial portuguesa. De entre as razões encontradas para o desinteresse das empresas face à formação dos seus trabalhadores, destaca-se que

a especificidade do tecido produtivo português, assente fundamentalmente em pequenas e médias empresas pouco receptivas à inovação tecnológica e organizacional, é um dos elementos que explica por um lado, a quase inexistência de dispositivos de formação contínua e, por outro, o recurso, dominante durante décadas, à aprendizagem tradicional assente no estabelecimento de um acordo de prestação de serviços de ensino em troca de pequenas tarefas de apoio à produção (Alves, 2000, p. 76).

A integração de Portugal na União Europeia marca uma viragem neste ambiente, influenciada pela introdução de novos atores e pela maior importância à formação profissional, enquanto condição necessária aos desafios da modernização e da competitividade. Traduzida num crescimento exponencial da oferta formativa, que assentou em boa parte nos impulsos da UE e nos financiamentos do Fundo Social Europeu, a formação transformou-se numa prioridade, num elemento-chave num contexto concorrencial incerto. Fortemente determinado pelas oscilações do mercado globalizado, este contexto elegeu a formação profissional como instrumento privilegiado de reestruturação dos sistemas de competências e qualificações em resposta às preocupações empresariais sobre as questões da adaptabilidade, flexibilidade e produtividade (Lopes e Suleman, 2000).

Daqui se expande uma dupla perspetiva sobre a função da formação profissional, designadamente a contínua: por um lado, permite assegurar a aquisição de competências que garantem a adaptação a novas tecnologias, técnicas e formas de organização do trabalho, minimizando os riscos de exclusão e contribuindo para a integração dos trabalhadores no

processo de modernização da produção; por essa via, a formação assume uma lógica adaptativa. Por outro lado, a formação profissional contínua vê reconhecida também a função de munir os trabalhadores de competências que lhes permitam antecipar a mudança, capacitando-os para a flexibilidade organizacional e potenciando a sua mobilidade socioprofissional; ou seja, a formação assume também uma responsabilidade crucial nos processos de antecipação e transformação. Nesta lógica, Almeida (1992, p. 94) argumenta que a emergência de uma nova era de exigências marca concetualmente um tipo de respostas formativas que não se situa “num plano meramente adaptativo, mas fundamentalmente antecipador, capaz de assegurar aos indivíduos uma efectiva apropriação dos novos processos tecnológicos e organizacionais, bem como uma maior realização profissional”.

Ainda assim, o processo de mudança que afeta o tecido empresarial nacional não está, como se verificou pelo exposto no capítulo anterior, liminarmente concretizado: à pluralidade de configurações dos sistemas produtivos e organizacionais corresponde uma diversidade de práticas de organização do trabalho e, conseqüentemente, diferentes formas de encarar o papel da formação e da aprendizagem no processo de transformação dos saberes e competências (Kovács e Castillo, 1998; Kovács 2005; Lopes, 2000; Parente, 2006). Num estudo recente sobre as necessidades de qualificações e competências da população portuguesa face às metas estabelecidas pela Europa para o horizonte de 2020, Carneiro (2011, p. 9) afirma que “a dimensão e a persistência do gap de qualificações da sociedade portuguesa face à média europeia constituem um óbice importante na prossecução do objectivo da convergência da economia portuguesa aos melhores padrões europeus.”.

De um modo geral, esse desajuste estrutural a que o autor faz referência tem impulsionado tentativas de reforma nos sistemas de ensino e formação dos últimos anos, na consciência da importância estratégica que estas questões assumem na superação das desigualdades sociais e para a elevação dos níveis de competitividade económica (Rodrigues, 1991). Analisando as políticas e práticas de formação profissional na sua relação com o tecido empresarial português, Estêvão *et al.* (2006) identificam os principais objetivos estratégicos que as orientações políticas sobre esta matéria tentam acionar, através das estruturas instituídas para o efeito, destacando

o combate ao desemprego (em particular dos jovens e dos adultos desempregados de longa duração, das jovens mulheres, de pessoas com deficiência) e o desenvolvimento das empresas (particularmente das pequenas e médias empresas), do ponto de vista da promoção da sua competitividade, através da modernização tecnológica, da modernização organizacional e da formação dos recursos humanos, no quadro de uma economia aberta e em crescente globalização (p. 37).

## A lógica da formação para o emprego e a competitividade

O contributo dos poderes públicos, supranacionais e nacionais, para um forte investimento na formação profissional da população ativa tem assumido um papel fundamental a dois níveis: assegurar o desenvolvimento de competências e a produção de qualificações em resposta às necessidades das instâncias económicas e das populações e melhorar as condições de empregabilidade da mão-de-obra, em linha com as evoluções económicas e sociais (Barbier, 2009a). Na génese da formalização e estruturação massiva de iniciativas de formação profissional, a nível nacional, estão políticas vocacionadas para a qualificação da força de trabalho e para a resolução de problemas ligados à produção e ao emprego, designadamente desde que a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986<sup>17</sup>, e o subsequente quadro legislativo em matéria de formação profissional<sup>18</sup> a consagrou numa lógica de apoio às políticas de emprego (Cardim, 2005).

Segundo a análise de Alves (2000), o movimento de modernização económica e social das empresas tem sido acompanhado pela precarização do emprego, pelo aumento do desemprego e da exclusão social. Sobre esta questão em particular, a autora argumenta que “a luta por uma maior competitividade ao nível empresarial, associada aos processos de inovação tecnológica e de reconversão económica, à globalização e às estratégias de deslocalização produtiva, tem feito com que o problema do desemprego se tenha tornado um fenómeno endémico” (Alves, 2000, p. 83), contribuindo para alimentar a convicção de que a formação profissional deve estar no centro das estratégias de combate ao desemprego. A opção por políticas de *formação-emprego* é estruturante das iniciativas no campo da formação profissional e determina algumas das suas

---

<sup>17</sup> Sobretudo no que concerne ao Artigo 19º (Formação Profissional). O ponto 5 do mesmo artigo explicita que a organização de cursos de formação profissional deve ser feita de acordo com as necessidades conjunturais de emprego. Consultado a 2 de maio de 2015. Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B19E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B19E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf).

<sup>18</sup> De acordo com o quadro legal atualmente em vigor, o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, define o conjunto “das soluções inovadoras no plano dos objectivos, nos modos de organização e nos meios utilizados, para superar as dificuldades e conseguir melhorar aumentar rápida e sustentadamente as competências dos portugueses e os seus níveis de qualificação”, tal como está explícito no seu texto de abertura. As várias soluções predefinidas pelo enquadramento legal manifestam especial preocupação pelas médias, pequenas e microempresas, num contexto de emprego definido como de “profunda reestruturação económica e de elevada mobilidade profissional”. No quadro das ofertas programadas, a legislação destaca o papel do Catálogo Nacional de Qualificações como sendo um “instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo” (Artº 6º, ponto 1). Consultado a 10 de setembro de 2015. Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396\\_2007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf)

principais problemáticas, associadas aos seus objetivos, abrangências e atores privilegiados. Tal como destaca Cardim (2005),

existe ainda o problema causado pelas intervenções protagonizadas no quadro da execução das “políticas activas do emprego”, que tendem a visualizar as intervenções da formação, particularmente as desenvolvidas em quadros próximos aos dos serviços de emprego. Neste quadro de actuação elas perspectivam-se essencialmente como uma acção de ajuste do mercado de trabalho, com uma consequente redução da sua especificidade e da sua autonomia conceptual, subalternizada pela sua instrumentalização ao serviço daquelas políticas (p. 18).

Estas orientações nacionais para as questões da formação profissional em articulação com as preocupações sobre o emprego (mais do que com o trabalho) têm de ser perspectivadas na sua articulação com as políticas da União Europeia neste domínio, enquanto instância reguladora e normalizadora das políticas nacionais. Destaca-se uma vez mais a Estratégia de Lisboa, definida pelo Conselho da Europa em 2000, que estabeleceu como objetivo primordial fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo e definiu a *aprendizagem ao longo da vida* como conceito que preside às políticas de orientação para a educação e a formação, designadamente para a população adulta. Naquele propósito económico, a formação desempenha um papel fulcral, perspectivada enquanto meio de alavancagem para o desenvolvimento das competências necessárias para a sua concretização, assumindo-se como fator crítico para o sucesso empresarial e para a qualidade do emprego (Caetano, 2007, p. 9). Transformada, desde então, num lema político-pedagógico, a *aprendizagem ao longo da vida* concentra-se em “competências para competir” (Lima, 2007, p. 63), que confirmam o protagonismo das leis do mercado e dos objetivos económicos nas questões que se relacionam com as finalidades da aprendizagem, apelando à individualização, ao pragmatismo, à instrumentalização e à competitividade nos processos de formação, pelas pessoas e pela sociedade, de uma forma generalizada.

Do conjunto de orientações europeias neste domínio destaca-se também o conjunto de disposições da Comissão Europeia sobre *Novas Competências para Novos Empregos*, lançado em 2008. A agenda proposta passa por “promover uma melhor antecipação das futuras necessidades em matéria de competências”, “contribuir para uma melhor adequação entre competências e necessidades do mercado de trabalho”, e “colmatar o fosso entre o mundo da educação e o mundo do trabalho”<sup>19</sup>, lógicas que são subsidiárias do objetivo de criar uma economia fortemente competitiva baseada no conhecimento. De igual modo, no mais recente plano de crescimento *inteligente, sustentável e inclusivo* da União Europeia, a *Estratégia 2020*

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=pt>. Consultado a 4 de abril de 2014.

estabelece cinco objetivos, que a própria UE apelida de ambiciosos, abrangendo as matérias de maior preocupação ao nível europeu, a saber: o emprego, a inovação, a educação, a inclusão social e o clima/energia. Sobre o domínio do emprego, que abrange as questões sociais e de inclusão e que encabeçam as preocupações europeias, definem-se três iniciativas emblemáticas, designadas *Juventude em movimento*, *Plataforma europeia contra a pobreza e a exclusão social* e *Agenda para novas competências e empregos*.

No âmbito desta *Agenda*, o objetivo pretendido passa por “dar um novo impulso às reformas do mercado de trabalho a fim de ajudar as pessoas a adquirir as competências necessárias para os empregos do futuro, criar novos postos de trabalho e rever a legislação europeia em matéria de emprego”<sup>20</sup>. Mais do que pensar sobre o que estas iniciativas poderão indiciar sobre as políticas de emprego preconizadas, interessa realçar a valorização explícita nestes discursos sobre a relação existente entre o emprego e o desenvolvimento de competências num contexto competitivo, enquanto expressão de uma política estratégica para a formação dos cidadãos na Europa. Questões como a melhoria da qualidade e da eficiência das iniciativas de formação, subsidiárias da lógica (individualista, instrumentalizadora e gestionária) da *aprendizagem ao longo da vida*, perpassam insistentemente nos documentos institucionais supramencionados, não no sentido de encarar a aprendizagem como uma finalidade em si mesma, mas sobretudo como um instrumento que faz parte de uma estratégia concreta de crescimento económico e social, com vista a obter uma maior capacidade competitiva.

Com efeito, é justo afirmar-se que o predomínio da *formação* e da *aprendizagem* enquanto conceitos “ubíquos, difundidos à escala global” (Lima, 2007, p. 15) decorre de orientações paradigmáticas a um nível supranacional, que sustentam a promoção de políticas centradas na *adaptabilidade*, na *empregabilidade* e na *produção de vantagens competitivas*. A operacionalização destes conceitos globais através das iniciativas de formação de alcance nacional vão, segundo o autor, confirmando a crise do Estado de bem-estar, cujo papel de *provedor* na educação se vai esbatendo, enquanto promove a responsabilização dos indivíduos relativamente aos seus processos de aquisição de saberes e de competências, cada vez mais centrados na exigência de serem competitivos. Este modelo para o crescimento (nacional e europeu) articula-se com a convicção de que o desenvolvimento se consegue através da competitividade, para a qual a formação profissional deve contribuir. É nesta medida que as

---

<sup>20</sup> Disponível em [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm). Consultado a 10 abril 2014.

questões da formação continuam a ser perspectivadas numa lógica de adaptação ao mercado de trabalho, embora possam englobar dimensões diferentes daquelas que o paradigma taylorista preconizava, nomeadamente porque o mercado de trabalho se alimenta da flexibilidade (técnica e do emprego) e da polivalência (de competências e de funções).

Estas novas configurações e atribuições da formação são lidas por alguns autores, nomeadamente por Griffin (1999a, 1999b), Lima (2007, 2008) e Lima e Guimarães (2011), como um reflexo das tendências neoliberais de desregulação e desvinculação de responsabilidades sociais por parte do Estado. No âmbito destas tendências, as políticas do foro educativo/formativo vão abandonando o seu papel de *provisão* para ganharem o estatuto de *estratégias*, que requerem uma força de trabalho “qualificada, inovadora, produtiva e flexível, pelo que os sistemas educativos têm de melhorar a qualidade, aumentar o desempenho e elevar o valor” (Bernardes, 2013, p. 45), promovendo a subordinação funcional dos sistemas de educação e formação às lógicas de mercado (tal como Canário (2013) também afirma). Ainda que os discursos institucionais se refiram à importância da *formação para o trabalho* em paralelo com o reforço do exercício da cidadania, estes objetivos surgem associados a novas condições de adaptação ao trabalho e ao emprego.

Nestas novas condições, variáveis como a autonomia e o pensamento crítico revestem-se de um papel estratégico, tendo em vista um “caráter adaptativo às condições de trabalho instituídas, e não a sua transformação.” (Bernardes, 2013, p. 45). Segundo esta lógica, a formação passa a constituir-se como uma responsabilidade de cada indivíduo, em que cada um se transforma em “empresário de si” (Canário, 2013, p. 38), tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho, numa tendência vocacionalista, que

é suportada por uma ideologia da formação, corporizada no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, (...) e que configura uma rutura com a perspectiva da Educação Permanente, na vertente humanista difundida pelo Unesco, o que só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações (Canário, 2013, p. 39).

### **A extensão da *lógica escolar* à formação profissional**

Não obstante o reforço da importância conferida pelas políticas públicas à *aprendizagem ao longo da vida* e o investimento feito em formação, nomeadamente em formação profissional, as iniciativas formativas decorrentes desse incremento revelam uma inadequação considerável face ao mundo do trabalho (Canário, 1997, 2000). A hegemonia da escola, historicamente

empossada das funções de socialização e formação, tem tido efeitos duradouros na visão ocidental sobre os processos de formação no sentido do seu desfasamento relativamente às realidades do trabalho e no afastamento entre a formação e a experiência, empobrecendo os processos de formação. Isso mesmo argumentam Rodrigues e Nóvoa (2008):

fechada num edifício próprio e num currículo rígido, a escola provocou uma desvalorização dos saberes informais e de modos alternativos de aprendizagem.

Este triunfo traduz um incontestável progresso social, designadamente no que diz respeito à protecção da infância e dos seus direitos. Mas provoca um empobrecimento dos processos de formação que tendem a restringir-se a lógicas escolarizantes. Não espanta, por isso, que gerações sucessivas de pedagogos tenham procurado *compensar* esta separação com o apelo sistemático a uma “escola do trabalho” ou a uma “educação pelo trabalho”, a formas de ligação entre a escola e o “mundo real”, a programas de “transição para a vida activa”, a práticas de alternância, a dispositivos de inserção profissional (...) (p. 7).

Os motivos apontados por Canário (2000) para a inadequação dos sistemas de formação instalados são vários, salientando a tendência para a formação formal instituída se dissociar dos contextos e situações reais e ser pouco permeável à mudança, revelando uma rigidez estrutural de conteúdos e métodos que está em claro contraciclo com as exigências de flexibilidade e as constantes mutações técnicas, tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho. O autor faz notar que a complexidade da realidade socioeconómica atual dificilmente pode ser acompanhada de mudanças *por decreto* e argumenta que as orientações emanadas das instâncias governativas nem sempre se traduzem em medidas concretas e/ou ajustadas à realidade. Quando analisadas, essas medidas refletem frequentemente uma extensão da lógica escolar à formação profissional, o que tem consequências no desfasamento entre o *lugar de aprender* e o *lugar do fazer*.

Estas considerações apontam para um contágio da formação profissional pela lógica escolar, que alimenta a tradicional oposição teoria/prática e enfraquece a riqueza de uma relação dialética entre os saberes que estão associados a ambos os territórios do saber, na construção dos saberes profissionais<sup>21</sup>. Esta desconexão entre a formação (formal e descontextualizada) e o trabalho tem sido igualmente alimentada por um desconhecimento mútuo sobre as lógicas que estruturam cada uma dessas realidades, conforme argumenta Correia (2003), acentuando-se a incapacidade dos sistemas de formação profissional para acompanharem as alterações complexas do tecido empresarial. Este fator, que é importante por si só, também determina, em boa parte, o modo como as empresas interagem com as estruturas de formação que lhes são externas, uma vez que essa interação é procurada pela credibilidade e utilidade que as empresas

---

<sup>21</sup> Sobre esta questão, veja-se o que foi explicitado no capítulo 2.

lhes reconhecem, no âmbito das suas estratégias organizacionais (Almeida *et al.*, 2008). Seguindo a tendência da valorização da prática em contexto de trabalho, da reflexão sobre as práticas profissionais e de uma conceção de formação *à medida*, Cavaco (2013, p. 177) dá conta da tendência para as empresas apostam cada vez mais na formação interna “uma vez que não reconhecem pertinência, validade e adequação da formação realizada no território pelas entidades públicas e privadas”.

Por outro lado, o modelo linear e cumulativo da formação profissional (Canário, 2000), com fortes influências do paradigma escolar, tem implícita a ideia de que a formação inicial é a etapa mais importante na preparação do exercício de uma determinada atividade profissional. Este modelo deixa de ser prioritário no âmbito de uma sociedade fortemente marcada pela flexibilidade e pela mobilidade, que implica novos requisitos sobre o processo de construção de competências, sobre o qual os sistemas produtivos exercem uma pressão constante. Segundo afirma aquele autor, o quadro tendencial de “destaylorização das organizações e dos processos de trabalho” enforma a “valorização de um conjunto de competências não técnicas que permitam a cada profissional uma representação intelectual, pertinente, da globalidade do processo de produção em que está inserido” (Canário, 2000, p. 43), competências essas que só podem emergir num contexto de aproximação e/ou fusão entre as situações de trabalho e de formação. Este postulado implica uma conceção da formação em que os indivíduos se tornam coprodutores da sua formação, em articulação com o sistema organizacional em que se inserem, o que lhes exige o conhecimento de todo o processo de produção e de organização do trabalho, nomeadamente quando se pretende produzir mudanças organizacionais.

Não obstante a argumentação em torno da necessidade de uma mudança paradigmática sobre os sistemas de educação e formação, autores como Sacristan (1988), Apple (1992) e Madureira (2000) demonstram a influência (em contraciclo) do modelo tradicional de organização industrial na educação/formação formal, manifesta na forma como a “metáfora industrial fornece os valores e o modelo processual adequados aos esquemas teórico-práticos do currículo” (Sacristan, 1988, p. 15). Esta perspetiva fundamenta-se na distinção existente entre os que concebem e os que executam, os que conduzem o ato educativo e os que o seguem, reproduzindo a lógica originalmente escolhida pelas sociedades industriais, nomeadamente as que desde há várias décadas interiorizaram as premissas taylorianas da divisão de tarefas. Esta fórmula corresponde, segundo Madureira (2000, p. 162) a uma “configuração histórica particular moldada e concebida oportunisticamente por agentes sociais interessados na sua perpetuação”.

Transposta para a organização do universo escolar, esta configuração reproduz-se na formulação de normas sobre as condições para a aprendizagem, sobre a divisão disciplinar, a organização racional do tempo e a repetição de exercícios e tarefas até à assimilação dos conceitos predefinidos como fundamentais num determinado percurso de aprendizagem. Esta perspetiva de análise aponta para uma espécie de ciclo vicioso de contradições entre os sistemas educativo/formativo e os sistemas produtivos: os primeiros reproduzem modelos herdeiros da racionalidade tayloriana, que insistem na repetição de exercícios e de fórmulas de aprendizagem, enquanto a evolução das teorias de gestão e das organizações “insistem na necessidade de se fazer um esforço de adaptação à crescente instabilidade do mundo moderno” (Madureira, 2000, p. 163), que pressiona uma evolução dos sistemas de formação no sentido da flexibilidade e da polivalência.

Embora de um outro ponto de vista, focalizado nas questões da *educação de adultos*, Lima (2007) também se refere à influência das perspetivas neotaylorianas no que diz respeito às políticas sociais e da administração pública, assinalando que os processos de racionalização em curso decorrem da opção por estratégias de “modernização gerencialista em vez de se insistir na reinvenção democrática e participativa do Estado Providência” (Lima, 2007, p. 43). À semelhança das premissas tayloristas, os processos de modernização empreendidos pelo setor público, em boa parte através de processos de standardização do trabalho a realizar, tomam como exemplo a seguir a organização produtiva das atividades económicas. Sobre este contágio, entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, o autor aponta um conjunto de interferências que vale a pena reproduzir:

teorias organizacionais de pendor fortemente normativo são convocadas como suporte para uma identificação entre educação e actividade empresarial, entre organização e empresa, inovação e gestão privada, oportunidades educativas e mercado educacional, responsabilidade social e qualidade total, alunos/formandos e clientes ou consumidores (Lima, 2007, p. 45).

Deste ponto de vista, as transformações de influência empresarial que se têm vindo a operar nas políticas de educação e formação do setor público inscrevem-se naquilo que o autor designa por *educação contábil*, ou *educação que conta*, concretizada pela transposição dos conceitos de *eficácia* e *eficiência* para os discursos e para as práticas. Esta lógica valoriza uma modernização pela racionalização mensurável de processos e resultados, pelo que “favorece a standardização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples” (Lima, 2007, p. 48).

Também Canário (1997, 2000) salienta que as práticas formativas desenvolvidas, no âmbito da formação de adultos e da formação profissional, representam uma lógica funcionalista, tecnicista e, por isso, desumanizante do ato formativo, reforçando uma conceção instrumentalizante e adaptativa da formação. Rodrigues e Nóvoa (2008, p. 12) reportam-se a esta tendência predominante nos processos de formação, decorrente da retórica da *educação e formação ao longo da vida*, para alertar que a mesma obriga a “um trabalho incessante de formação e re-formação, de actualização e de reciclagem, de aquisição de novas competências e de preparação para uma vida de procura permanente de trabalho”, que tende a transformar o direito à formação num dever e as pessoas/trabalhadores em *ativos*. Estas lógicas fazem parte da deriva vocacionalista da formação profissional nas últimas décadas, conforme referem Lima (2007), Canário (2013) e Bernardes (2013) e conforme já aqui se tem aludido, que encara os indivíduos como *empresários de si*, em constante processo de formação, mais do que para a cidadania, o trabalho ou o emprego, para a *empregabilidade* e a *competitividade*.

#### **A lógica prescritiva, reativa e carencialista da formação profissional instituída**

A insistência numa conceção da formação fundada na racionalidade técnica está tradicionalmente associada à aprendizagem de profissões ou ocupações específicas, pelo que é prescritiva (Zarifian, 1992) e, tal como Fabre (1994) também salienta, reducionista. O desenvolvimento desta conceção de formação profissional implica o distanciamento entre o espaço/tempo do *saber* e o espaço/tempo do *fazer*, ensaia a simulação das condições de ocorrência dos problemas e a exploração de hipóteses sobre *o que fazer* e *como fazer*, sem garantir a relação de proximidade necessária para que essa experimentação ocorra e para que a reflexão sobre a ação (do trabalho) tenha lugar. Desse modo, restringe a riqueza da formação experiencial na construção das aprendizagens sobre a ação.

Quando se observa a sua relação com a *mudança*, esta conceção da formação tende a operar como um processo ora prévio, esperando-se que promova a aquisição de novas competências numa lógica de preparação *para*, ora posterior, como forma de desenvolvimento de competências com vista à consolidação de procedimentos técnicos e à adaptação dos indivíduos a contextos já instalado, criados sem a sua participação, mas para os quais terá de saber encontrar respostas. Estes pressupostos alimentam práticas de formação que se centram no “trabalho prescrito” (Correia, 2003, p. 23), menosprezando o contributo mais abrangente que o ato formativo pode significar, quer no processo de transformação e emancipação pessoal, quer

enquanto mecanismo que suporta e promove a mudança económica e social (Barbier, 1992, 2009a). Para além disso, a lógica prescritiva na formação segue em contraciclo com as necessidades de polivalência e multidimensionalidade de competências, que a complexidade e a imprevisibilidade das situações do trabalho atualmente impõem.

O pendor predominantemente prescritivo e rígido da formação instituída revela-se, de igual modo, na tendência para uma organização modular da formação, que é por natureza fragmentadora<sup>22</sup>, parcelarizando os saberes inscritos numa determinada área do conhecimento em pequenas unidades de significado, potencialmente descontínuas e sem conexão explícita com a história pessoal e social, a história formativa ou a história profissional dos indivíduos; em suma, sem ligação com os saberes que constituem a sua história de vida. A simplificação da formação pela sua *taylorização* (na medida em que pretende funcionar por segmentos estandardizados da atividade formativa) não só dificulta a natural interligação entre os saberes, a sua sistematização e incorporação biográfica, como enfatiza o desfasamento e a descontinuidade entre dos tempos/espacos da prática e da teoria, entre a vida e a formação, ao mesmo tempo que sobrevaloriza os saberes teóricos associados a qualificações reconhecidas.

Nessa medida, a formação instituída insiste em ignorar o desajustamento entre o que é ensinado e “práticas profissionais observáveis, em situação real” (Canário, 2000, p. 46) e dá primazia à formação inicial, porquanto ela pretende responder aos problemas de inserção dos jovens e de públicos desfavorecidos no mercado de trabalho, ao “serviço à colocação” (Cardim, 2005, p. 240), numa lógica de *formação-emprego*. Neste enquadramento, a formação profissional renuncia à riqueza e especificidade dos saberes das práticas, nomeadamente dos saberes profissionais associados à *formação experiencial*, que permitiriam conceber uma formação articulada com as necessidades das situações de trabalho, na construção de competências e saberes mais próximos dos seus contextos de mobilização.

Estes princípios orientam a formação profissional no sentido da racionalização e pulverização da oferta que, segundo Cardim (2005), promovem uma certa alienação dos conteúdos e dos métodos relativamente ao mundo do trabalho, na medida em que os referenciais institucionais

---

<sup>22</sup> É segundo esta lógica que se organiza o Catálogo Nacional de Qualificações, que define os percursos de formação e as condições de certificação a nível nacional, traduzido por um conjunto de referenciais tipificados para a ação formativa. De um mesmo Catálogo, as entidades formadoras podem selecionar apenas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), organizar percursos formativos mais longos ou mais curtos, mais especializados ou mais generalistas, mais sistematizados ou mais intermitentes, com ou sem qualificação profissional certificada no final, mas sempre associada a algum tipo de certificado. Considera-se importante fazer esta referência, mas não se aprofunda o impacto que este tipo de organização estrutural da formação tem, na medida em que é empiricamente inviável analisar com rigor a realidade a que se reporta, no âmbito do presente estudo.

para a formação são uma abstração (segmentada e simplificada) relativamente à realidade. Em contraciclo, a evolução dos níveis de *modernização*, *eficácia* e *qualidade* do trabalho, que seria o objeto principal das políticas da formação profissional, implica uma articulação mais efetiva e conseguida entre a formação e o trabalho. Essa articulação tem de considerar a “riqueza dos problemas levantados pela cultura empresarial” (Cardim, 2005, p. 77), que, como já se tem feito referência, tem evoluído segundo processos organizacionais complexos, que operam mutações importantes sobre as formas de divisão do trabalho e as condições de aprendizagem sobre o trabalho. Esta asserção reforça as limitações identificadas por Correia (2003) no diálogo entre o mundo do trabalho e o mundo da formação profissional, perpetuando um desconhecimento mútuo sobre as práticas, lógicas e necessidades e, por consequência, o seu desfasamento e afastamento.

A concetualização que subjaz às modalidades oficiais de formação profissional parece, assim, assentar na crença de que a mudança pode ser consolidada por iniciativas e fatores externos aos contextos dessa mudança. Segundo esta lógica, a mudança *acomoda-se* através de um saber teórico-científico que se apreende por um conjunto de fases sequenciais e com níveis de dificuldade progressivamente mais elevados (Malgaive, 1995), através dos quais se vai teorizando sobre os problemas e as suas possíveis soluções, numa reprodução da fórmula escolar que é determinante sobre a (des)adequação e o (in)sucesso da formação. Esta perspetiva não contesta as virtualidades da formação (embora se “queixe” da formação quando esta não se converte nos resultados esperados), encarando-a como condição suficiente para a consolidação de processos de transformação, conforme se tem apontado.

Esta crença positivista quanto à linearidade causal do investimento na formação torna-a redutora, na medida em que “alimenta a incapacidade da lógica reformadora para compreender a centralidade dos processos de auto-transformação e, portanto, os limites de pretender, de forma voluntarista, mudar pessoas e organizações a partir de uma intervenção fundada numa relação de exterioridade.” (Canário, 2000, p. 41). Do que até aqui se tem exposto, conclui-se que, apesar das orientações políticas, internacionais e nacionais salientarem a importância na formação profissional no desenvolvimento das competências e qualificações das pessoas, enquanto fatores de crescimento individual, social e económico, e não obstante o forte investimento em iniciativas certificadas de formação profissional das últimas décadas, as práticas decorrentes destas políticas revelam tensões e contradições persistentes, criando obstáculos a uma aproximação e articulação efetivas entre a formação profissional e o exercício do trabalho. Algumas destas tensões e contradições decorrem do desfasamento entre os objetivos políticos projetados no mundo da formação e as necessidades concretas do mundo do

trabalho, bem como do distanciamento entre uma concepção de formação preconizada segundo um modelo escolarizante e as características do trabalho real.

Se a formação profissional de iniciativa do Estado teria a responsabilidade de ir encontrando soluções adequadas às solicitações permanentes das mutações no trabalho, a análise sobre essa realidade tem demonstrado que as políticas públicas nacionais tendem a inscrever-se, como se aludiu anteriormente, numa lógica de formação profissional centrada nos problemas estruturais do desemprego e da exclusão social, cujas soluções vão sendo procuradas através de uma concepção prescritiva, segmentada e algo assistemática da formação, que a racionaliza enquanto a afasta dos contextos reais da sua aplicação. Fazendo a crítica deste tipo de formação, Lopes e Picado (2010) identificam-na como um obstáculo à mudança do paradigma da requalificação dos recursos humanos, que tem de passar pela “eficiência pela criatividade e pelo primado das pessoas” (p. 113). Sobre o desajustamento entre a tipologia de formação promovida pelo Estado e as exigências que se colocam à formação profissional contínua, os autores concluem o seguinte, no essencial, que

o modelo institucionalizado de FPC<sup>23</sup>, em Portugal, assume-se como instrumento central na modernidade das organizações através da geração de uma dinâmica de crescimento da formação formatada, ou de centralidade da lógica da oferta. Esta lógica não tem rigorosamente nada a ver com o futuro em que a formação se pretende inscrever. O futuro está associado à centração no indivíduo no contexto de trabalho e/ou de projecto profissional e de vida. O modelo seguido no nosso país situa-se nos antípodas da noção de sustentabilidade. As ideias que estruturam as decisões, acerca desta matéria, inspiram, de forma espontânea, uma associação entre formação e custo. É, ainda, uma lógica baseada na reactividade, dado que a decisão de formar pressupõe uma associação verificada ou intuitiva segundo a qual uma determinada acção de formação tem potencialidades de responder às necessidades encontradas. A formação pro-activa inspira-se numa lógica anticipativa suportada numa visão clara do papel e do lugar do capital humano na organização do futuro (Lopes e Picado, 2010, p. 117).

Encarada como “condição suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores” (Canário, 2000, p.40), mais *reativa* do que *anticipativa*, a formação profissional contínua instituída vai sendo convocada para a *substituição* ou *superação* das deficiências dos processos de formação inicial da população ativa, com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, assumindo uma concepção, não só reducionista (Fabre, 1994), como “carencialista”, tal como alerta Correia (2003, p. 23). Em simultâneo, esta lógica serve para suplantar a ausência de iniciativas no campo da formação de adultos (desvalorizando a sua essência necessariamente emancipatória e cívica), que é cada vez mais concretizado em termos de uma “formação técnico-profissional para a competitividade” (Lima, 2008, p. 35). A excessiva focalização das iniciativas

---

<sup>23</sup> FPC – Formação Profissional Contínua.

governamentais de formação profissional nas *insuficiências* das pessoas (de competências, qualificações e níveis de escolaridade) tem provocado um processo de intensa erosão no campo da formação, fazendo com que a formação profissional seja mais frequentemente encarada como uma obrigação do que como um direito (Correia, 2003).

Reportando-se a um estudo empírico realizado entre 2000 e 2004 sobre as oportunidades formativas implementadas numa parte considerável e representativa (dos níveis de escolaridade e qualificação) do território português, Cavaco (2013) aponta algumas das razões associadas à falta de adequação, pertinência e sentido das orientações e das práticas de formação profissional. Assim, e apesar da formação profissional se assumir como um estandarte do desenvolvimento económico e da modernização nas últimas décadas,

a formação é entendida como um instrumento que permite minimizar os problemas do desemprego e da exclusão social, funcionando como “almofada social”, que permite acautelar situações de crise. Os adultos envolvidos neste tipo de formação estão desempregados (...). As entidades promotoras que privilegiam a lógica da ortopedia social encaram a formação como um período de inserção, porque permite atenuar a situação de desemprego. (...)

As entidades formadoras envolvidas em práticas baseadas na lógica da ortopedia social não revelam preocupação em atender às especificidades dos territórios, aos interesses, motivações e projectos das pessoas envolvidas. A formação organizada segundo esta lógica, decorre em áreas que não exigem muitos equipamentos, em que há facilidade de encontrar formadores disponíveis e regista-se um predomínio da dimensão teórica, por vezes a dimensão prática está mesmo ausente. Neste caso, a formação não é percebida pelos formandos como um contributo para a realização de aprendizagens a nível pessoal, em geral, e a nível profissional, em particular (Cavaco, 2013, p. 175).

Contrastando com este cenário de oferta massiva de formação dirigida à população com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional e com frágeis condições de empregabilidade, problemas para os quais esta lógica de formação por *ortopedia social* tenta ser uma resposta, a autora assinala a sua coexistência com dinâmicas formativas focalizadas na qualificação individual. Estas iniciativas de formação são destinadas a adultos com níveis de escolaridade elevados e que se encontram no início da sua vida profissional, tendo como principal objetivo contribuir para melhorar as condições de inserção profissional e de mobilidade profissional. Sobre este enquadramento formativo específico, Cavaco (2013, p. 175) conclui que os “participantes deste tipo de formação, pela forma como é concebida e gerida, são pessoas que pensam e actuam com base numa perspectiva de “gestão de si” (...), o que lhes gera uma motivação intrínseca suficientemente forte para a sua mobilização”.

Do cenário que se tentou traçar, salientam-se as tensões desenvolvidas em redor das diversas motivações e finalidades atribuídas à formação profissional - que vão da formação para o emprego e a competitividade, à formação como suplantação das carências sociais, das insuficiências dos sistemas de formação inicial, e até de substituição de iniciativas de formação de adultos -, é perceptível que a formação incorre constantemente no risco de estar “sobrecarregada com todas as expectativas de uma sociedade avançada que se descobre em atraso de competência” (Sainsaulieu, 2001, p. 404). A dificuldade de articulação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho deriva, sobretudo, de uma recusa concetual em encarar “trabalho e a educação como faces de uma mesma moeda inerente ao ser humano” (Canário, 2013, p. 35).

Na sequência de uma conceção da formação baseada no distanciamento entre ambas as *faces da moeda*, as instituições tradicionalmente mandatadas para a produção e difusão do conhecimento vão-se mantendo distantes das exigências do mundo do trabalho e mais próximas daqueles que, por razões diversas (por exemplo, o desemprego), não encontram condições de integração nesse espaço. Em simultâneo, as alterações do tecido empresarial vão no sentido de uma crescente consciencialização do *valor acrescentado* de uma articulação efetiva entre o exercício do trabalho e o ato formativo, verificando-se um envolvimento crescente das empresas na formação, embora com “características bastante diferenciadas consoante a dimensão das empresas e o sector de actividade” (Alves, 2000, p. 84).

Para Correia (2003), e em virtude de se tratar de um campo sujeito a solicitações múltiplas e contraditórias, a formação tem perdido parte do seu papel tradicional, enquanto instância de produção de qualificações individuais, passando a exercer “um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade”. Nesta lógica, mais do que produzir qualificações individuais, a evolução das relações entre a formação e o trabalho tem de participar num processo alargado da renovação da “produção social de qualificações” (Dubar, 1984, p. 114), entendidas como “produtos codificados” dos modelos de atuação profissionais (Dubar, 1997, p. 151).

Refletindo sobre as contradições existentes entre as lógicas instituídas pelo Estado e as requeridas pelas empresas para a formação profissional, Cavaco (2013) afirma que o investimento realizado, nas últimas três décadas, em Portugal se concentrou na formação profissional de adultos desempregados e empregados, numa estratégia que resulta, sobretudo, de pressões dos organismos supranacionais de regulação, nomeadamente da União Europeia, e que se apoiou em fundos comunitários consideráveis e expressamente dirigidos ao

desenvolvimento de formação profissional. No entanto, essa conjuntura promoveu “um crescimento exponencial da oferta formativa, que deu lugar a “um intervencionismo incontrolado (...), sem que isso tivesse correspondido a níveis satisfatórios de adequação, de pertinência e de sentido das dinâmicas de formação” (Cavaco, 2013, p. 174).

Num estudo realizado sobre as estruturas e práticas de formação em empresas de grande dimensão, Almeida *et al.* (2008) analisam, entre outros elementos, as fontes de financiamento de uma amostra de cerca de metade do universo de empresas com mais de 250 trabalhadores a laborar no país, de acordo com os dados à época da DGEEP, do Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Segundo os autores, a opção tomada pelo estudo de empresas de grande dimensão fundamenta-se no reconhecimento de que estas organizações têm políticas e práticas de gestão de recursos humanos e de formação mais avançadas. Um dos vetores de análise foi precisamente o modo como as empresas articulam a sua ação no domínio da formação com as políticas públicas. De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que “67,2% das empresas não recorre a fundos públicos para o seu financiamento” (Almeida *et al.*, 2008, p. 10), acrescentando que estes dados devem merecer reflexão, pelo volume significativo alcançado pela formação financiada no país, designadamente através do Fundo Social Europeu.

Das conclusões apresentadas por aqueles autores, ressalta a ideia de que o elevado nível de burocratização dos procedimentos para acesso àqueles fundos, bem como a excessiva escolarização das políticas de formação de iniciativa do Estado, coíbem a iniciativa das empresas no que diz respeito à solicitação deste tipo de apoios. Não obstante, a análise feita permite concluir que estas empresas podem ter beneficiado indiretamente dos incentivos em causa, destacando-se três situações possíveis: através da frequência dos seus trabalhadores em ações de formação profissional financiadas, através do recrutamento de pessoas que foram previamente formadas no sistema público de formação profissional, ou ainda pela subcontratação de algumas atividades profissionais.

Num outro estudo sobre esta matéria, Almeida e Alves (2014) colocam o foco da análise no impacto das práticas de formação profissional nas empresas portuguesas, com base em fontes estatísticas que atravessam os anos de 2002 a 2009, da responsabilidade do Ministério do Trabalho e Segurança Social, concluindo que “as políticas e as práticas de formação profissional contínua têm evidenciado um reduzido potencial estratégico e são marcadas por um elevado índice de discriminação no acesso à formação por parte dos trabalhadores.” (Almeida e Alves, 2014, pág. 62). Isto, não obstante o consenso entre os decisores políticos e a comunidade académica sobre a importância daquelas práticas no desenvolvimento sustentado e na

promoção da coesão social. Nesta linha de ideias, (Cardim, 2005, p. 238), concorda que “uma característica essencial do nosso sistema formativo é a clara limitação do seu impacto na população activa”, não obstante as evidências encontradas relativamente à preocupação crescente das empresas com a formação profissional contínua dos seus trabalhadores e com o impacto que esta tem nos níveis de produtividade e de empregabilidade.

Na análise que realiza sobre as políticas e práticas de formação em grandes empresas, Bernardes (2013) conclui que os princípios orientadores da ação formativa se vão deslocando progressivamente do setor público para o privado. Tal cenário decorre, não só de uma estratégia global de reorganização política pelo Estado, na senda das tendências neoliberais de desregulação do Estado (Griffin, 1999a, 1999b; Lima, 2007; Lima e Guimarães, 2011), mas também de uma maior consciencialização do contributo que a formação pode dar em termos de eficiência nas organizações de trabalho (Meignant, 1999) e nos processos de acompanhamento e antecipação de mudanças aos mais variados níveis, sejam técnicos, tecnológicos, comportamentais ou organizacionais (Barbier, 1992, 2009a). Lugares privilegiados para a criação de dinâmicas entre o saber e o fazer, entre as teorias e as ações, marcados pela evolução de novos modos de organização da produção e do trabalho que tendem a afastar-se do modelo taylorista, as empresas impõe-se como espaços de auto/hétero/ecoformação (Pineau, 1988, 1989, 1991), experiencial e formal, individual e coletiva, conforme se tem vindo a argumentar.

#### **4.2. Formação profissional concebida na relação com as atividades do trabalho: elementos de análise**

A tendência para que o conhecimento e os saberes profissionais de suporte às evoluções dos sistemas produtivos e organizacionais estejam cada vez mais inscritos na complexidade das relações pessoais, profissionais e sociais que se estabelecem dentro do espaço das empresas contribui para que estas vão ganhando o estatuto de agentes formativos e sociais de largo espetro, com um papel preponderante nas configurações da formação pessoal e profissional contínua (Malglaive, 1995; Sainsaulieu, 2001). Em simultâneo, as ações de formação contínua que se desenvolvem no interior das empresas são “portadoras de processos transformadores e de mudanças organizacionais suficientes para que as possamos incluir no número de vias privilegiadas do desenvolvimento social das empresas contemporâneas” (Sainsaulieu, 2001, p.

401), estabelecendo-se uma relação de reciprocidade de influências entre a empresa/o trabalho e a formação, sobretudo no que diz respeito aos processos de desenvolvimento de competências e saberes pensados para a adaptação e/ou antecipação da mudança (Barbier, 2009a).

Nesta linha de ideias, Sainsaulieu (2001), defende que a formação das empresas representa um movimento de inovação que contribui para a construção, de modo progressivo, de uma outra forma de empresa, na medida em que difunde novos conhecimentos a todos os níveis da organização e promove a redistribuição de competências e qualificações profissionais, nomeadamente no quadro das mutações tecnológicas. Sobre esta questão em particular, o autor afirma que

num mundo em que é muito necessário mudar de técnicas e de ofício, a formação torna-se um objectivo social considerável; ora a sua particularidade é introduzir o poder do formado, único que quer aprender e mudar as suas capacidades. É assim que o desenvolvimento da formação de adultos pode ser considerado como portador de um maior grau de participação nas estruturas correntes de organização do trabalho; pelo menos, pode pôr-se aqui a questão de investigação (Sainsaulieu, 2001, p 403).

Tem sido frequentemente afirmado que as evoluções dos mecanismos de formação no espaço das empresas estão intimamente associadas às das mutações tecnológicas, organizacionais e das alterações sobre o modo como os recursos humanos são mobilizados. A definição de novos paradigmas de ação e organização do trabalho, ou as “novas condições tecnoeconómicas e as exigências em termos de evolução dos conteúdos do trabalho daí decorrentes” (Lopes e Suleman, 2000, p. 23), tem gerado um conjunto de exigências ao nível de novas competências, a um ritmo constante e acelerado. Este cenário pode favorecer soluções que passam pelo recrutamento de novos trabalhadores numa lógica de *flexibilização do emprego*, como também pode reforçar a necessidade da valorização e investimento das empresas na formação contínua dos que nela já estão integrados, numa lógica de *flexibilização do trabalho*.

Nesta matéria, é preciso distinguir as empresas que dependem de uma mão-de-obra mais ou menos flutuante (normalmente as PME) das empresas de grande dimensão, normalmente multinacionais, com um quadro de recursos humanos que beneficia de melhores condições de permanência e estabilidade de emprego. Este fator vai determinar, em boa parte, o nível de exigência sobre os saberes e as competências dos trabalhadores, a valorização que é feita dos processos de formação e o grau de consciencialização sobre a importância de construir um ambiente de trabalho que seja, ele próprio, formativo.

## **Sobre a dimensão e o setor de atividade das empresas**

De entre os fatores que determinam o tipo de investimento sobre a formação dos trabalhadores<sup>24</sup>, a dimensão das empresas é um dos que mais impacte tem (Alves, 2000; Estêvão *et al.*, 2006; Almeida *et al.*, 2008; Almeida e Alves, 2014). Cardim (2005) argumenta que, não só este fator interfere diretamente no tipo de práticas de gestão dos recursos humanos, como determina a relação que se estabelece entre a gestão das pessoas e a gestão da formação, refletindo uma maior ou menor preocupação com as questões técnicas e/ou humanas, na formação como no trabalho. A maior incidência da formação aparece relacionada com a maior dimensão das empresas também na medida em que estas estão normalmente mais envolvidas com as evoluções tecnológicas (Nisar, 2004), que carecem de um acompanhamento mais premente ao nível dos postos de trabalho, da organização e especificidade das atividades que estão relacionadas com a integração dessas tecnologias. Ou seja, um uso intensivo de recursos e ferramentas tecnologicamente avançados, que pode ser a base de todo o processo produtivo de uma grande empresa (caso do setor de construção automóvel, em que este estudo se situa), requer mais formação especializada e numa lógica mais continuada, do que uma utilização menos exigente de meios tecnológicos, de um modo geral. Adicionalmente, é preciso considerar que o trabalho nas grandes empresas envolve um maior número de funções profissionais que, em alguns casos, carecem de qualificações ajustadas, pelo que a formação também funcionará como instrumento para colmatar o défice de qualificações existente em algumas áreas específicas.

Na sua relação com a formação, as pequenas e médias empresas concentram-se sobretudo na formação informal, sendo que os momentos mais formais de formação estão orientados para a resolução de problemas concretos, em articulação com o processo de produção, correspondendo a objetivos localizados e de curto prazo (Moura, 2001). É de notar, no entanto, que, ainda que as grandes empresas ofereçam por norma mais formação e em áreas mais abrangentes que as PME, estas podem apresentar práticas de formação e de promoção das aprendizagens semelhantes às empresas de grande dimensão, decorrentes de uma cultura organizacional instalada nesse sentido (Bernardes, 2013).

---

<sup>24</sup> Sobre esta questão, Bernardes (2013) menciona como sendo fatores determinantes do investimento que uma empresa faz em formação: o tipo de planos de formação, o tamanho da empresa, a tradição de formação existente, o número, a natureza e a qualificação dos trabalhadores, o tipo de relações industriais, as atitudes de gestão, o tipo de contratos, as horas de trabalho, o setor de atividade e a sua influência nesse setor, a localização geográfica e a antiguidade da empresa.

Sobre esta problemática, Castells (2002) salienta o controlo crescente das grandes empresas sobre as questões financeiras, comerciais e tecnológicas, das quais as PME dependem para sobreviver, limitando a capacidade destas em termos de inovação nos processos e produtos, que aumentará exponencialmente nas empresas de maior dimensão. Tendencialmente, estas empresas não só controlam a inovação, como são responsáveis por grande parte do comércio interno e externo, detêm uma autonomia geopolítica considerável e uma grande capacidade de liquidez financeira (Furtado, 1974). Se considerarmos a pertinência do chamado *efeito Mateus*, este contexto define que “o que tem mais dinheiro, um melhor posto de trabalho e numa empresa mais potente, tem mais possibilidades de formação e de aprender.” (Bernardes, 2013, p. 59).

No caso concreto das empresas multinacionais, o valor atribuído à formação dos trabalhadores e o subsequente nível de investimento feito nesse setor são mormente definidos pela empresa-mãe - ou *empresa-cabeça*, segundo a terminologia de Kovács (2005) -, que interfere nos modelos de formação contínua implementados nas empresas que lhe estão filiadas. A essência de uma empresa multinacional, como principal motor e beneficiária, ao mesmo tempo, da economia de mercado, globalizada e capitalista, implica que o seu estabelecimento num determinado país dependa, à partida, mais de objetivos produtivos do que sociais, pelo que o tipo de valorização que é feita da formação está dependente do modelo organizacional que a empresa-mãe define para o seu grupo de empresas, das quais espera uma relativa estabilidade. Nesta lógica, o pendor para a captação de recursos humanos numa base de maior estabilidade faz com que estas empresas estejam em melhores condições para apostar na formação dos trabalhadores, uma vez que se trata de investir no que *é da empresa* e reverterá *em favor da empresa*, traduzindo-se em mão-de-obra mais envolvida nos processos de produção e na cultura da empresa, mais qualificada e atualizada, com maior capacidade de responder à flexibilidade de funções e às flutuações do mercado (Kovács, 2005; Bernardes, 2013).

Com base no estudo de diversas empresas localizadas na zona norte litoral do país pertencentes a vários setores de atividade, também Estêvão *et al.* (2006) concluem que a dimensão da empresa não só é um fator determinante sobre nas decisões relativas à formação dos trabalhadores, como tende a discriminá-la positivamente, conferindo-lhe um carácter prioritário no seio das suas políticas de crescimento, em relação íntima com a gestão dos recursos humanos. Nesse sentido, a formação profissional dos trabalhadores é tanto mais entendida pelas empresas como um investimento e não como um custo, quanto maior é a sua dimensão. No âmbito do estudo mencionado, os dados relativos às entidades responsáveis pela formação revelam ainda que, quanto maior é a dimensão da empresa, maior é “o protagonismo da

empresa em detrimento nomeadamente das entidades externas”, traduzindo “uma visão etnocentrada e endogâmica da formação” (Estêvão *et al.*, p. 47).

A investigação de Almeida e Alves (2014) reforça a ideia de que o nível de promoção de formação profissional dos trabalhadores está associada à dimensão das empresas, designadamente as que pertencem a setores que fazem uso de tecnologia mais evoluída e apresentam estruturas empresariais mais dinâmicas e harmonizadas. No entanto, e embora se verifique uma evolução positiva no que diz respeito à produção e desenvolvimento de competências dos trabalhadores através de políticas e práticas de formação profissional contínua, esse processo encontra algumas restrições e bloqueios, sobretudo nas PME e em setores que têm um grande impacto no emprego (uma vez que representam um número considerável de trabalhadores). Nesse enquadramento, é de relevo também o facto de grande parte da formação realizada ser de carácter reprodutor e adaptativo. Dizem os autores que,

perspetivada deste modo, a formação profissional contínua tende a ter um papel pouco estruturante num contexto competitivo fortemente marcado por estratégias de qualidade e de inovação, como acontece no quadro da União Europeia, sendo chamada a assegurar um papel reprodutor de formas organizacionais e de conceções de trabalho mais próximas das tradicionais conceções tayloristas do que de modelos antropocêntricos nos quais o desenvolvimento de competências e da empregabilidade está no centro do trabalho realizado. (Almeida e Alves, 2014, p.71).

Quando o foco da análise se coloca sobre as práticas de formação de grandes empresas do setor industrial, é preciso ter em conta algumas especificidades que relevam, não só da sua dimensão e impacto socioeconómico, como também da introdução de inovações tecnológicas numa base constante, que implicam soluções formativas para a atualização técnica e tecnológica dos trabalhadores, tendencialmente focalizadas na área da produção (Moura, 2001). Segundo Moniz e Kovács (1997) o setor automóvel distingue-se no cenário industrial precisamente pela elevada exigência ao nível tecnológico, cuja evolução contínua obriga a um investimento constante em tecnologia avançada, nomeadamente pelas grandes empresas de construção do setor.

É igualmente de salientar as exigências de qualidade e de segurança no setor da construção automóvel, bem como a tendência (já aludida em outros momentos desta problematização) para que a divisão e organização do trabalho se centre na criação de estações de trabalho controladas por equipas semiautónomas com polivalência de funções. Não será necessariamente o caso das PME *satélites* deste setor de atividade, dedicadas à fabricação de componentes, peças e acessórios, cujos padrões de qualidade são mais frágeis e que não têm a mesma capacidade de investimento que as grandes empresas, pelo que têm sido empurradas

para uma crescente realocação e racionalização do trabalho (Moniz e Kovács, 1997). Sobre esta diferenciação e a distinção de vias de desenvolvimento que promove (nos trabalhadores e nas organizações) remete-se, uma vez mais, para os estudos de Kovács (1998a, 1998b, 2005, 2006), que perspetivam as formas de promoção da formação e da aprendizagem nas empresas na sua relação com os modelos de produção e de organização do trabalho.

Nesta sequência, Moniz e Kovács (1997) enunciam alguns pontos frágeis da formação profissional externa dirigida ao setor, nomeadamente a insuficiência da formação profissional técnica e tecnológica disponibilizada nos centros de formação orientados para esta área, ao nível da quantidade da oferta e da sua adequação, e o desajustamento entre os níveis de escolaridade e de qualificação e as profissões existentes, não permitindo um recrutamento ajustado às necessidades do setor. Os autores salientam que muitas destas insuficiências são colmatadas no âmbito da intervenção formativa das próprias empresas, sendo que grande parte do que constitui a formação específica deste sector é desenvolvida através de processos de formação contínua realizados no local de trabalho. Numa projeção sobre o que seria o futuro (que é agora) da formação neste setor, os autores afirmam que as empresas devem apostar mais na melhoria da qualidade dos seus recursos humanos, na formação, sobretudo dos trabalhadores operacionais, e na polivalência de funções, no sentido de elevar a qualidade dos produtos e flexibilizar a mão-de-obra, promovendo “os conhecimentos mais amplos e polivalentes e a capacidade de adaptação rápida às mudanças” (Moniz e Kovács, 1997, p. 314).

### **O desenvolvimento de competências e a atividade profissional**

Na medida em que o contexto em que a ação profissional decorre é um ambiente privilegiado para a construção de novas formas de *saber* e de *fazer* associadas ao exercício do trabalho, importa salientar que esses processos de aprendizagem são fortemente marcados pela singularidade e desenvolvem-se num cruzamento entre “as prescrições hierárquicas, a procura social e os interesses próprios dos profissionais” (Canário, 2000, p. 46). Inscritos nos contextos da ação concreta, os saberes que daí resultam não são suscetíveis de se apresentarem como requisitos prévios (ou qualificações) à imersão dos indivíduos na sua atividade profissional, tanto mais que o conjunto de saberes adquiridos previamente à ação profissional propriamente dita não comportam uma transferibilidade, nem imediata, nem linear, para os contextos em que potencialmente serão utilizados. De igual modo, a proposta de que as práticas formativas desenvolvidas em contexto de trabalho potenciam o desenvolvimento de saberes e

competências para/com o trabalho só pode ser validada se houver uma articulação efetiva entre a formação e a ação do trabalho, anulando *a distância que separa a formação prescrita do trabalho real*, para parafrasear Canário (2000).

Esta questão remete para o debate entre o (pre)domínio das *competências* e o domínio das *qualificações*, ao qual já se fez alusão em alguns momentos desta problematização. As transformações profundas no mercado e nos contextos de trabalho convocam esta problemática, na medida em que o termo *qualificação* representa uma inadequação relativamente ao que são hoje as exigências contínuas sobre a ação profissional (Canário, 2000). Parente (2008) afirma mesmo que os processos de recrutamento das empresas passam atualmente mais pelas exigências sobre os trabalhadores em termos de competências, do domínio formal como do informal, do que pelas suas qualificações formais, num processo de questionamento crescente dos critérios de seleção tradicionalmente associados à escolaridade e ao investimento individual numa qualificação específica para o exercício de uma profissão.

Em simultâneo, a ideia de que o domínio de *saberes* e *saberes-fazer* já não é, por si só, sinónimo de *ser competente*, é premente no contexto atual (ainda que o conceito de competência não esteja estabilizado<sup>25</sup>), em que o modelo das qualificações revela ter “amarras fragilizadas” (Schwartz, 1995, p. 126), precisamente por efeito das transformações nos sistemas produtivos e organizacionais que aqui têm sido aludidas, sendo que a instabilidade em as empresas vivem define a necessidade de mudanças organizacionais em paralelo com o desenvolvimento de novos tipos de competências (Veloso, 2007). Nomeadamente, as alterações nas estruturas dos postos de trabalho e nas atividades que lhes estão associadas, causadas em grande parte pela necessidade de flexibilização de funções, pela crescente imprevisibilidade de mercados e pela consequente insegurança e impulso constante para a mudança, têm ditado o progressivo abandono do modelo taylorista de produção em tarefas prescritas e simples, no qual o modelo compartimentado das qualificações profissionais se radica. A preparação das pessoas para o

---

<sup>25</sup> Para Perrenoud (1999), o conceito define-se pela faculdade de mobilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) em situações concretas, de modo a poder solucioná-las com pertinência e eficácia; para Meirieu (1998), a competência aprende-se e desenvolve-se sempre em ação. Se para Chomsky (1965), reportando-se ao sistema de competências linguísticas, é preciso ter em conta que há um sistema fixo de competências, enquanto princípios geradores, que são mobilizados em função das situações, gerando *performances* (Parente, 2008), já para De Ketele (1986), o indivíduo adquire e desenvolve competências ao resolver situações-problema, processo cuja complexidade ultrapassa a mera aplicação de sistemas geradores prévios a realidades concretas. Como afirma Canário (2000, p. 46), a proliferação de diferentes definições para o termo é um “índice da complexidade daquilo que se pretende elucidar”.

mundo do trabalho através da sua inscrição num sistema estruturado por níveis e classificações, que reconhece um conjunto de profissões prescritas, tem vindo, assim, a deslocar-se para um modelo de desenvolvimento das pessoas e das organizações por competências, instituindo-se uma nova forma de apreciação das qualidades dos trabalhadores em função da sua capacidade de ação e reação à novidade.

A complexificação das estruturas organizacionais e das situações de trabalho, bem como a sua crescente participação nos processos de socialização dos indivíduos, a pluralidade dos percursos e experiências de vida de cada profissional, são alguns dos fatores que fragilizam igualmente a relevância da qualificação enquanto formação inicial, ainda apegada ao uma vez que “modelo de racionalidade técnica” (Canário, 2000, p. 47). Não obstante, o desenvolvimento de competências pressupõe a qualificação do trabalhador, sendo que as competências se definem pela capacidade que aquele terá de mobilizar recursos num dado contexto. Ou seja, ser-se *qualificado* não basta: é preciso ser-se *competente* - que Canário (2000, p. 21) define como “ter capacidade para” ou “ser capaz de” - e que implica mobilizar os saberes num desempenho eficaz da ação profissional. Parente (2008) resolve esta complexa articulação do seguinte modo:

a formação transmite saberes e a experiência permite acumular saberes, todavia nada garante que os trabalhadores saibam mobilizar estes saberes em situação concreta. As competências distinguem-se exatamente pela mobilização dos saberes em situação de trabalho (p. 21).

Neste sentido, o desenvolvimento das competências e a sua mobilização é necessariamente “contingente com a configuração da organização do trabalho” (Velo, 2007, p. 203), sendo que as características organizacionais da empresa são fundamentais para definir as condições da aprendizagem. Nesta lógica, reitera-se que o potencial formativo dos contextos de trabalho depende muito da relação dinâmica que se estabelece entre a pessoa e as atividades que realiza, enquanto relação geradora de novas competências para o trabalho e que o transformem (ao trabalho e ao indivíduo). Em simultâneo, a dinâmica de construção de competências pela ação profissional implica a revalorização da lógica experiencial, que solicita a intervenção, análise e tomada de decisão por parte dos indivíduos. Em simultâneo, a ação profissional terá de estar enformada na organização e metodologias de trabalho preconizadas pela empresa, implicado os seus objetivos estratégicos, questão igualmente sublinhada por Velo (2007), como parte do processo de aceitação e reconhecimento das competências desenvolvidas. Em suma, a riqueza de toda esta dinâmica, geradora de novos saberes e competências, estará inevitavelmente assente no ambiente empresarial concreto, no tipo de relações que promove, nomeadamente entre a formação e o trabalho, e nas oportunidades formativas que apresenta,

fatores que reenviam a reflexão para a importância do ecossistema (Pineau, 1988, 1989, 1991) e da abordagem situacional na análise das práticas formativas no seio das empresas (Ferry, 2003), que permitem entender as condições de emergência de um determinado paradigma de ação.

A abordagem ao conceito de competência, no que diz respeito aos seus contextos de produção, cruza a importância dos saberes, da experiência e da formação na construção dos saberes e competências profissionais. Na realidade, a qualidade de desempenho profissional não se justifica, atualmente, apenas pelos saberes que as pessoas detêm, ainda que os saberes acumulados pela formação e pela experiência constituam uma condição necessária para o processo de produção de competências. Sobre esta questão, Terssac (1996) argumenta que

os saberes não se colocam em cena automaticamente, a experiência não fala dela mesma, o contexto não é um recetáculo passivo dentro do qual se desenrola a ação, a ação não se desenvolve num vazio social. As competências têm um papel indispensável entre o trabalho e o potencial detido: em primeiro lugar, elas servem para gerir a relação entre os conhecimentos e a ação, para colocar em cena os conhecimentos e para fazer falar a experiência; de seguida elas servem para gerir o contexto da ação, para interpretar as instruções, para preparar o controlo da ação. Enfim, elas são desenvolvidas para gerir o espaço de reconhecimento, dentro do qual cada um se aprecia por comparação aos outros, constrói a sua identidade, e tenta fazer reconhecer as suas qualidades (p.223).

Para Wittorski (1998), a emergência de um paradigma da ação profissional focado nas competências situa-se na interseção entre o percurso de socialização, o campo da experiência profissional e o campo da formação, sendo que as competências se produzem e transformam no âmbito destes três campos. O autor defende que a competência é um *processo* mais do que um *estado* definido e acabado, pelo que extravasa a noção de *operação*, que afirma ser apenas um *meio* de realização de uma ação. Pertencendo a um indivíduo ou a um coletivo em situação, as competências são contextualizadas e específicas, pelo que são “produções inéditas em situações particulares” (Wittorski, 1998, p. 67). Nessa medida, a competência subentende uma representação pessoal e depende das características da situação, é construída a partir das formas de ver e de pensar sobre a situação, é um *saber-agir* reconhecido socialmente, pelos outros e em contexto.

Nesta linha de ideias, o entendimento do processo de construção de competências implica uma análise *compreensiva* da forma como se procede à mobilização, na ação, de saberes, combinados de forma específica. Neste modelo de análise compreensiva que o autor propõe sobre o processo de construção de competências articulam-se as perspetivas das ciências designadas de *cognitivas* com as das ciências da *ação*, tentando caracterizar aquele processo a

partir dos meios de que o indivíduo dispõe em si mesmo e no ambiente em que se situa. Não se pretendendo aprofundar as particularidades desta proposta, justifica-se alguma reflexão em torno da mesma, uma vez que se articula com as argumentações desenvolvidas sobre a importância de alguns fatores envolvidos no processo de formação pela *ação* do trabalho, na senda das teorizações de Argyris e Schön (1974, 1978).

Assim, o autor defende que o processo de construção de competências implica cinco componentes fundamentais, a cognitiva, a cultural, a afetiva, a social e a praxeológica, que se articulam em três níveis: o *micro* - nível do indivíduo ou do grupo produtor da competência; o *meso* - nível do ambiente social imediato, que corresponde ao nível de socialização no grupo a que o indivíduo pertence, nomeadamente o do coletivo de trabalho; e o *macro* ou *societal* - nível da organização dentro da qual o indivíduo e o coletivo estão inseridos. As componentes enunciadas são mobilizadas e combinadas ao nível *micro*, do indivíduo ou do grupo, mas são fortemente influenciadas pelos níveis *meso* e *macro*, que conferem a atribuição de valor e de reconhecimento social, através de códigos e hierarquias que inscrevem as competências dentro do mapa de responsabilidades atribuídas a cada um. De acordo com esta proposta, o tipo de abordagem formativa que é feita à *ação* do trabalho determina diferentes vias de desenvolvimento competências, conforme de seguida se sistematiza:

- *lógica da ação*: a construção de competências decorre de uma sequência de tentativa e erro, por ajustamentos sucessivos que permitem uma adaptação progressiva dos comportamentos, sem que haja (necessariamente) reflexão associada ao processo;
- *lógica da reflexão e da ação*: reporta-se a um esquema da formação alternada, com interação entre os saberes teóricos em sala e a produção de competências em estágio/ação profissional. Esta dinâmica surge normalmente quando o trabalhador é colocado perante um novo trabalho ou uma nova situação, criando o que o autor designa por *competências intelectualizadas*, transferidas para diferentes situações.
- *Lógica da reflexão sobre a ação*: a análise das práticas é realizada na empresa ou num organismo de formação, consistindo na formalização das competências implícitas produzidas na ação. As competências são verbalizadas e transformadas em saberes comunicáveis, validados pelo grupo e transmissíveis a outros agentes.

- *Lógica da reflexão para a ação*: reporta-se a situações de definição antecipada de novas práticas, no seio de grupos de ideias ou de resolução de problemas. Neste caso, os trabalhadores definem antecipadamente as novas práticas, tendo em conta critérios de qualidade e produtividade, para depois serem aplicados nas tarefas a desempenhar no trabalho.
- *Lógica da integração/assimilação*: neste caso, os saberes teóricos são adquiridos em formação (normalmente, na formação inicial sem alternância) e irão alimentar as capacidades dos indivíduos, que eventualmente as transformarão em competências, quando colocados em situação profissional.

(Adap. Wittorski, 1998, p. 63)

Nessa sequência, a essência dos *saberes de ação* é distinta das lógicas de construção dos *saberes teóricos*, nomeadamente porque estes se concretizam em enunciados que se centram em propriedades e em procedimentos e não na ação em si mesma. Assim, os *saberes de ação* podem produzir-se:

- no curso da ação, intimamente relacionados com a sua realização; são os *saberes na ação* ou *saberes-fazer*;
- no decurso de uma reflexão retrospectiva sobre a ação, com a qual a ação se transforma em *saber* identificado, nomeado, reconhecido e formalizado; são os *saberes sobre a ação*;
- no decurso de uma reflexão antecipatória das mudanças sobre a ação, convertidos na produção de sequências operativas e configurados em novas disposições para agir; são os *saberes para a ação*.

Um outro contributo que se considera de relevo para a compreensão dos processos de construção de competências na sua relação com a ação do trabalho é o de Le Boterf (1994, 1997, 2001), que considera que as competências não podem ser separadas das condições sociais da sua produção e que comportam duas dimensões indissociáveis, a individual e a coletiva. Considerando que as competências coletivas são propriedade da empresa, resultam da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais, sendo que a motivação pessoal e o contexto são tão fundamentais nesse processo como a disposição individual para *saber-agir*. Distinguindo claramente as competências profissionais de outras produzidas e

convocadas noutros domínios da vida, Le Boterf atribui à formação profissional e às empresas a responsabilidade do processo de construção de competências profissionais, salientando que a questão a colocar, no caso das empresas, é a de perceber se a gestão das competências é uma questão de fundo ou se está posta ao serviço da gestão económica. Por outro lado, não se trata de analisar o mundo do trabalho à procura de respostas sobre o que são competências profissionais, mas de que tipo de competências profissionais necessitam as empresas hoje em dia e de que formas podem ser construídas.

Neste sentido, também Le Boterf se refere às novas exigências de competitividade das empresas, às evoluções dos contextos e das organizações do trabalho, ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, enquanto fatores que tendem a revolucionar o conceito de competência. Segundo o autor, esta realidade implica uma abertura do conceito, que não se pode limitar a *saberes-fazer* pontuais, mas que tenha em conta a capacidade de gerir situações profissionais cada vez mais complexas e imprevisíveis, muito para além da execução de operações (tal como Wittorski (1998) defende para o conceito global de competência), centrada no saber agir e reagir num contexto particular imprevisto, não ensaiado. Desta realidade decorre a necessidade de se fazer o que Le Boterf designa por *engenharia das competências* nas empresas, ao invés de uma *engenharia da formação*, cuja conceção implica todo um processo de descrição dos resultados esperados em termos de competências, mais do que em função da obra acabada, numa lógica de profissionalização contínua que não se reduz à formação, uma vez que existem várias formas de desenvolver competências profissionais. Diz Le Boterf (2001, p. 366) que a “diversidade das situações e das modalidades de aprendizagem deve ser reconhecida”, pelo que a “engenharia das competências integra portanto a engenharia da formação mas não se reduz a esta.”

Segundo o autor, a *engenharia das competências* deve empenhar-se na produção das configurações, dos caminhos que levam à construção de competências profissionais, obrigando a novas orientações e coerências no âmbito das políticas de recursos humanos, com enfoque para a importância de se criarem contextos que promovam o desenvolvimento de competências pertinentes, tanto para as pessoas como para as organizações. O autor chama a atenção para a importância de algumas variáveis que condicionam esse desenvolvimento, como a remuneração, a mobilidade interna, a evolução profissional, a formação, os critérios de apreciação, a organização do trabalho, ou a comunicação interna, enquanto fatores que devem estar a montante da *engenharia das competências*, mas também a jusante, enquanto impactes necessários na organização.

Esta problemática não se esgota, de todo, no conjunto de propostas apresentadas. O enfoque que se procurou dar assenta na relevância que a formação inscrita no funcionamento das empresas e nas situações concretas de trabalho pode ter no processo de construção das competências profissionais, através de uma articulação efetiva entre os *saberes da ação* e os *saberes teóricos* que contribui para a configuração dos *saberes profissionais* (Malgaive, 1995). Em suma, e em linha com algumas das propostas apresentadas para o conceito de competência, entende-se que o seu processo de produção é multidimensional, individual e coletivo, está sempre dependente de um contexto e de uma ação (Reinbold e Breillot, 1993), não sendo um *estado* nem um *adquirido*, uma vez que emerge nos contextos da ação profissional, tendo em conta fatores facilitadores dessa emergência. Exige, pois, uma leitura compreensiva da sua natureza e formas de desenvolvimento (Wittorski, 1998).

A competência surge como fruto de uma confrontação e comunicação entre saberes e experiências, individuais e coletivas; logo, tem uma natureza contextual, contingente e finalizada (Le Boterf, 1994; Canário, 2000). Por outro lado, a exigência atual vai no sentido das competências de um indivíduo fazerem evoluir as próprias competências, numa procura de transformações que tanto é da preocupação das organizações, como dos próprios trabalhadores, uma vez que,

num contexto económico difícil em que o emprego estável se torna incerto, possuir um leque de competências e poder utilizá-las tornou-se um trunfo que não pode ser descurado, embora não seja infelizmente suficiente. O capital de competências torna-se necessário para gerir da melhor forma a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade (Le Boterf, 2001, p. 363).

O desenvolvimento de competências é, nesta linha de ideias, o resultado do cruzamento de escolhas relativas à organização, ao conteúdo do trabalho e aos modelos de gestão das empresas, enquanto fatores que podem ser facilitadores e/ou inibidores da aprendizagem (Parente, 2008). A análise das situações de trabalho tem colocado em evidência que o indivíduo precisa de se reportar a um conjunto de normas e regras específicas do seu meio profissional, que contribuem para lhe conferir validade e segurança na sua *forma de fazer*. É nessa matriz de referência que o profissional se inscreve para se demarcar, por assim dizer, construindo o seu mapa pessoal de competências numa lógica de construção partilhada, entre o que a empresa promove, o que a natureza das situações de trabalho proporciona, o seu percurso de formação incrementa e o que o próprio indivíduo faz com/para tudo isso.

#### 4.2.1. Políticas empresariais para a formação: coerências e contradições

Os fatores que definem o nível de importância dado pela empresa à formação contínua dos trabalhadores são, como se perspectivou, diversos e complexos. Nessa medida, as decisões tomadas pelas empresas neste domínio são igualmente plurais; implicam a ponderação sobre a abrangência, a relevância e a intencionalidade que a formação dos trabalhadores deve assumir. Como afirma Bernardes (2013, p. 55), “existem empresas cujos programas de formação são o corolário de mudanças já operadas e outras que, de modo estratégico, projetam toda a sua política de formação antecipando mudanças e visando uma intervenção ao nível da organização.”. Neste contexto, é preciso ressaltar que, apesar das empresas contribuírem de forma essencial para a formação da pessoa adulta, nomeadamente “no quadro das ações de aperfeiçoamento, de reciclagem, de adaptação, de desenvolvimento de competências” (Barbier (2009a, p. 23), essa contribuição é desenvolvida no âmbito da gestão particular da produção, e que decorre de quadros económicos e financeiros que, tal como aquele autor ressalva, podem ser muito diversificados. Estes quadros orientadores surgem revelados nas finalidades e prioridades atribuídas à formação.

Sobre esta questão, o estudo de Caetano (2000) revela que as empresas portuguesas tendem a circunscrever as suas prioridades de formação ao aumento de competências que se relacionam com as necessidades de curto prazo, em detrimento de outras competências mais abrangentes, como por exemplo as que têm em vista o desenvolvimento das estruturas de qualificação dos trabalhadores. Adicionalmente, parece haver um consenso em torno da importância estratégica da formação de carácter profissional. Segundo o autor, estas opções restringem as oportunidades de desenvolvimento profissional e o leque de competências dos trabalhadores, o que também limita as oportunidades para aqueles que procurem mobilizar-se para outras atividades, interna ou externamente.

Paralelamente, o estudo assinala que a falta de visão prospetiva, de médio prazo, não permite preparar adequadamente os trabalhadores para as exigências futuras, ou para tendências de mudança, apontando a necessidade de se consolidar uma via dupla na formação: uma que diga respeito à formação profissional específica, necessária para o desenvolvimento de determinadas atividades profissionais; e uma outra que se focalize “nas necessidades e nos problemas da sociedade do conhecimento, o que implica *desenvolver competências para aprender a aprender e para saber procurar e analisar a informação*” (Caetano, 2000, p. 324). Segundo o mesmo estudo, se por um lado as empresas não parecem, de uma forma geral, apostar numa formação mais abrangente, por outro lado os dados apontam para a importância

que cada vez mais as organizações atribuem à capacidade e motivação dos trabalhadores para uma aprendizagem constante.

Cardim (2005) assinala que a maioria das empresas portuguesas prefere a formação tradicionalmente ligada ao posto de trabalho, em contexto, e com recurso ao autodidatismo, desvalorizando a importância de uma formação mais sistemática e formalizada. Paralelamente, as empresas ainda concentram a sua preocupação nas necessidades do processo de produção a curto prazo, mais do que no desenvolvimento pessoal e profissional continuado dos seus trabalhadores, numa opção clara pelo imediatismo, pela adaptação rápida e pelo carácter técnico das soluções encontradas. Mesmo quando a formação é assumida como uma prioridade no âmbito das estratégias de desenvolvimento das empresas, a relação privilegiada entre os dispositivos de formação e as situações de trabalho não é uma garantia, por si só, de que não se reproduzam alguns dos moldes mais tradicionais e prescritivos de formação profissional, respeitantes a objetivos de curto prazo que decorrem, sobretudo, de necessidades renovadas de adaptação à tarefa e às novidades tecnológicas. O estudo de Almeida e Alves (2014) chama a atenção para algumas destas tendências paradigmáticas:

se considerarmos os contributos da formação para as dinâmicas socioeconómicas, eles tendem a centrar-se em três grandes domínios: garantir a adaptação dos trabalhadores às exigências dos postos de trabalho, a maior qualidade dos bens/serviços e a introdução de novas tecnologias de produção. Este perfil dos contributos da formação reforça o seu carácter predominantemente adaptativo, ao eleger o posto de trabalho como contexto e as novas tecnologias de produção como o pretexto para a ação formativa (p. 71).

O cenário analisado permitiu aos investigadores fazer a caracterização dos contributos da formação sobre três domínios em concreto: a tecnologia e a organização; a produtividade, qualidade e competitividade; e a empregabilidade e condições de trabalho. Da análise realizada sobre a contribuição da formação nas três dimensões enunciadas, sobressaem: a valorização que as empresas fazem da inovação tecnológica em detrimento da inovação organizacional; as preocupações com as políticas de qualidade, ao nível dos produtos ou serviços e na relação com o cliente; as necessidades de adaptação àquelas exigências e a mudanças operadas nos postos de trabalho. Sobre esta última dimensão, os autores salientam ainda que a formação é entendida como um instrumento que interfere positivamente nos níveis de satisfação dos trabalhadores e nas condições de segurança no trabalho. É de relevância, ainda, a menor expressividade dos dados encontrados para indicadores como o contributo da formação para a melhoria dos resultados, para o crescimento das remunerações, a rotatividade no trabalho e até para a maior fixação dos trabalhadores nas empresas, subentendendo-se que o impacto

estratégico da formação não é perspectivado, encontrado ou reconhecido em todo o seu alcance e potencialidades.

São ainda de referir algumas das conclusões da investigação realizada por Almeida *et al.* (2008) neste domínio, que ajudam a compreender a forma como as empresas interagem com diversas estruturas de produção de saberes e competências, bem o modo como articulam a sua ação com as políticas formação (internas e externas). Os resultados obtidos refletem um panorama algo contraditório no que diz respeito às políticas estratégicas que enquadram a formação, aos meios humanos e financeiros e aos instrumentos de gestão que lhe são afetos, conforme de seguida se sumariza:

- Há uma preocupação crescente com a formação profissional dos trabalhadores, traduzida na adoção de instrumentos de gestão da formação. No entanto, isso nem sempre é acompanhado pelos meios humanos e financeiros necessários à execução de uma política estratégica de formação.
- As perceções dos responsáveis pela formação das empresas estudadas são mais favoráveis às políticas de formação das próprias empresas do que às políticas de formação preconizadas pelo Estado.
- Embora a formação seja entendida como um investimento estratégico, os meios convocados para esse investimento estão balizados por objetivos de curto prazo, predominando os planos anuais de formação em detrimento dos plurianuais.

(Adap. de Almeida *et al.*, 2008, p. 18)

Os autores do estudo consideram que os dados refletem um conjunto de ambiguidades no que diz respeito às políticas de gestão dos recursos humanos, nomeadamente no que concerne o desenvolvimento do *capital* humano, uma vez que priorizam diversos fatores relacionados com a produção, subalternizando o *fator* humano. De igual modo, chamam a atenção para o facto de que a elaboração de planos de formação nas empresas decorre, na maior parte dos casos, de uma obrigatoriedade legal, sendo que grande parte das empresas analisadas não disponibiliza meios orçamentais que sustentem aqueles planos. Simultaneamente, a predominância de planos anuais de formação revela um conjunto de preocupações de curto prazo, revelando a “pressão e a volatilidade das práticas de formação resultantes de dinâmicas económicas, tecnológicas e organizacionais” (Almeida *et al.*, 2008, p. 10). Não obstante estas conclusões gerais, os autores salientam que há empresas em que emergem novas formas de conceber e

organizar a formação, casos em que a atividade formativa é encarada como um investimento estratégico prioritário.

Algumas das conclusões do estudo de Estêvão *et al.* (2006) estão em linha com estas considerações, salientando que, apesar do valor reconhecido da formação, nomeadamente como fator que incrementa a competitividade, tal reconhecimento nem sempre aparece claramente expresso nos documentos institucionais. Este desfasamento é acentuado pela desconcórdia manifesta entre os discursos das organizações relativamente à formação e as práticas implementadas. De um modo geral, as políticas das empresas para a formação suportam-se numa perspetiva de *racionalidade económica*, centrada sobretudo na relação entre a formação e a melhoria do desempenho dos trabalhadores e da competitividade das empresas, desvalorizando a *racionalidade democrática* e a *cidadania organizacional*, que emergem sobretudo num nível implícito e pouco valorizado.

Nessa medida, verifica-se “uma certa prevalência do ser trabalhador relativamente ao ser cidadão nas organizações” (Estêvão *et al.*, 2006, p. 202). Apesar das variações encontradas, no terreno, em função da cultura organizacional de cada empresa, a sua morfologia de hierarquias, níveis de centralização e flexibilidade organizacional, os autores consideram que a estruturação da formação, de um modo generalizado, está estruturada de modo a fornecer conhecimentos úteis sobre os processos produtivos. Daqui que a formação tenha como objetivos principais a readaptação dos trabalhadores às exigências que aqueles processos colocam, nomeadamente no domínio da qualidade, sendo que a formação para um posicionamento crítico e emancipatório, potencialmente transformador, tem uma expressão periférica.

É evidente que o investimento feito em formação, nomeadamente pelas empresas que definem uma intervenção direta nessa matéria no âmbito das suas estratégias de crescimento, em articulação com os modelos de produção e de organização do trabalho que preconizam, advém da confiança de que esse será mais um meio privilegiado e mais seguro para alcançar os objetivos futuros (Caspar, 2011). Dito de outra forma, a política de formação numa empresa não se justifica mormente por si mesma, mas pelo contributo que a empresa acredita que a formação pode dar em termos de eficiência na organização. Segundo esta lógica, as iniciativas de carácter formativo não surgem como atividades isoladas, estão integradas num processo global de gestão da organização e dos seus recursos humanos (Meignant, 1999). Conforme Almeida e Alves (2014) salientam, a grande questão não é a de reconhecer a importância da formação no desenvolvimento das pessoas e dos contextos organizacionais, tanto mais que aquelas e estes não hesitam em atribuir-lhe um papel fundamental. O que continua a alimentar

o debate em torno das políticas e práticas de formação das empresas centra-se nas finalidades para as quais estas são pensadas e implementadas, nas características das dinâmicas geradas entre a formação e as atividades do trabalho.

### **Sobre as finalidades das práticas de formação integrada nas empresas**

Articuladas com os quadros económicos e financeiros específicos das empresas, são várias as alternativas de modalidades de formação que se apresentam às empresas que não implicam um envolvimento direto na organização da formação. Nesse sentido, o recurso ao sistema de ofertas públicas coordenado pelo Estado, bem como a aquisição dos serviços prestados por entidades privadas de formação, são formas frequentes de externalização da formação, para além das iniciativas que são da responsabilidade dos próprios fornecedores das empresas (de equipamentos, meios técnicos e tecnológicos, por exemplo). No entanto, e para além destas hipóteses (que podem coexistir), as empresas, sobretudo as de grande dimensão, tendem cada vez mais a apostar nos meios internos para garantir a formação dos trabalhadores em articulação com o contexto e as situações concretas de trabalho. Esta opção tem em conta, como se disse, o nível de confiança que esses meios garantem às empresas (Caspar, 2011), nomeadamente para que os problemas da formação e do desenvolvimento de competências sejam tratados “o mais próximo possível das instituições, das unidades e mesmo das equipas de produção” (Barbier, 2009c, p. 1134). Esta abordagem da formação pelas empresas permite interligar, tanto quanto possível, os problemas da produção, das competências necessárias à sua solução, e até mesmo as questões relacionadas com a gestão de ferramentas de trabalho e a gestão comercial, conforme Barbier (2009c) também argumenta.

Sobre as dimensões externa e interna da formação nas empresas, Bernardes (2013) salienta que a dimensão externa terá a vantagem de aproximar a empresa à realidade que a rodeia, sendo que a formação interna tem implicações mais diretas na criação de conhecimento; ou seja, o sentido e o teor das mudanças esperadas da formação difere:

se é certo que a formação interna tem o seu enfoque no que é específico da organização e pode gerar um maior conhecimento do seu interior, a formação externa tanto pode ser geral como específica. A formação interna tende a ser específica na medida em que trata de aproveitar e partilhar o conhecimento e a experiência gerados mediante processos de aprendizagem no seio da organização, e na medida em que visa as próprias rotinas e promove atitudes de cooperação, ela é idiossincrática. (Bernardes, 2013, p. 67).

Ainda que se considere o valor idiossincrático das iniciativas de formação internalizada (que Bernardes (2013) alerta não ser representativo de uma realidade mais lata), são os modos de relação entre a *formação* e a *ação*, na construção de novas formas de *fazer* e de *saber* (empiricamente suportadas), que importa relevar no âmbito do presente estudo, na medida em que traduzem tendências de renovação da relação fundamental entre a experiência e os processos de aprendizagem pelos adultos. Estes novos modelos de formação apontam para uma reaproximação efetiva entre o trabalho e a formação, através de dispositivos de formação integrados nos contextos de trabalho. Segundo Barbier *et al.* (1996, p. 18-19) estes modelos de formação destacam-se “pelo seu objetivo não só de aquisição de saber, mas também de produção de saberes, até então pouco ou nada formalizados, pelo seu objetivo explícito de transformação conjunta de pessoas e de trabalho”. Importa relevar que as empresas estudadas por aqueles autores tinham em comum um conjunto de mudanças que afetavam a organização e a diversificação da sua produção, sendo necessário reorientar também a mão-de-obra no sentido de substituir funções antigas. Era o caso, sobretudo, das empresas de grande dimensão, fator que, como se tem argumentado, é determinante não só para a valorização da formação profissional contínua, como para a decisão de investir em estruturas de formação da sua inteira responsabilidade, tanto mais que essa decisão implica a capacidade de planeamento, conceção, organização, implementação de iniciativas formativas, através dos recursos que a empresa decidir afetar à *função* formação.

Inscrita neste cenário, a formação inicial dos indivíduos tem uma preponderância relativa e a formação contínua deixa de ser encarada como complementar, corretiva ou de reciclagem relativamente às fases iniciais de formação (Malglave, 1995), na medida em que uma empresa se preocupa como o desenvolvimento de competências que estejam articuladas com o seu modo particular de organização do trabalho e de cultura corporativa. A formação profissional contínua inscrita nesta lógica é encarada como um processo fulcral para o desenvolvimento dos trabalhadores, que, por sua vez, está intimamente relacionado com a necessidade de dar resposta às suas próprias exigências, em correlação com o seu modo particular de funcionamento, numa dialética que pode assumir um caráter transformador.

Nesta perspetiva, o modelo linear e cumulativo para a formação, típico do modelo escolar e tal como discutido por Canário (2000), deixa de fazer sentido, uma vez que o *saber* e o *fazer* passam a estar encadeados e submergidos num contexto real, e não simulado, a partir de situações concretas, e não hipotéticas. Melhor dizendo, uma vez que as situações formativas em contexto de trabalho são determinadas, em boa parte, pela procura de soluções para problemas concretos, esta prática é pouco compatível com a adoção de lógicas emanadas do modelo formal

escolar, mais centrado na formação em redor de conteúdos predeterminados; estes, permanecem demasiado distanciados das situações de trabalho para conseguir articular, de forma efetiva, as teorias e as práticas, os saberes com os modos de fazer.

Em contraposição, a formação integrada passa necessariamente pela utilização dos recursos experienciais dos trabalhadores, numa lógica endogâmica, enquanto eixo aglutinador das aprendizagens a realizar, o que poderá torna-se visível através das estratégias de inscrição dos saberes prévios dos indivíduos nas atividades de formação, conforme se discutiu em momentos anteriores desta problematização<sup>26</sup>. Potencialmente, esta lógica de formação reúne condições para que o *know-how* dos trabalhadores seja contemplado pelo ato formativo tendo em conta uma influência tridimensional, por assim dizer, na medida em que pode constituir-se como uma mais-valia para a formação, para a pessoa e para a produção. Encarar as situações formativas deste ponto de vista favorece uma análise sobre a articulação da formação *em, por e para* de que fala Fabre (1994): nesta lógica, o ato formativo poderá ter um alcance, ao mesmo tempo, didático, psicossociológico e profissional, interrelacionando os conteúdos e técnicas com o desenvolvimento dos indivíduos, com vista à melhoria do seu desempenho profissional.

Esta dinâmica potencia o desenvolvimento de processos de reflexão sobre a ação como estratégia de construção de novos saberes (como originalmente proposto nas teorizações de referência Argyris e Schön (1974, 1978) e Schön (1983), e como argumentado na proposta de Wittorski, 1998), associados às respostas complexas que vão sendo encontradas na relação que a formação estabelece com o trabalho, nomeadamente ao transformá-lo em conteúdo central da formação. Este envolvimento favorece o surgimento de novas propostas e formalizações que extrapolem a formação e se apliquem às situações de trabalho, o que significa “integrar o informal e o relacional com o formal, já não de uma forma cumulativa mas interpelante” (Correia, 2003, p. 31). Uma abordagem deste tipo revela que a empresa está aberta à (e promove a) evolução das formas de organizar e desenvolver o trabalho, criando um ambiente que é qualificante para os trabalhadores e que potencia uma postura aprendente por parte da própria empresa, na medida em que favorece a aprendizagem de novas formas de trabalho a partir da ação transformadora que a formação permite operar; isto, dependendo das lógicas que a formação promover (Wittorski, 1998).

Na construção do seu próprio espaço formativo, as empresas definem os seus dispositivos e programas de formação a partir de novas formas de pensar a produção e que passam atualmente, conforme se apresentou num outro momento desta problematização, pelo

---

<sup>26</sup> Designadamente, no Capítulo 2.

desempenho de funções numa lógica de coletivo, de flexibilidade e de polivalência, o que significa que também se exigem novas formas de pensar a formação (Kovács, 1998b, 2005). Este cenário promove a (re)aproximação entre a formação e as situações de trabalho, na consciência de que “o exercício do trabalho é, ele próprio, produtor de competências.” (Barbier *et al.*, 1991, p. 94).

A compreensão da relação estratégica entre a formação integrada no espaço/tempo do trabalho e a produtividade (com qualidade), tem consequências profundas na organização dos mecanismos de formação, considerando-se ser de destacar: a maior proximidade entre o espaço e o tempo da formação e do trabalho; a interpelação entre a formação e as condições organizacionais, nomeadamente no que diz respeito à sua relação com as contingências da produção (e, por vezes, a sua fusão); e o reconhecimento crescente do potencial formativo das situações de trabalho, traduzido em modalidades formativas centradas na produção de saberes e competências *em situação (on the job)*.

Assumindo que as práticas de formação integradas no contexto do trabalho se reportam a uma orientação global sobre o desenvolvimento da empresa, por um lado, e a uma valorização da experiência de vida e profissional dos indivíduos, por outro, interessa compreender *como* é feita essa articulação entre a formação e o trabalho e *por que motivos* é feita de um determinado modo. Para se fazer a análise de uma estrutura que articula a formação e o trabalho, assumida como uma parte fundamental do processo de construção dos saberes profissionais de que a empresa necessita, é preciso, em primeira instância, verificar se esta dinâmica se traduz em “processos de formação profissional contínua orientados para a qualificação e requalificação acelerada de mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista.” (Canário, 2000, p. 14), de teor predominantemente tecnicista e vocacionado para a adaptação às tarefas; ou se, pelo contrário, as estruturas formativas observadas potenciam uma formação mais abrangente e humanizada, logo, mais consentânea com a conceção de *formação de adultos* que foi enunciada<sup>27</sup>. Retomando essa conceção e aproximando-a das questões relativas à sua submersão no contexto de trabalho, convocam-se as ideias de Correia (2003):

A desejável aproximação entre os contextos de formação e os contextos de trabalho não pode, por isso, ser pensada segundo o registo da adaptabilidade. Ela é uma aproximação crítica, funcionalmente “desadaptada” às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos colectivos de trabalho; a formação é, em suma, um agente catalisador das trocas entre as diferentes “linguagens do trabalho”, um catalisador das potencialidades formantes do

---

<sup>27</sup> Designadamente, no Capítulo 1.

exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la (p. 32).

Num outro espaço de reflexão sobre as finalidades que devem presidir à formação, diz Correia (2008) que o desafio que deve colocar-se à formação nestes termos reside no seu estatuto de desestabilizadora de fronteiras estabelecidas, ao criar um espaço polifacetado que permita dialogar as práticas e as experiências com as *linguagens científicas*. Como consequência, a formação tem de desconstruir a lógica de duplicação repetitiva de conteúdos, que é incompatível com a contextualização e a evolução dos saberes da prática e da experiência, porque são a “expressão de experiências singulares” (Correia, 2008, p. 71). Não obstante a sua singularidade, estes saberes podem ser duplicados, deixando de pertencer exclusivamente ao indivíduo para passar a pertencer ao coletivo e à empresa, estabelecendo-se pontes entre os processos individuais, coletivos e organizacionais de aprendizagem e potenciando uma continuidade de *espirais de criação do conhecimento* (tal como Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam).

Considerando que investir em formação, para uma empresa, é inscrevê-la no seu desenvolvimento estratégico, Carré e Vidal (1988, p. 44) defendem que essa atitude decorre de um entendimento “da formação como vetor de mudança na direção impressa por uma vontade estratégica afirmada, e não já como uma função marginal da empresa”. Para além da sua função social e do seu papel na manutenção de um conjunto de competências específicas, o investimento na formação dos trabalhadores traduz a crença do papel ativo que essa formação pode ter nos processos de antecipação da mudança e o desenvolvimento de novas competências, consideradas necessárias à evolução da empresa dentro do seu setor económico. Para além das vantagens aparentemente evidentes desta estratégia, o investimento das empresas nos seus próprios dispositivos de formação incorre em alguns riscos, conforme os mesmos autores também assinalam: tal como Lima (2007) também alerta, a formação assim concebida pode tornar-se uma “deriva contável” (Carré e Vidal, 1988, p. 45) para a gestão dos recursos humanos, transformada num investimento material. Isto significa, em simultâneo, uma filiação das práticas de formação na lógica do *capital humano* (Becker, 1983), que orienta o lugar do indivíduo no investimento humano tendo em conta as suas consequências económicas.

Nesta sequência, um dos perigos da formação interna ao funcionamento das empresas reside no facto daquela transformar a aposta na formação das pessoas num “investimento racional” (Carré e Vidal, 1988, p. 45), cuja pertinência das escolhas formativas é avaliada em função do

seu retorno económico, colocando em causa a conceção de que o indivíduo é, efetivamente, o ator e o beneficiário principal do investimento realizado em formação. Caspar (2011) argumenta que a noção da formação como um investimento demonstra a irrupção das ideologias e linguagens económicas e das novas tendências de gestão no campo da formação, designadamente da formação de adultos. Inscrito nesta lógica, o investimento em formação “começa por uma escolha deliberada” (Caspar, 2011, p. 133), que implica a mobilização de recursos para a formação e a construção de estruturas que permitam o seu desenvolvimento, tendo em conta a convicção, como já aqui anteriormente se afirmou, de que essa é a opção que melhor se adequa ao quadro estratégico elaborado para o desenvolvimento da empresa.

Na análise que fazem da importância, assumida pela comunidade científica e pelos contextos organizacionais, e das finalidades da formação profissional contínua na atualidade, Almeida e Alves (2014) afirmam a relevância de diferentes contributos teóricos neste debate, designadamente: a já aqui referida *teoria do capital humano*, assim como as abordagens críticas a esta teoria<sup>28</sup>; as *teorias da gestão dos recursos humanos*, cuja ênfase no papel da formação enquanto maximização do potencial dos trabalhadores joga um papel fundamental no desenvolvimento competitivo das empresas; e as *abordagens críticas*, que vão chamando a atenção para os papéis multifacetados da formação na vida das pessoas e das organizações, das quais a problematização que se faz do tema pretende ser subsidiária. Assim, nas aproximações teóricas que se possam fazer às problemáticas que se levantam na relação entre a formação profissional e as empresas, não só é preciso contemplar que a formação não constitui, por si só, a resolução de todos os problemas do foro económico e social, como é também relevante considerar que, na realidade, há “contextos e formas de aprendizagem que extravasam o tradicional território do modelo escolar em que essa formação se deixou aprisionar” (Almeida e Alves, 2014, p. 63), para se revestirem de alguma inovação no âmbito das práticas de articulação entre a formação e o exercício (potencialmente formativo) trabalho.

#### **4.2.2. Configurações da ação formativa nas empresas: algumas tipologias de análise**

Conforme se tem vindo a afirmar, mais importante do que confirmar que as empresas valorizam a formação profissional contínua dos trabalhadores, é analisar as formas de articulação que são

---

<sup>28</sup> Neste âmbito, os autores referem-se à *teoria do sinal*, do *filtro* e da *concorrência no acesso ao emprego*, teorias *credencialistas* que perspetivam a função da formação nos processos de recrutamento realizados nas empresas, desconstruindo a ideia de uma *função formação* ao serviço do crescimento económico e do pleno emprego e que, nessa medida, legitimaria o investimento público e privado em formação.

promovidas entre a formação e o exercício do trabalho, tentando entender as finalidades que presidem às opções tomadas sobre essa articulação, como se concretizam em termos de uma conceção de formação e que características assumem os dispositivos de formação que lhe dão corpo. De igual modo, fez-se referência às diferenças existentes entre as pequenas e médias empresas e as grandes empresas, designadamente quanto ao tipo de exigências que colocam à formação dos seus trabalhadores, quanto ao seu enquadramento macroeconómico e à sua capacidade para conceber, gerir e financiar-se para a formação.

A análise que se pretende fazer desta realidade incide no entendimento das configurações assumidas para a formação e das lógicas reveladas no tipo de articulação que a formação estabelece com o exercício do trabalho. Para tal, e sempre na perspectiva de definir uma matriz teórica de aproximação ao estudo de caso realizado, convocam-se aqui alguns estudos incontornáveis sobre a formação profissional contínua em contexto de trabalho, destacando algumas tipologias de análise sobre a intervenção formativa das empresas. Importa salientar que, no presente estudo, não se seguiu a opção metodológica de construir uma tipologia de análise com uma natureza semelhante às que agora se apresentam pelo facto, sobretudo, de não se tratar de um estudo de caso sobre várias empresas, ou sobre vários dispositivos ou estruturas de formação dentro do universo de uma empresa. Não obstante, considera-se de toda a pertinência a utilização deste tipo de referentes de análise, uma vez que podem, em algumas das suas particularidades, promover a compreensão dos dados e alimentar uma temática que é comum, a da relação entre a formação integrada nas empresas e o exercício do trabalho.

A análise das configurações produtivas e organizacionais das empresas (assim como da formação desenvolvida) tem demonstrado uma evolução no sentido da valorização das *funções intelectuais* (Barbier, 1992) no trabalho, porquanto estas são encaradas, cada vez mais, como um fator que promove o valor da *ação do trabalho*. O incremento da relação entre ambas as funções, a *intelectual* e a *ação do trabalho*, ajuda a explicar aquilo a que Barbier (1992, p. 126) chama de “coerência de conjunto” nas mutações contemporâneas do mundo do trabalho, reportando-se a alguns elementos de análise em particular: a integração das novas tecnologias, de produção e de tratamento de informação; a ligação estreita entre essas tecnologias e os novos modos de organização do trabalho e da produção, sustentados numa maior participação dos trabalhadores na condução dos processos de produção e sobre o desenvolvimento cognitivo associado a esses processos; a relação entre os novos modos de organização e as novas formas de mobilização dos recursos humanos.

Dedicado a estudar realidades que concretizam uma tendência para a conceção de novas formas de formação *pelos* e *nas* situações de trabalho, Barbier (1992) focaliza-se nas iniciativas empresariais que, ao formalizarem ações de formação, têm como objetivo explícito algum grau de transformação, dos processos de produção de bens e serviços e/ou os agentes individuais e coletivos que estão envolvidos nesses processos. Estes são processos complexos, que estão implicados também na transformação das identidades do trabalho (mesmo que não o estejam explicitamente). No estudo mencionado, e no qual baseia as considerações que aqui se sintetizam, as empresas que desenvolviam processos de formação *pelos* e *nas* situações de trabalho tinham como denominador comum estarem em processos de mutação que envolviam os seus sistemas produtivos, tentando dar resposta a constrangimentos relacionados com a concorrência. Nessa medida, as mudanças pretendidas orientavam-se para a produção de *valor acrescentado* aos atos de trabalho, sendo que as finalidades da formação para estas empresas estavam relacionadas com uma necessidade de redefinição da orientação da sua atividade e com a diversificação da produção, associando a estes objetivos uma maior exigência de qualidade.

Relativamente às grandes empresas estudadas, o autor salienta que os processos formativos estavam mormente articulados com a passagem de uma produção em massa estandardizada para uma produção diferenciada e com novos desafios em termos de qualidade, sendo que as principais preocupações se prendiam com o desafio “de manter ou conquistar uma posição económica num mercado em transformação” (Barbier, 1992, p. 130). Nesse processo, os trabalhadores envolvidos participavam como elementos da gestão da evolução pretendida, integrados na melhoria dos processos através da reflexão e da avaliação sobre os resultados, tendo em vista uma maior flexibilidade da produção. É de notar que as empresas em que este tipo de dispositivos de formação sobressai, *pelos* e *nas* situações de trabalho, optavam pela internalização da formação, fazendo uso da capacidade interna de reflexão, ação e transformação da mão-de-obra existente, no sentido até de consolidar uma maior ligação entre esta e os processos produtivos.

Tendo em conta que as empresas teriam manifestas dificuldades em encontrar mão-de-obra com o nível de qualificação desejado e com o domínio necessário dos (novos) conteúdos de trabalho, o autor analisa aqueles dispositivos de formação interna como uma demonstração do predomínio de uma forma de gestão dos postos de trabalho e de promoção da mobilidade interna, seja individual ou coletiva, horizontal ou vertical. Desta forma, os dispositivos de formação desempenham “não só uma função de gestão da flexibilidade da produção, mas

igualmente uma função de internalização da gestão dos empregos pela otimização dos recursos existentes” (Barbier, 1992, p. 131).

No caso das grandes empresas estudadas pelo autor, as mutações ao nível profissional prosseguiram a par com as mutações tecnológicas e organizacionais, afetando todo o processo de produção. Concretamente, de uma especialização tayloriana pretendia evoluir-se para a recomposição de tarefas, através da sua descompartimentalização e da redistribuição de funções profissionais, no sentido de se tornarem mais transversais. Neste processo, a formação integrava a participação dos trabalhadores no processo de conceção dos novos referenciais de competências, numa conceção polifuncional da formação, fazendo com que a formação não se limitasse ao trabalho prescrito e às configurações formais da formação profissional. Pelo contrário, a formação abrangia o contexto real e a dimensão informal do trabalho, enquanto elementos formativos fundamentais na construção das novas formas de organização do trabalho.

Analisando as condições de emergência dos diversos dispositivos de formação, num contexto de formação *pelas* e *nas* situações de trabalho, Barbier (1992) distingue três tipos de situação que determinam a configuração, o modo de funcionamento e os efeitos pretendidos dos dispositivos observados, conforme de seguida se sistematiza:

- Dispositivos que funcionam por iniciativa da direção das empresas e que se inscrevem na sua política interna, sem parcerias externas: o público-alvo deste tipo de formação é uma população considerada estratégica para o desenvolvimento da empresa, com objetivos ligados à complexificação das tarefas e à flexibilidade, à melhoria da qualidade e/ou à diversificação de produtos, à necessidade de lançamento de um novo produto ou reorientação dos moldes da atividade do trabalho. Trata-se de uma *lógica de acompanhamento* das transformações em curso, pelo que Barbier a associa a *uma função dominante de acompanhamento das evoluções da produção ou da gestão da flexibilidade*.
- Dispositivos colocados em funcionamento em parceria com os poderes públicos ou com instituições portadoras dos interesses e meios públicos, nomeadamente instâncias relacionadas com a certificação: este tipo de formação envolve ações e processos já estruturados previamente, destinando-se sobretudo a pessoas que, no seio do sistema produtivo, estão envolvidas em processos de mobilidade ascendente; ou seja, os

principais objetivos deste tipo de formação estão relacionados com a *profissionalidade* e a qualificação. Nas empresas em que este tipo de formação ocorre, a redefinição das atividades da empresa implica a mudança da estrutura de qualificações. Reporta-se à função tradicional da formação, no prolongamento do sistema educativo; a formação constitui uma forma de promoção social, não só para as empresas como para as pessoas, interessadas no reconhecimento da sua formação e qualificação. Segundo o autor, estes dispositivos inscrevem-se numa *lógica de antecipação* das mudanças em curso, associando-os a uma *função de antecipação do processo de recomposição das qualificações*.

- Dispositivos totalmente dependentes dos poderes públicos ou de associações profissionais, sobre os quais as empresas se apoiam: trata-se de formação associada à atribuição de qualificações, sobretudo no caso das PME, que se apoiam principalmente em dispositivos impulsionados pelo Estado. Normalmente, estas formações dirigem-se aos públicos ditos prioritários, como os jovens e os desempregados de longa duração e com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, com imersão desta população nas empresas sob a forma de estágios profissionais, por exemplo. Conforme, aliás, já se problematizou num outro momento desta reflexão, este tipo de formação surge associada aos problemas do emprego e tem como principal objetivo a inserção socioprofissional, pelo que o autor lhe atribui a *função dominante de gestão do emprego*.

(Adapt. de Barbier, 1992, pp. 130-135)

Partindo dos tipos de formação encontrada, o autor aprofunda a hipótese de uma *coerência de conjunto* entre as funções atribuídas à formação, ou as suas finalidades, e a arquitetura de conceção dos dispositivos:

- No primeiro caso, em que a função da formação é a de *acompanhamento das evoluções da produção ou da gestão da flexibilidade*, as questões dominantes estão relacionadas com os modos de produção, sendo que os saberes são produzidos, mobilizados e adquiridos no âmbito do mesmo dispositivo, traduzindo a noção de formação-ação ou de formação-investigação-ação;
- No segundo caso, em que a função da formação é a de *antecipação do processo de recomposição das qualificações*, as questões dominantes estão relacionadas com a

qualificação dos indivíduos, sendo que o trabalho surge como situação de ativação e mobilização de saberes adquiridos numa fase à inserção no ambiente profissional;

- No terceiro caso, em que a função da formação é a de *gestão do emprego*, as questões dominantes traduzem a necessidade de reconstrução ou finalização dos saberes (teóricos), através da imersão em situações de trabalho, facilitada pelos estágios profissionais e/ou acompanhamento tutorial.

Esta teorização conflui para a hipótese, central para o autor, de que “a situação de trabalho se torna situação de formação a partir do momento em que o trabalho ele próprio se torna explicitamente numa ocasião de reflexão e de pesquisa por parte daqueles que estão implicados na sua realização.” (Barbier, 1992, p. 139). A forma como esta articulação se processa representa uma convergência entre os modos de produção, de formação e de aprendizagem preconizados pela empresa, fomentando a coerência entre a evolução daqueles e as novas formas de organização do trabalho. De um modo geral, o autor conclui que todos os dispositivos comportam um momento de reflexão coletiva sobre o trabalho, sobre as formas como este é e como poderá ser executado. As atividades de explicitação e de análise dos processos de trabalho na formação decorrem, assim, de uma perspectiva de mudança ou de adaptação a novas situações de trabalho, promovendo uma coerência de evolução entre a produção, a organização do trabalho e a formação.

Para tal, a formação interna às empresas suporta-se na intervenção daquilo que Barbier (1992) designa por *agentes mediadores*, de entre os quais se destacam os responsáveis da produção no decorrer das suas funções normais de trabalho, e os tutores especificamente designados para essa função. Estes agentes têm como principal missão favorecer a inserção dos trabalhadores em situações formativas que sejam favoráveis à expressão e valorização da experiência e das competências detidas e/ou a desenvolver, facilitando a transferência, a apropriação e a produção de novos saberes. É de notar ainda que esta figura de mediação pode ser concebida a um nível coletivo, supondo a intervenção de um “operador coletivo: grupo, equipa polivalente, unidade integrada, estrutura de parceria, coletivo de trabalho” (Barbier, 1992, p. 141), no seio do qual se procede à formalização e reapropriação dos saberes de um grupo, tendendo à construção de imagens coletivas sobre os processos de trabalho e a sua organização.

A intervenção de agentes mediadores, individual ou coletivamente considerados, permite acionar a estrutura de trabalho enquanto estrutura de formação, favorecendo a emergência de

novas práticas de formação pela ação, na senda do que Argyris e Schön (1974, 1978) preconizam, uma vez que promovem (e personificam) a aproximação entre *as teorias-oficiais* das *teorias-em-uso*. Este tipo de práticas formativas favorece o acompanhamento e a antecipação dos processos de mudança, na medida em que tornam a formação num instrumento valioso para a evolução do exercício do trabalho, que por seu turno é transformado no principal instrumento das práticas da formação; dir-se-ia que há uma dupla instrumentalização, sem que isso signifique necessariamente uma dupla racionalização, na medida em que os processos de mudança apelam à reflexão na ação e não à repetição simples e rotineira de operações.

Contrariamente à abordagem tayloriana, em que a formalização do trabalho se faz na exterioridade da ação do trabalho em si mesmo, as tarefas de conceção e aplicação de referenciais de formação, de reflexão e controlo sobre a formação, segundo estas novas modalidades de formação, estão imbricadas no trabalho, numa lógica de proximidade de funções e ações. Essa proximidade pode traduzir-se, como se referiu, pela fusão de papéis dos responsáveis pela formação e pelo trabalho, pela fusão dos espaços e tempos da formação e do trabalho, para além de que implica os trabalhadores/formandos nos processos de transformação por que as empresas têm continuamente de passar.

Para fazer uma leitura sobre a forma como os dispositivos de formação contínua integrados no trabalho e nos processos de produção se relacionam concretamente com a ação do trabalho, Berton (1996) reporta-se igualmente à hipótese de uma “coerência global” (p. 95) entre os modelos produtivos e organizacionais, as formas de trabalho e as iniciativas de formação. Esta abordagem assinala a convergência entre os novos sistemas de produção flexíveis - assentes na integração de funções, na redução da rigidez hierárquica, no desenvolvimento do trabalho coletivo e da comunicação, que exigem novas formas de encarar a responsabilidade individual e coletiva, a autonomia e a capacidade de iniciativa e cooperação - e a emergência de novas modalidades de formação nas empresas. Com base nestes elementos, a autora propõe uma tipologia de análise das relações que estabelecem entre as situações de trabalho e de formação tendo em conta a sua filiação em objetivos distintos:

- Formação *nas* situações de trabalho: decorre dos modos de produção desenvolvidos na empresa e acontece de modo totalmente informal, sem objetivos específicos de formação e em que os saberes são simultaneamente produzidos, mobilizados e apropriados. Neste caso não há distinção entre tempo e lugar da formação e os grupos de trabalho e de formação correspondem às equipas de trabalho. Este tipo de formação

pretende sobretudo melhorar o desempenho no exercício do trabalho com vista ao *profissionalismo* dos trabalhadores.

- Formação *pelas* situações de trabalho: a formação é definida pelas situações de trabalho em dois momentos, pelo que os conteúdos e objetivos da formação emergem do desenrolar das práticas laborais para depois serem trabalhados em formação. Não há exatamente simultaneidade entre os tempos/espacos da formação e do trabalho, mas antes uma sucessão, que implica um acompanhamento individualizado e uma imersão nas situações de trabalho, tendo em vista a aprendizagem das suas etapas e das competências a elas diretamente associadas. O principal intuito deste tipo de formação será o de qualificar os trabalhadores para a *empregabilidade*.
- Formação *a partir* das situações de trabalho: requer uma mediação entre o trabalho e a formação, implicando a planificação a partir da conversão do referencial *do ofício* em referencial de formação. Este tipo de formação implica a constituição de grupos de análise do trabalho, cujo objetivo imediato é formalizar os conteúdos do trabalho. Subjaz a esta formação uma intenção de qualificar para a *profissionalidade*.

(Adap. de Berton, 1996, pp. 99-102)

Da análise dos dispositivos de formação assim tipificados, emerge igualmente a noção de que o seu funcionamento está assente num “processo de aprendizagem interativa” (Berton, 1996, p. 104), ainda que servindo objetivos e atendendo a públicos-alvo distintos, tendo em conta que pretendem, em qualquer dos casos, associar competências dissemelhantes para construir novas combinações de saberes, conformes com interesses coletivos e não apenas individuais. Nesse processo, a autora salienta, tal como Barbier (1992), a figura do *agente mediador*, que “facilita o processo em curso de transformação do trabalho e dos operadores” (Berton, 1996, p. 106), orientando os grupos de formação nas tarefas de análise das atividades da formação como meio que permite analisar e mudar as práticas do trabalho, facilitando e legitimando, desse modo, a formalização dos métodos e etapas de resolução de problemas. Nesta medida, é legítima a afirmação de que as novas formas de relação entre a formação e as situações do trabalho têm como elemento de análise fundamental o diálogo que se estabelece entre os *referenciais da formação* e os *referenciais do trabalho*.

Do ponto de vista de Bernardes (2008, 2013), é preciso desconstruir alguns conceitos generalistas e simplificadores sobre as questões da formação nas empresas, que apontam para perspectivas que são, ora simplistas - da formação na empresa como de teor exclusivamente profissional -, ora funcionalistas - da formação nesse contexto como capacitação para as tarefas -, ou racionalistas - da formação orientada para a evolução sistemática das operações do trabalho e dos resultados das empresas. Com base num estudo de caso múltiplo<sup>29</sup> centrado nas políticas e práticas de formação em grandes empresas portuguesas, a autora considera que uma leitura redutora sobre a formação desenvolvida nas empresas limita as potencialidades da sua análise, nomeadamente porque, mesmo considerando que o propósito principal dessa formação seja induzir mudanças nos trabalhadores que terão repercussões no trabalho, isso pode não ocorrer apenas por via de uma formação tecnicista. Sobre esta questão, a autora afirma que

também a formação de cariz pessoal e social pode contribuir para as melhorias ao nível do trabalho. Hoje a concepção utilitarista, em que apenas existe interesse se o indivíduo obtiver proveito pessoal e de curto prazo, foi ultrapassada em muitas organizações, e a formação assume-se como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projectos pessoais de vida. (Bernardes, 2008, p. 59).

Em linha com algumas das considerações que têm vindo a ser enfatizadas, a autora confirma que é possível considerar a existência de um conjunto características gerais (não redutoras) quanto às finalidades, conteúdos, agentes intervenientes e condições de acesso à formação nas empresas, a saber:

- predomina a formação segundo um modelo tradicional, sobretudo presencial;
- em algumas empresas, a formação vai mais além da formação por catálogo, operando-se uma integração da formação nas estratégias de empresa e uma preocupação desta com os resultados daquela;
- em alguns casos, as empresas começam a apostar em formação que não se limita aos conteúdos técnicos inerentes às profissões associadas ao desempenho de funções;
- os processos de diagnóstico das necessidades são levados a cabo sobretudo pelos quadros e as chefias, mas nem sempre com o envolvimento dos destinatários da formação;
- em alguns casos, a organização do trabalho condiciona a organização a formação;

---

<sup>29</sup> O estudo referenciado é baseado em dados sobre a formação desenvolvida em 26 grandes empresas a funcionar no país, entre nacionais e multinacionais, públicas e privadas e abrangendo diversos setores de atividade.

- empresas com mão-de-obra pouco especializada e muitas vezes em regime de subcontratação, associada a tarefas rotineiras e a uma elevada rotatividade de pessoal, pouco ou nada investem na formação dos trabalhadores;
- verifica-se uma disparidade ao nível do público-alvo da formação: quanto mais elevado é o nível de especialização, dos trabalhadores e das tarefas, maior a importância dada à formação. Significa isto que a formação pode destinar-se sobretudo aos grupos funcionais mais especializados das empresas;
- quanto mais definida é a estratégia da formação, mais variadas são as formas que esta assume, ultrapassando um conceito simplificado de *formação*;
- os departamentos técnicos, por serem mais especializados, organizam frequentemente formação e podem assumir um papel mais importante na matéria do que o departamento dos Recursos Humanos normalmente destinado a esse efeito;
- no que concerne à avaliação da formação, a maior parte das empresas não desenvolve práticas para avaliar o nível de transferência para o exercício do trabalho ou os impactos da formação na empresa. Com efeito, encontram-se algumas dificuldades no entendimento destas questões que ultrapassem a avaliação do nível de satisfação na formação.

(Adapt. de Bernardes, 2008, pp. 63-64)

De forma a organizar estas asserções tendo em conta a natureza da formação revelada nos casos estudados, a autora propõe uma tipologia de explicitação das políticas e práticas de formação nas empresas que distingue entre um tipo de “formação tradicional e utilitarista”, uma “formação estratégica orientada para a resolução de problemas”, e uma “formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social” (Bernardes, 2008, p. 57). Consideram-se aqui as principais propostas de análise da autora no âmbito de cada um dos tipos de formação referenciada:

- *formação tradicional e utilitarista*: segundo esta perspetiva, a formação realiza-se tendo em vista o aumento de competências para a resolução de problemas da organização. Neste âmbito, os trabalhadores são encarados como um recurso da empresa, usado na prossecução dos seus objetivos de produtividade. Em termos das suas configurações, a formação surge como reação isolada e parcelar aos problemas ligados com a produção e a sua ação está confinada a um tempo e espaço específicos de formação, separados da ação do trabalho; segundo esta conceção, a formação exterior ao ato do trabalho é encarada como chave de respostas, só por si, para os problemas do trabalho e da sua

organização, numa lógica próxima do *capital humano*. Pode ter como finalidade a gratificação dos trabalhadores, a sua preparação para fazer face a mudanças, bem como a suplantação de défices da formação prévia. Os formadores assumem-se como tal e pertencem a um departamento de formação, separado da organização do trabalho em si mesmo. Trata-se de um tipo de formação associado a empresas reativas, em que a formação surge como resposta a situações pontuais, para as quais se procura solução através da formação em moldes mais tradicionais, inspirada no modelo escolar.

- *formação estratégica orientada para a resolução de problemas*: como a própria designação indica, este tipo de formação inscreve-se numa opção estratégica de desenvolvimento dos trabalhadores e dos processos de trabalho, numa lógica de desenvolvimento de competências para o presente e o futuro. Mais do que estarem preocupadas com a quantidade das ações formativas, estas empresas consideram os impactos da formação na qualidade do trabalho desenvolvido e na organização de uma forma geral. Os formadores são trabalhadores em exercício de dupla função, pelo que todo o processo de formação decorre em articulação com o processo de trabalho; nesta lógica, o trabalho da formação só está concluído quando se verificam os resultados pretendidos ao nível o exercício do trabalho. Em termos das suas configurações, a formação desenvolve-se em torno dos conteúdos do trabalho, afastando-se dos moldes mais tradicionais da ação formativa e adotando modelos que permitam a construção dos saberes e competências, com base em maior autonomia, responsabilidade e controlo dos processos (de trabalho e de aprendizagem). Nesta lógica, a formação corre a par com outros meios para proceder a transformações efetivas nos processos de trabalho e nos trabalhadores.
- *formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*: de acordo com esta visão para a formação, as empresas não se preocupam apenas com o que é aplicável dentro da empresa, pelo que a formação extravasa os conteúdos do trabalho e vai ao encontro do que pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento das pessoas. Neste sentido, este tipo de formação centra-se no desenvolvimento pessoal, social e relacional, pensado como processo de socialização no âmbito do exercício da cidadania. As configurações desta formação valorizam claramente a dimensão humana, concentrando-se na formação do espírito democrático, crítico e pró-ativo, incluindo temáticas plurais e transversais (como a comunicação, a arte ou o ambiente) participando na definição e gestão dos percursos pessoais e profissionais. Neste sentido,

as políticas de formação que subjazem a estas práticas não têm como objetivo apenas o lucro da empresa, mas sobretudo a construção das pessoas, que existem para além da sua função como trabalhadores, incutindo-lhes a prática da reflexão consciente sobre os valores morais, éticos, culturais e cívicos. É através da promoção do crescimento dos trabalhadores como pessoas e cidadãos, que pode incluir práticas de mobilidade interna e experiências de trabalho noutros países, e na ênfase dos fatores antropocêntricos da organização do trabalho que estas empresas esperam obter uma maior capacitação para a resolução de problemas e para a inovação.

(Adap. de Bernardes, 2008, pp. 64-67; Bernardes, 2013, p. 54).

Na consideração dos casos estudados, a autora afirma que as práticas formativas das empresas, designadamente as multinacionais, vão além do modelo escolar da formação, tanto nas formas como nos conteúdos: não só valorizam os saberes experienciais e o conhecimento desenvolvido pelas pessoas em diversos contextos (criados no âmbito do ambiente empresarial e fora dele), como cada vez mais conseguem tirar partido das (suas) condições promotoras de aprendizagens múltiplas, não exclusivamente confinadas às práticas profissionais. Não obstante, as generalizações são perniciosas e o ambiente empresarial está ainda pouco estudado, sendo que é preciso analisar caso a caso e distinguir a formação “que é realizada com vista à adaptação exclusiva e imediata do trabalhador ao seu posto de trabalho ou a novos métodos de produção daquela que é realizada com objetivos mais amplos de desenvolvimento do trabalhador enquanto pessoa e enquanto cidadão” (Bernardes, 2013, p. 184).

Das tipologias e subjacentes teorizações aqui apresentadas, salienta-se que a pertinência do estudo sobre a formação nas empresas se prende, por um lado, com as suas formas e conteúdos, nomeadamente pela proximidade e articulação com a ação do trabalho, o tipo de dinâmicas criadas, os diálogos e as dialéticas que se geram, os atores intervenientes e os resultados esperados. Desse ponto de vista, os estudos assinalam um afastamento progressivo relativamente às lógicas que predominam na formação profissional de iniciativa do Estado, designadamente a *lógica escolar*, a da *formação-emprego*, a *prescritiva* e a *carencialista*. Por outro lado, e assumindo a lógica de *coerência de conjunto* de que Barbier (1992) fala, ou *coerência global*, segundo Berton (1996), considera-se que as formas e os conteúdos da formação em articulação com o trabalho remetem para as suas intenções e finalidades concretas, que se associam aos modos de produção e de organização do trabalho específicos de cada ambiente empresarial (e com eles se podem mesmo fundir), aos contextos que motivam a conceção de formação, nomeadamente a formação internalizada, na construção de um todo

(coerente) que define uma visão estruturada e orientadora dos processos de formação e de aprendizagem nas empresas.

#### **4.2.3. Processos, atores e instrumentos da formação**

No campo das relações entre a formação e o trabalho, nomeadamente das práticas formativas integradas no ambiente de trabalho, cruzam-se questões fundamentais relacionadas com as finalidades e opções estratégicas para a formação, a relação com as formas de organização do trabalho e os modelos de produção, enquanto características da empresa que favorecem um ambiente de aprendizagens e o desenvolvimento profissional e global dos trabalhadores. Cruzam-se, também, fatores objetivos de que é preciso dar conta, como sendo os atores envolvidos, os processos organizativos da formação, os instrumentos e meios implicados nas práticas de formação. Nesta matéria, considera-se novamente a proposta de Barbier (1992) sobre a *coerência de conjunto* que opera nos elementos que gravitam em torno da formação nas empresas. Estes elementos demonstram que a promoção das práticas de formação, traduzidas em ações, processos ou eventos diversos, decorrem de “fatores como a cultura organizacional, as políticas de formação, ou a visão dos gestores e técnicos de RH e da Formação” (Bernardes, 2013, p. 63).

Neste ponto da reflexão, não importa tanto enunciar as fases que integram a conceção e implementação das práticas de formação, no sentido de realizar uma análise didática e pedagógica dessas práticas. Antes importa considerar um conjunto de elementos necessariamente implicados nos processos de conceção e implementação da formação integrada nas empresas – como sendo os planos e objetivos explícitos da formação, os atores, os conteúdos/referenciais, os meios e os métodos, as formas de avaliação -, que se interpelam de forma complexa. A sua consideração no âmbito deste estudo, numa perspetiva de *coerência de conjunto*, pode favorecer uma análise compreensiva e abrangente dos fenómenos formativos encontrados, tendo em conta uma abordagem que privilegia o estudo sobre as lógicas e finalidades de relação da formação com a ação do trabalho.

## **Da análise de necessidades à formulação de planos e objetivos para a formação**

Na gestão dos processos de formação, o passo inicial de diagnóstico de necessidades vai determinar o modo como aqueles se relacionam com as situações reais de trabalho, sendo que a identificação das competências e saberes a desenvolver pode ser feita de forma mais genérica, de acordo com a participação de todos os envolvidos e/ou interessados na formação, ou de forma mais específica e balizada, recorrendo às chefias diretas para o efeito (Bernardes, 2013). Autores como Barbier e Lesne (1977) e Le Boterf (1997) avançam que esta prática pode ser feita de modo quase intuitivo, espontâneo e pouco objetivo. Meignant (1999), por seu turno, salienta que a expressão das necessidades dos indivíduos ou grupos pode representar expectativas e estratégias dos próprios, o que significa que podem não estar em consonância com as da empresa. Desta feita, a articulação entre os objetivos de cada uma das partes intervenientes na formação nem sempre é fluída. Segundo Bernardes (2013), a este momento do processo formativo corresponde um processo de esclarecimento e de negociação, em simultâneo:

de esclarecimento na medida em que se trata de descodificar as representações dos indivíduos para procurar as soluções mais adequadas. De negociação porque qualquer análise de necessidades deve envolver os diferentes atores e conduzir a uma decisão: ou tomar medidas de formação; ou uma combinação de ação de formação e outro tipo de ação; ou até a decisão de não recorrer à formação. Na análise destes fatores que representam as “necessidades de formação”, tanto são identificados problemas como também pode ocorrer uma antecipação a eles (p. 63).

À partida, o processo de diagnóstico de necessidades estará articulado com a conceção dos planos de formação, cuja natureza de curto ou médio/longo prazo determinará também o peso que esse diagnóstico representa nas tomadas de decisão sobre as ações a desenvolver. O estudo Almeida *et al.* (2008) revela alguns dados pertinentes sobre os procedimentos mais comuns neste campo: os planos de formação tendem a ser de curto prazo e o diagnóstico de necessidades acompanha essa periodicidade; na grande maioria dos casos o diagnóstico é feito através de procedimentos escritos, podendo recorrer à triangulação de fontes de informações. Neste caso, os elementos eleitos como fonte privilegiada de informação são os responsáveis de departamento e as chefias diretas, a avaliação de desempenho, o plano de formação do ano anterior, a opinião dos trabalhadores através das suas chefias e o relatório de avaliação sobre o impacto da formação em anos anteriores. Outras formas de diagnóstico, embora com menor expressão, podem passar pelo recurso a especialistas, internos e externos, aos clientes das empresas e aos sindicatos. Conforme os autores salientam, esta prática parece revelar a necessidade de envolver as chefias no diagnóstico de necessidades de formação, conforme Cruz (1998) também assinala.

Relativamente aos planos de formação, é de salientar que a sua abrangência temporal se define, mormente, pelos principais objetivos da empresa numa determinada fase da sua existência. Segundo Meignant (1999), os objetivos de curto prazo centram-se na melhoria do desempenho, tentando concretizar um aperfeiçoamento ao nível individual e/ou coletivo, nomeadamente quando se trate de planos de formação focados na formação em exercício. Já quanto aos objetivos e planos de médio/longo prazo, irão concentrar-se no acompanhamento e na facilitação das mudanças, bem como na preparação de projetos para o futuro. Neste caso, as grandes questões que presidem à formulação dos planos de formação prendem-se com a evolução das carreiras e das profissões, com o acompanhamento de investimentos (por exemplo, relacionados com a introdução de novas tecnologias) e com mudanças nas estruturas organizacionais e/ou produtivas.

Na definição destas opções, as empresas têm em conta os “meios que vão permitir atingir os objetivos com a melhor eficiência (isto é, com a melhor relação custo/eficácia possível)” (Meignant, 1999, p. 73), na tentativa de encontrar o melhor equilíbrio possível entre essas dimensões do processo. Sobre esta matéria, o estudo de Almeida *et al.* (2008) demonstra a existência de um número considerável de planos de formação de empresas sem correspondência a orçamentos específicos para a sua implementação, considerando essa discrepância é significativa, na medida em que o plano de formação, ao nível operacional como orçamental, deve ser traduzir o conjunto de opções organizacionais relativas ao desenvolvimento da formação.

### **Dos destinatários e conteúdos da formação**

Conforme se tem argumentado, se os processos de trabalho são formativos e se a própria organização do trabalho pode promover espirais de aprendizagem, será lógico que as atividades da formação (num sentido mais formalizado) desenvolvidas pelas empresas convoquem os atos do trabalho e os tomem como conteúdos centrais do seu próprio trabalho, num processo que permite fundir os dois mundos na procura de melhorias e transformações em ambos. A riqueza da formação, mormente a que se desenvolve de forma integrada no funcionamento das empresas e em articulação com as situações de trabalho, reside sobretudo na possibilidade de abandonar a lógica prescritiva e assumir o referencial das práticas do trabalho enquanto referencial de conteúdos da formação. Não obstante, as opções estratégicas que seguem o caminho da racionalização e instrumentalização da formação, na atenção estrita aos fatores

técnicos e tecnológicos que requerem um processo de constante (re)adaptação às tarefas do trabalho, na (frequente) desvalorização do fator humano e do desenvolvimento cívico e crítico na formação contínua, têm originado diversas abordagens mais críticas sobre este campo de ação da *formação de adultos*.

Uma das vertentes mais críticas é, precisamente, a dos conteúdos da formação, sobretudo no que diz respeito à priorização do desenvolvimento de competências técnicas e específicas do posto de trabalho, frequentemente a reboque das exigências crescentes em competências do foro técnico e tecnológico, como se tem dito. A análise de Estêvão *et al.* (2006) evidencia que, por um lado, a formação em competências específicas e técnicas é transversal a todos os níveis hierárquicos e funções nas empresas estudadas mas, por outro lado, a sua maior incidência fixa-se no segmento profissional dos operários, que é também o grupo que tem menos acesso à formação em competências mais abrangentes, relacionais e estratégicas. Segundo os autores, trata-se de um cenário que valoriza a formação para a tarefa/função e a aprendizagem individual. Também o estudo de Almeida e Alves (2014) vai ao encontro destas considerações, afirmando que a análise dos contributos da formação reflete uma “sobrevalorização da inovação tecnológica em detrimento da inovação organizacional” (p. 69), questão aliás salientada pelos estudos de Kovács (1998b, 2005, 2006) e Lopes (2000), conforme também já se abordou anteriormente. Em simultâneo, verifica-se uma ênfase crescente nas preocupações com a qualidade do *produto* do trabalho (que não implicam, necessariamente, preocupações com o *processo* ou com os *agentes* do trabalho), por referência às exigências do cliente, da produtividade e da competitividade.

Estas questões interligam-se com a dos destinatários da formação, cuja análise é crucial, nomeadamente porque os padrões de participação permitem aferir da “(des)igualdade de oportunidades no acesso à formação” (Bernardes, 2013, p. 65). Importa perceber se a acessibilidade à formação discrimina os trabalhadores em função dos grupos profissionais, dos níveis hierárquicos, da idade, do género ou do tipo de contrato, por exemplo. Uma vez mais, os estudos mencionados evidenciam essa desigualdade, nomeadamente Estêvão *et al.* (2006), Bernardes (2008, 2013) e Almeida e Alves (2014), acentuando-se a ideia de que o princípio da igualdade de oportunidades de formação é inverso às necessidades de formação das pessoas; ou seja, os trabalhadores mais qualificados são os que mais facilmente acedem à formação contínua e em áreas mais diversificadas.

Bernardes (2013, p. 65) analisa esta questão, concluindo que “os trabalhadores mais qualificados têm acesso vantajoso para a formação, em relação aos trabalhadores menos

qualificados”, acentuando-se uma estratificação em torno de saberes e competências reconhecidos socialmente. Nesta linha de reflexão, também o estudo de Estêvão *et al.* (2006) aponta para a conclusão de que os trabalhadores mais qualificados são também os que mais participam nas iniciativas de formação promovidas pelas empresas, nomeadamente os quadros médios e intermédios e gestores de topo. Ainda nesta sequência, Bernardes (2013) faz notar que as empresas de maior dimensão oferecem mais oportunidades de formação aos trabalhadores, para além de melhores condições contratuais e de trabalho, sendo que os trabalhadores em regime precário também acedem menos à formação do que os que usufruem de estabilidade laboral. Na análise que faz sobre esta problemática, a autora conclui que prevalecem as lógicas subsidiárias do *capital humano*, “uma vez que a decisão de participação na formação visa tornar o mercado de trabalho competitivo” (Bernardes, 2013, p. 66), sendo que as empresas decidem as suas opções quanto à formação dos trabalhadores com base, sobretudo, nas projeções que fazem sobre a sua rentabilidade no futuro.

### **Da avaliação da formação**

A avaliação é um dos aspetos de maior complexidade nas práticas de formação nas empresas, sendo também um instrumento fundamental a vários níveis: vários são os autores do campo da formação de adultos e das organizações de trabalho (autores) que salientam o papel da avaliação no desenvolvimento das empresas e na própria formação, não só no que diz respeito à necessidade de avaliar as ações formativas e os seus agentes, como os impactos no trabalho e nas mudanças nas organizações, razões primordiais para a realização da formação, aliás. A avaliação da formação nas empresas reveste-se, por isso, de características próprias, pelo que necessita de modelos específicos que a enformem e adequem ao meio empresarial.

Neste enquadramento, Barbier (1990) considera, sobretudo, a importância da avaliação das ações e dos agentes da formação, tendo em conta três momentos, distribuídos por um nível interno e um nível externo à formação. O nível interno, e primeiro dos momentos de avaliação, compreende os objetivos específicos e as competências a adquirir, aspetos que são avaliáveis no imediato e ao longo da ação formativa. O nível externo da avaliação realiza-se em duas vertentes: em primeira instância, diz respeito às evidências sobre a transferência das capacidades adquiridas na formação, avaliando as modificações de comportamento em situação real de trabalho para a aferir do impacto da formação no terreno da ação. Em segunda instância, a avaliação externa reporta-se ao impacto da formação relativamente ao funcionamento e

desenvolvimento da organização. Segundo o autor, é apenas a este nível que as empresas podem avaliar se o investimento feito em formação corresponde aos objetivos definidos para a mesma.

Já Meignant (1999) suporta a sua visão sobre a avaliação da formação nas empresas em quatro níveis: avaliação da satisfação dos participantes; avaliação pedagógica (sobre a aquisição dos saberes e saberes-fazer propriamente ditos); avaliação da transferência para as situações de trabalho; e avaliação dos efeitos da formação, nível em que se procura compreender se os objetivos individuais e coletivos foram alcançados. Kirkpatrick (1998), talvez o mais referenciado autor sobre as questões da avaliação da formação em contexto empresarial, apresenta igualmente quatro níveis da avaliação. Num primeiro estágio, a avaliação centra-se na opinião dos indivíduos sobre a ação desenvolvida e os materiais usados, tentando aferir os índices de satisfação sobre a formação. O segundo nível procura avaliar/medir os resultados da formação em termos dos conhecimentos adquiridos, prevendo-se a possibilidade de comparar esses resultados com os de um grupo de controlo que não esteve em formação. Num terceiro estágio, a avaliação tem como objetivo medir a mudança de comportamentos em resultado da formação, reportando-se aos efeitos nas situações de trabalho, e num último nível avalia-se o impacto da formação nos resultados da empresa.

A existência de práticas de avaliação nas empresas é, por si só, um indicador relevante sobre a importância que a formação assume nas suas políticas de formação e desenvolvimento. É, por isso, pertinente olhar aquilo que os dados existentes revelam: reportando-se à tipologia anterior, Almeida *et al.* (2008) evidenciam que as empresas aplicam sobretudo, o primeiro nível de avaliação, da opinião/satisfação sobre a formação, seguida do segundo nível, da avaliação das aprendizagens. Com baixa expressão de ocorrência, surgem a avaliação dos impactos (nível quatro) e só depois a avaliação da transferência para as situações de trabalho (nível três). Sobre esta questão, os autores mencionam que a avaliação de impacto é feita, na maioria dos casos, numa base de regularidade anual, sobretudo pelos Departamentos dos Recursos Humanos, havendo ainda casos em que essa avaliação é realizada pelas áreas funcionais e, com pouca expressão, por entidades externas.

No estudo de Estêvão *et al.* (2006) sobressai o facto de que a avaliação incide, sobretudo, no grau de satisfação das pessoas, seguido da aferição das competências adquiridas e dos efeitos sobre o desempenho profissional, sendo que, nos casos estudados, não é tão premente a preocupação sobre a avaliação dos efeitos na melhoria da própria empresa. Nas conclusões do estudo realizado, os autores referem que não só a “avaliação organizada assente na existência

de instrumentos rigorosos e quantitativos de controlo e informação, não pareceu ser muito comum” (Estêvão *et al.*, 2006, p. 206), como a avaliação da formação não surge como uma forma de intervir criticamente sobre as políticas de formação das empresas. Nesta lógica, predominam as lógicas de gestão instrumentalizada da formação e da sua avaliação, com vista à rentabilidade financeira mais do que ao desenvolvimento individual e organizacional. Ainda assim, os autores dão conta da emergência de novas práticas neste domínio, que indiciam o abandono de uma visão mais tradicional sobre a avaliação enquanto instrumento puramente de controlo sobre a formação e abraçam uma lógica de acompanhamento dos projetos formativos das pessoas, através de dispositivos participativos.

### **Dos meios e métodos do trabalho na formação**

A conceção e estruturação de formação interna, integrada no funcionamento das empresas e sustentada nos processos e situações de trabalho, implica um investimento em meios físicos e humano que depende em muito da dimensão da empresa e das características do setor de atividade. A análise desta questão, aqui argumentada em diversos momentos, implica olhar para o conjunto de meios e recursos ao dispor da formação, ultrapassando as questões que têm a ver com a sua quantidade para aferir da qualidade dos mesmos. A qualidade dos meios utilizados na formação é aqui entendida enquanto adequação dos meios às atividades desenvolvidas, pela sua interrelação com os métodos utilizados e pela coerência que estabelecem com os conteúdos da formação. Isto, tendo em conta as competências a desenvolver, num todo coerente que reporta, em última análise, aos objetivos da formação e aos resultados esperados. A noção de qualidade reporta-se também, nessa medida, ao tipo de formação preconizada, na medida em que a natureza dos meios e a forma como são utilizados pelos métodos de formação permitem compreender não só o nível de investimento que é feito em formação, mas também a lógica de ação formativa em si e das políticas empresariais para a formação.

No estudo sobre grandes empresas de Almeida *et al.* (2008) verificou-se que, na generalidade dos casos, a formação dispunha dos meios necessários à sua realização, tais como salas, projetores, computadores, para além de espaços e equipamentos ajustados às modalidades de formação preconizadas, nomeadamente as que são tecnicamente mais exigentes. De entre a lista de meios disponibilizados para as atividades de formação, destacam-se os meios tecnológicos, os equipamentos e a existência de espaços próprios, sendo de menor expressão os meios ligados à formação a distância e a quase inexistência de bibliotecas técnicas. Segundo

a abordagem crítica dos autores, este facto demonstra o “predomínio de modalidades de formação baseadas na transmissão unilateral de informação de natureza normativa em detrimento do desenvolvimento de um papel activo, por parte dos formandos, na construção do seu próprio conhecimento” (Almeida *et al.*, 2008, p. 8).

Das opções sobre os meios a disponibilizar, fazem também parte as decisões sobre os recursos humanos da empresa a afetar à formação. Os fatores de decisão sobre se a formação deve ser interna ou externa foram já anteriormente debatidos; importa salientar que, caso a formação se desenrole numa lógica totalmente *endogâmica*<sup>30</sup>, as exigências colocadas à empresa não passam apenas pela sua representatividade em termos de custos, sendo que esta opção revela que a formação é encarada sobretudo como um *investimento*, conforme já se aludiu. Passa também pelo processo de seleção dos trabalhadores que passarão a fazer parte das estruturas de formação, que terá em linha de conta o seu perfil e experiência profissional, bem como a sua motivação, projetos e interesses, em articulação com os objetivos colocados à formação.

Note-se que a organização do plano de formação de uma empresa pode contemplar uma multiplicidade de tipos de formação e também a coexistência de formação interna e externa. Almeida *et al.* (2008) apontam diferentes tipos de situação surgidos nos dados estudados: é de salientar que prevalecem as relações com entidades externas, sobretudo empresas de consultadoria e formação nacionais, seguidas dos fornecedores, sobretudo, de aplicações informáticas, com igual peso relativamente ao recurso a formadores isolados. Os autores fazem notar que estes formadores estão normalmente vocacionados para uma formação mais generalista, tendencialmente centrada nos comportamentos e nos valores. Em simultâneo, a forte incidência em formação ligada às tecnologias, seja de aplicações ou de equipamentos, revela a preponderância do investimento tecnológico e da formação em competências específicas relacionadas com a área.

As parcerias com instituições do ensino superior, assim como com associações empresariais e empresas multinacionais de consultadoria e formação, embora menos representativas do que as parcerias para a formação anteriormente indicadas, ainda assim estão acima dos níveis das parcerias realizadas com escolas secundárias e profissionais, associações profissionais e centros de formação de gestão direta e participada. Estas constatações tendem a confirmar a ressalva

---

<sup>30</sup> Adota-se a expressão de Estêvão *et al.* (2006, p. 47) usada para designar uma formação totalmente organizada, orientada e controlada pelas empresas, numa lógica *autofecunda*.

que Bernardes (2013) faz sobre o facto das empresas de consultadoria serem os atores externos que mais frequentemente colaboram na formação de outras empresas.

O foco da análise empírica sobre as práticas formativas em empresas tem incidido sobretudo na consideração dos elementos até aqui referidos: o diagnóstico de necessidades, a definição dos objetivos e dos planos de formação, os destinatários, os conteúdos e os meios ou recursos, no seu conjunto, que concretizam as orientações específicas para a formação que relevam das políticas globais das empresas. Sem querer retirar o grau da importância daqueles elementos da formação, considera-se que a observação e o estudo dos métodos se tornam igualmente importantes. Entendendo-se que a função de um método é a de veicular ou facilitar uma determinada atividade de aprendizagem, a escolha dos métodos tem um papel fundamental na concretização dos objetivos da formação, tendo em conta os seus destinatários, os conteúdos e os meios disponíveis, sendo que a análise dessa realidade só é possível através da adoção de metodologias de investigação baseadas na observação direta e em contexto natural.

Na análise dos métodos pedagógicos, Barabel *et al.* (2012) salientam que é usual fazer a distinção entre a abordagem dedutiva, centrada nos conteúdos e que confere ao formador um papel sobretudo de transmissor, e a abordagem indutiva, centrada na pessoa que aprende, potenciando o raciocínio e a argumentação sobre o real através da exploração de situações concretas. A cada uma destas abordagens são associados diferentes métodos de trabalho em formação, que podem ser entendidos como “fazendo intervir o aprendente de forma passiva como um recetor (métodos afirmativos ou didáticos tradicionais) ou como um verdadeiro ator (métodos participativos)” (Barabel *et al.*, 2012, p. 288). Nesta sequência, os autores inventariam quatro tipos de métodos – afirmativos, interrogativos, experimentais e ativos -, aos quais a organização da formação faz associar diferentes tipos de instrumentos e meios, na criação de técnicas variadas de formação, como a exposição, a demonstração, a experimentação, o debate, a pesquisa, o estudo de caso ou a simulação.

Da elencagem extensiva que Meignant (1999) faz dos métodos que podem ser utilizados na formação, e numa abordagem mais específica à relação entre a ação formativa e as empresas, salientam-se o tutorado, a formação em exercício, a pedagogia do projeto, o método de casos, o método de grupo, o método dedutivo, o jogo de atores, o jogo de simulações, para além dos métodos multimédia (em si mesmos ou em articulação com outros), enquanto métodos de trabalho em formação que facilitam a entrada das situações de trabalho nas situações de formação, potenciando uma formação *pela ação e pela experiência*. A menção que se faz a este tipo de métodos (em detrimento de outros possíveis no universo da formação) deriva da sua

representatividade enquanto métodos que potenciam um elevado grau de ação, criatividade, reflexão e descoberta, logo, mais orientados para o conceito de formação que se defende.

A importância da observação dos métodos utilizados na formação observada vai, pois, no sentido de compreender de que modo os métodos e as dinâmicas proporcionadas por estes se reportam a uma forma de estar em formação que potencia a reflexão crítica sobre a experiência do trabalho e a sua transformação. Assim, a relação entre os meios/métodos/conteúdos da formação e os meios/métodos/conteúdos do trabalho é um foco de análise importante, no âmbito do presente estudo, na sequência dos argumentos que têm sido apresentados sobre a intimidade que deve haver entre ambos os contextos; para que a aprendizagem se faça *fazendo*, para que a formação transforme o trabalho no seu *objeto de trabalho*, ou seja, segundo a lógica de “aprender pelo trabalho” (Canário, 2000, p. 54).

#### **4.3. Síntese de proposições**

As decisões empresariais no domínio das oportunidades de formação destinadas aos trabalhadores estão imbricadas nas suas configurações produtivas e organizacionais e no grau de consciencialização sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem individual, coletiva e organizacional (Kovács e Castillo, 1998; Kovács 1998a, 1998b, 2005, 2006; Lopes, 2000; Lopes e Suleman, 2000; Parente, 2006). Deste enquadramento fazem parte os processos de mutação técnica e tecnológica, social e económica que ocorrem permanentemente e que têm implicações nas formas de organizar o trabalho, prosseguindo tendências de flexibilização, polivalência e multidimensionalidade, afetando o trabalho em si mesmo e o perfil de saberes e competências requerido aos trabalhadores, enquanto coloca novas exigências à natureza das empresas enquanto ambientes de aprendizagem (Zarifian, 1992; Garvin, 1993; Wittorsky, 1998; Le Boterf, 1994, 2001; Canário, 2000, 2003). Em consequência, as novas configurações do trabalho e das relações interpessoais nesse espaço/tempo têm vindo a protagonizar um complexo processo de transformação das empresas enquanto espaços de largo espectro social, nomeadamente ao nível da construção das identidades profissionais dos indivíduos (Dubar, 1997; Sainsaulieu, 1986, 2001).

Quando se pretende estudar a relação entre as práticas de formação profissional contínua e o mundo do trabalho, outras questões igualmente complexas e pertinentes se levantam, nomeadamente as que são decorrentes da relação (difícil) entre as necessidades de formação das empresas e as políticas de formação profissional preconizadas pelo Estado. Fortemente

marcadas pelas lógicas da formação para o emprego (Alves, 2000; Cardim, 2005; Caetano, 2007), pela influência do paradigma escolar (Canário, 1997, 2000; Correia 2003; Rodrigues e Nóvoa, 2008; Cavaco, 2013), e assumindo abordagens carencialistas e prescritivas que são redutoras nas suas formas de relação com as mutações das atividades profissionais (Fabre, 1994; Correia, 2003; Lopes e Picado, 2010), sobretudo quando se considera um conceito mais lato de formação contínua (Malglaive, 1995), as iniciativas de formação profissional contínua das estruturas instituídas para o efeito parecem evoluir em contraciclo com as exigências do mundo do trabalho (Canário, 2000; Correia, 2003).

Estudos recentes têm procurado compreender os fatores que contribuem para a complexidade desta realidade, partindo de diferentes enfoques empírico-teóricos, como Lopes (2000), Estevão *et al.* (2006), Caetano (2007), Almeida *et al.* (2008), Lopes e Picado (2010) Bernardes (2008, 2013) e Almeida e Alves (2014), para referir apenas alguns dos mais recentes e aqui mais frequentemente referenciados. Os diversos contributos apresentam dados importantes sobre os impactes do investimento feito em formação, incluindo a forma como as empresas utilizam os incentivos dados pelo Estado nesse sentido, os efeitos que a formação tem nos processos de desenvolvimento de competências profissionais, na empregabilidade e na competitividade das empresas. De uma forma geral, os estudos apontam para um crescimento assinalável do volume de investimento feito pelo Estado em formação profissional, nomeadamente através de incentivos às empresas para recorrerem a financiamento público, tanto nacional como comunitário. No entanto, apesar do incremento dado à formação, verifica-se que “ os níveis de produtividade do trabalho, de competências e de empregabilidade, em termos gerais, pouco evoluíram no nosso país nas últimas três décadas” (Caetano, 2007, p. 9).

O desajuste estrutural que subsiste entre as modalidades e as práticas de formação profissional instituída e as exigências do mundo do trabalho, que implicam o desenvolvimento de novos saberes e competências numa base contínua, tem influenciado uma deslocação dos princípios de orientação da ação formativa do setor público para o setor privado (Bernardes, 2013). As empresas tendem a reconhecer os contributos da formação profissional contínua para a qualidade e a eficiência no trabalho (Meignant, 1999), bem como a sua importância nos processos de acompanhamento e antecipação da mudança que, a todo o tempo, afetam os tecidos empresariais, em termos técnicos, tecnológicos, comportamentais e organizacionais (Barbier, 1992, 2009a).

Não obstante a riqueza empírica que as (novas) práticas de formação profissional contínua representa para o campo da formação, no seu sentido mais amplo, o estudo sobre o contributo

efetivo dessas práticas é ainda insuficiente, não permitindo identificar com rigor “o nível de transferência da formação para o local de trabalho nem a sua incorporação no desempenho individual e organizacional.” (Caetano, 2007, p. 10). Também por essa razão se considera fundamental contribuir para um melhor conhecimento do que são os objetivos e os destinatários da formação nas empresas, assim como “os meios - financeiros, humanos e técnicos - que são postos ao dispor dessas mesmas políticas (Almeida *et al.*, 2008, p. 4).

Se é válida a asserção de que, de um modo geral, as evoluções dos dispositivos de formação nas empresas estão dependentes de um contexto em permanente mutação tecnológica e organizacional, com reflexos nos modos de mobilização dos recursos humanos, também é válido considerar que a evolução dos conteúdos do trabalho daí decorrentes participam na criação de um conjunto de novas exigências ao nível dos saberes e das competências, individuais, coletivas e organizacionais. Neste sentido, a flexibilização procurada pelo mundo do trabalho na atualidade pode passar pela flexibilização do emprego, mas passa necessariamente pela flexibilização do trabalho (Rodrigues, 1991; Correia, 2003). Estas realidades simultâneas ocorrem de forma desigual no tecido empresarial, sendo que as grandes empresas tendem a destacar-se no que diz respeito à estabilidade no emprego, às formas de mobilidade interna e à flexibilização do trabalho, fatores que participam na valorização do desenvolvimento e da formação dos trabalhadores numa lógica multifuncional e multidimensional.

Coerentemente, as grandes empresas investem mais em formação do que as PME, não só porque são as que estão mais envolvidas com as evoluções tecnológicas (Nisar, 2004), como também porque detêm uma grande autonomia geopolítica e uma liquidez financeira que permite fazer esse tipo de investimento (Furtado, 1974; Bernardes, 2013) sem que este seja encarado, necessariamente, como um custo. Por outro lado, a valorização e o investimento em formação estão também dependentes do setor de atividade em que a empresa labora. Conforme Moniz e Kovás (1997) salientam, a indústria automóvel é um dos setores de atividade mais exigentes no que diz respeito à atualização de saberes e competências profissionais, para integração de novas ferramentas, inovações tecnológicas e organizacionais, sendo que, às exigências dessa inovação, acrescem as da qualidade e da segurança.

São também as grandes empresas que mais investem em formação interna, numa lógica endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006), de quase autossuficiência. As razões para isso podem ser variadas, não sendo tanto essa a ordem de questões que aqui importa recuperar. Antes, interessa reforçar a ideia de que, apesar destas empresas representarem atualmente um contributo essencial na formação da pessoa adulta, sobretudo no que diz respeito ao

aperfeiçoamento, reciclagem, adaptação e desenvolvimento de competências do domínio profissional, essa contribuição é enformada por quadros económicos e financeiros muito específicos (Barbier, 2009a). Por essa razão, o estudo das finalidades e efeitos da formação integrada no funcionamento das empresas implica a consideração de duas vertentes da sua atuação: o pendor tecnicista (Canário, 2000) de que essa formação pode ser expressão, cuja preocupação central será o fator técnico ou tecnológico, traduzido por atividades que procuram promover a adaptação dos trabalhadores continuamente a novas tarefas e equipamentos; e a tendência antropocêntrica, que implica a intenção da formação abranger diversas dimensões da vida do trabalhador como cidadão (Almeida *et al.*, 2008), centrada nos fatores humanos e numa lógica holística mais consentânea com a conceção de *formação de adultos* que foi enunciada.

Segundo esta última lógica, a formação preconiza uma revalorização epistemológica da experiência através da aproximação aos contextos de trabalho, abordagem que relega a prescrição da formação e a adaptabilidade às tarefas do trabalho para segundo plano e ambiciona alcançar um registo crítico (para a formação e para o ato do trabalho) que procura requalificar o coletivo de trabalho (Correia, 2003). Os dados disponíveis em diversos estudos empíricos revelam, no entanto, que as empresas portuguesas priorizam a formação de curto prazo, preocupada sobretudo com o incremento de competências técnicas e específicas, relacionadas com as necessidades imediatas decorrentes do posto de trabalho, numa lógica predominantemente adaptativa (Estêvão *et al.*, 2006; Caetano, 2007; Almeida e Alves, 2014), em detrimento do desenvolvimento de saberes e competências mais abrangentes.

Ainda assim, os dados também indiciam que a tendência para uma formação mais multidimensional será “maior nas empresas que procuram caracterizar-se pela qualidade ou pelo carácter inovador dos seus bens ou serviços.” (Bernardes, 2013, p. 57). A confirmação (ou não) desta asserção implica o estudo de práticas e dinâmicas formativas que se desenvolvam com base na reflexividade e na aproximação entre a ação do trabalho e a ação formativa, mormente assentes numa lógica de formação *nas* e *pelos* situações de trabalho, considerando que essa lógica privilegia os processos de mudança nos saberes e competências diretamente relacionados com a atividade e organização do trabalho, bem como com a elevação dos seus níveis de qualidade e inovação (Barbier, 1992; Berton, 1996).

Nesta análise, importa retomar a asserção de que as práticas formativas desenvolvidas nas empresas preconizam processos de formação que extravasam a sua intencionalidade e o seu impacto ao nível profissional, participando continuamente na socialização e na construção pessoal e identitária dos indivíduos (Dellobe, 1996; Dubar, 1997, 2003; Lesne e Minvielle, 1988,

1990). Simplificando, trata-se de processos formativos cujos resultados podem suplantar as intenções em vários sentidos<sup>31</sup>. Nomeadamente no que diz respeito à construção de competências em contexto profissional, processo que é profundamente marcado pelas situações/problemas que lhes estão na origem, a sua transformação em saberes individuais e coletivos extravasa as situações em que se radicam, atravessando o percurso de socialização, da biografia e da experiência profissional dos indivíduos (Wittorski, 1998; Canário, 2000).

Tal como também se argumentou noutros momentos desta problematização, grande parte das práticas com valor formativo que se desenvolvem no contexto de trabalho não passam pela formalização de conteúdos, espaços e tempos específicos de formação. Nessa medida, ainda que formatividade informal dos processos de reflexão e ação implicados nas situações de trabalho escape a planos e objetivos preestabelecidos para a formação, ela é, evidentemente, responsável por uma boa parte das aprendizagens feitas em contexto de trabalho, conforme preconiza uma parte considerável da literatura teórica referenciada até ao momento (designadamente no âmbito das *teorias da ação* e da *formação experiencial*).

No caso em estudo, o foco da análise recaiu sobre práticas de formação profissional contínua desenvolvidas por uma estrutura de formação integrada na Área de Produção da empresa. Esta opção decorre, sobretudo, da hipótese de que esta configuração organizacional para a formação profissional contínua dos trabalhadores não só potenciaria uma maior articulação com as atividades do trabalho, na concretização de um diálogo interpelante entre os referenciais das práticas do trabalho e os referenciais dos conteúdos da formação, como implicaria uma forte componente experiencial, numa lógica de *reflexão-ação*. A opção fundamenta-se tanto na pertinência das práticas observadas, na preponderância que atribui às situações de trabalho transformadas em situações de formação, porquanto traduzem ocasiões “de reflexão e de pesquisa por parte daqueles que estão implicados na sua realização” (Barbier, 1992, p. 139). De acordo com a hipótese gerada a partir desta matriz teórico-empírica, a formação que se funda *nas e pelas* situações de trabalho representa uma convergência entre os modos de produção e de organização do trabalho, de formação e de aprendizagem, que se constitui como uma coerência global, de conjunto (Barbier, 1992; Berton, 1996), que merece análise e discussão aprofundadas.

A análise dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo encontra fundamentos nesta matriz específica em duas ordens de questões: no que diz respeito às funções que a formação desempenha, tendo em conta o tipo de relação, de acompanhamento e/ou de antecipação, que

---

<sup>31</sup> Conforme problematizado noutros momentos deste texto, designadamente no Capítulo 2.

estabelece com as evoluções da produção (ideia também explicitada em Barbier, 2009a, 2009b e 2009c); e no que concerne à missão que o Centro de Treino da Produção assume relativamente à construção dos (novos) saberes e competências. Nesta sequência, concebe-se a hipótese de se tratar de uma estrutura de *mediação*, concebida enquanto *agente/operador coletivo*, que assume essa responsabilidade na aproximação entre o trabalho e a formação.

Na sequência deste posicionamento, é fundamental perceber de que forma é feita essa aproximação, com que objetivos e segundo que lógicas, tal como definido nos objetivos e nas questões de investigação. Outra abordagem importante, nesse espectro de análise, é o quadro teórico de Berton (1996), considerando a proposta sobre a forma como os dispositivos de formação contínua integrados no trabalho e nos processos de produção da empresa se relacionam com a ação do trabalho. Nessa medida, a proposta de análise das intenções e resultados de uma formação realizada *nas, pelas e/ou a partir* das situações do trabalho tem em conta a forma como são encarados os tempos e espaços da formação, os conteúdos e os referenciais, no processo de desenvolvimento de saberes e competências por relação às práticas do trabalho. Destas diferentes formas de relação com o trabalho, a formação pode revelar diferentes lógicas: pode ter em vista, simplesmente, a melhoria do desempenho profissional; pode ambicionar a aprendizagem de novas tarefas com o objetivo de alargar a qualificação dos trabalhadores; ou pode, ainda, promover a evolução das competências e do trabalho com base na reflexão sobre as práticas profissionais, o que implica a formalização destas práticas e a sua (re)conversão em referencial da formação.

Nesta sequência de ideias, o olhar sobre os dados centrar-se-á nas práticas formativas do Centro de Treino tendo em conta que a capacidade da formação refletir sobre a ação do trabalho potencia o valor formativo do trabalho em si mesmo (Barbier, 1992; Barbier *et al.*, 1996; Canário, 2000), o que implica que a formação *parta* das situações de trabalho (Berton, 1996), segundo lógicas de reflexão *sobre a ação* (Wittorski, 1998). Este tipo de práticas formativas não só permite transformar os saberes implícitos/tácitos em explícitos, comunicáveis e difundíveis, como promovem a evolução dos saberes e a transformação das atividades do trabalho, sustentada na reflexão sobre a prática profissional. Não obstante esta formulação do que seria um *estado ideal* das práticas de formação integradas, a complexidade e as tensões envolvidas na relação formação/trabalho contrariam a tentação positivista de encarar o seu potencial de desenvolvimento multidirecional de forma simplificadora, segundo a qual todos ganham - os trabalhadores, as empresas e a sociedade em geral. Nesta sequência, as considerações teóricas terão, evidentemente, de ser suportadas, desmentidas ou ajustadas em função dos dados observados, das interpretações e conclusões que daí possam resultar.

A orientação específica do estudo está centrada num nível muito *operacional*, dada a natureza da intervenção formativa do Centro de Treino da Produção, pelo que se analisam os conteúdos, os espaços, os meios, métodos e as dinâmicas da formação, procurando desvendar a sua relação com a ação do trabalho. Espera-se que a análise destes indicadores favoreça uma discussão sustentada sobre as lógicas que daí emergem, para concretizar uma proposta de *coerência de conjunto* que abarca a relação da formação com os modos de produção e de organização do trabalho. Não obstante esta orientação específica do estudo, não se exclui a análise sobre as finalidades mais abrangentes da formação, enformadas na matriz organizacional que fundamenta a existência do Centro de Treino da Produção. É neste enquadramento que a leitura da realidade observada convoca o conjunto diversificado de abordagens empírico-teóricas aqui discutidas, que não se excluem mas antes se complementam de forma pertinente e produtiva.



## 5. Metodologia de investigação: o *Estudo de Caso*

“Todo o conhecimento opera por selecção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras). Estas operações, que utilizam a lógica, são de facto comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência.”

(Edgar Morin)

A explicitação da estrutura metodológica do estudo implica a reflexão sobre um conjunto de questionamentos que orientaram a construção da matriz metodológica em que se inscreve a investigação. *Grosso modo*, a realidade influenciou fortemente o curso da investigação, quer nas opções tomadas relativamente ao seu suporte teórico, quer nas escolhas de carácter prático (*que* dados recolher, *como*, *quando*, *onde*). Logicamente, a submersão no campo de estudo exigiu um exercício prévio de elaboração teórica que enformasse os fenómenos que se procurava investigar. No entanto, a natureza qualitativa da metodologia adotada, dependendo imperiosamente da realidade captada através do contacto direto (Bourdieu, 1992), colocou em confronto o modelo teórico prévio e a experiência vivida, fazendo com que algumas das proposições iniciais fossem reequacionadas.

Nesta lógica, o objeto teoricamente pensado foi especificamente delimitado ao longo da investigação, com implicações tanto para o processo de construção da matriz teórica, como para o percurso metodológico, nomeadamente na circunscrição do objeto de estudo e na escolha das técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. A este respeito, alega-se, na linha daquilo que Bourdieu *et al.* (1999) argumentam, que o trabalho científico não é uma realização linear; não só a pretensão de conhecer os fatos sociais antes de tomar contacto com os mesmos é desconstruída por esse contacto, como só no contacto reflexivo é que se consegue tornar visível aquilo que não é imediatamente manifesto. Nesta ótica, os quadros de referência prévios foram sendo aperfeiçoados e ajustados àquilo que a realidade foi mostrando, concretizando um diálogo entre a dimensão teórica e a dimensão empírica que evoluiu através de um processo circular (Deslauriers, 1991), como é próprio da natureza de um estudo de natureza qualitativa e

no respeito pelo princípio de que “nada é mais prático do que uma boa teoria, inversamente nada é mais inútil do que uma teoria cortada das práticas.” (Carré e Caspar, 2001, p. 22).

Dito de outro modo, e tal como alegam Kirk e Miller (1986), as decisões inicialmente tomadas sobre uma investigação são normalmente precedidas de alguma bagagem teórica, sem que, no entanto, seja possível ter uma ideia precisa sobre a realidade que se irá encontrar e, por consequência, o rumo que a investigação irá tomar. É lícito dizer que a primeira decisão teórico-metodológica da investigação foi a de estudar a formação organizada e realizada *pela e na* empresa, ou seja, no contexto de trabalho ou tão próximo deste quanto possível, ainda que inicialmente não se perspetivasse qual seria o grau de proximidade e articulação entre essa formação e a atividade laboral.

Estas premissas integram as argumentações que defendem a centralidade daquela articulação no percurso de formação dos adultos (Canário, 2000, 2003), entendendo que são as atividades que se desenvolvem numa empresa nesse sentido que formam as pessoas, e não a empresa ela própria (Bonvalot, 1989). Da bagagem teórica inicial fazem parte as argumentações em torno do contexto social e organizacional das ações formativas, assumindo que as novas formas de encarar a formação pelas empresas se constituem como um movimento de inovação que contribui para a “invenção progressiva de uma outra forma de empresa” (Sainsaulieu, 2001, p. 403), enquanto promovem processos potencialmente inovadores de desenvolvimento de saberes e competências de adaptação e/ou antecipação da mudança (Barbier, 1992, 2009a). Daqui que se sentisse a necessidade de compreender a configuração organizacional da empresa, enquanto estrutura e agente social que enforma práticas de formação particulares, constituídas como o núcleo da investigação.

### **5.1. Os processos de definição do campo, do objeto e da natureza metodológica do estudo**

A temática de investigação, bem como algumas das opções metodológicas, partiram de um interesse pessoal em conhecer as práticas e os fundamentos da formação profissional contínua promovida pela empresa. Estas foram observadas indiretamente ao longo de cerca de dois anos, através das Histórias de Vida dos trabalhadores que realizaram Processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (Processos de RVCC). As narrativas autobiográficas

destes trabalhadores indicavam uma multidimensionalidade significativa de aprendizagens, desenvolvidas pelo contato constante com dispositivos de formação técnica e tecnológica (o que seria, desde logo, expetável pela natureza do setor de produção em causa), mas também pelo acesso a oportunidades de formação de âmbito comportamental, sendo que essa dupla dimensão da formação - técnica e comportamental - era apontada com frequência pelos adultos em Processos de RVCC como um dos fatores de maior interesse e motivação para a frequência da formação contínua promovida pela empresa. Por outro lado, as reflexões dos trabalhadores faziam notar a importância da articulação entre as formações realizadas e as tarefas desempenhadas nos postos de trabalho, bem como o relevo dado ao papel destas práticas nos seus processos de desenvolvimento profissional.

Esta tomada de conhecimento inicial com o campo empírico através da voz de um número considerável de trabalhadores<sup>32</sup> apontou para espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem muito plurais e dispersos. Dada a diversidade de situações de formação identificadas e em face da dimensão da empresa, ela própria, tornava-se inviável realizar um estudo com base num *corpus* aleatório potencialmente representativo, pelo que se tornou evidente que só se poderia analisar uma parte dessa complexidade, através da delimitação de uma determinada fatia da formação desenvolvida pela empresa.

Daqui que um dos principais objetivos, na fase exploratória da investigação, fosse determinar um universo mais restrito para um estudo aprofundado e sistemático dos fenómenos formativos envolvendo as pessoas que trabalhavam na empresa. Adicionalmente, esse universo deveria constituir, por um lado, alguma representatividade relativamente ao plano de formação geral da organização e, por outro, uma singularidade no âmbito dos processos de formação profissional contínua que apontasse para a existência de práticas distintivas e inovadoras, de modo a fundamentar uma investigação válida e pertinente em torno de um conjunto sistemático de práticas de formação em desenvolvimento (Stake, 2012).

---

<sup>32</sup> Retomando informações apresentadas anteriormente, cerca de 500 trabalhadores iniciaram Processos de RVCC no período compreendido entre 2008 e 2010, no âmbito de um protocolo estabelecido para o efeito entre a empresa e o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

### **5.1.1. Significatividade do campo de estudo, questões orientadoras e constituição do objeto empírico**

O estudo exploratório, que decorreu entre 2009 e 2010, revelou a preponderância de duas estruturas responsáveis pelos processos de formação contínua promovidos na empresa: o departamento de formação dos Recursos Humanos e o Centro de Treino da Produção (CTP). No que diz respeito à formação da responsabilidade do departamento de formação dos Recursos Humanos, esta desenvolvia-se sobretudo em parceria com entidades de formação externas à empresa, designadamente uma academia de formação estabelecida no Parque Industrial em que a empresa está inserida, a Academia de Formação em Tecnologias Avançadas. Na sua maioria, as ações de formação realizadas em parceria entre a empresa e essa entidade de formação eram operacionalizadas com base na oferta formativa do Catálogo Nacional de Qualificações. De entre a formação promovida, uma grande parte assumia um carácter técnico e/ou comportamental, quando direcionada sobretudo para os trabalhadores que desempenhavam funções operacionais, mormente das unidades/estações de trabalho ligadas à Área da Produção<sup>33</sup>. Adicionalmente, decorriam ações de formação especificamente solicitadas pela empresa e dirigidas a quadros intermédios, nomeadamente em áreas como a das línguas estrangeiras, gestão da qualidade e gestão de equipas de trabalho.

No que concerne ao Centro de Treino da Produção, o contacto inicial com as estruturas responsáveis pela formação na empresa - através de diversos agentes envolvidos na formação, designadamente trabalhadores, formadores, responsáveis pela formação nos Recursos Humanos e no Centro de Treino da Produção, Diretor dos Recursos Humanos e Diretor da Produção -, levantou questões particularmente pertinentes no quadro das referências e dos questionamentos que guiaram o interesse pessoal pela investigação. Desde logo, destacou-se a relação de proximidade entre os objetivos da intervenção formativa do Centro de Treino da Produção e os modos de organizar o trabalho e a produção na empresa. Os dados preliminares demonstraram que o Centro estava inserido na Área da Produção da empresa, da qual dependia para a sua gestão e definição de objetivos, estratégias, referenciais de formação e todo o trabalho relacionado com o desenvolvimento da formação. Estes fatores, que revelaram uma estrutura de formação totalmente internalizada e integrada no funcionamento da empresa,

---

<sup>33</sup> Na *Área da Produção* a empresa inclui todas as atividades de trabalho implicadas na construção dos produtos, ao longo de todo o processo da sua construção, organizada em quatro áreas, fundamentalmente: Prensas, Carroçarias, Pintura e Montagem Final.

foram percebidos, desde logo, como tendo particular interesse para uma investigação de fundo sobre as práticas de formação promovidas pela empresa.

Nesta sequência, considerou-se que a atividade formativa do Centro de Treino da Produção seria significativa no âmbito do potencial formativo da empresa, por um lado, e singular, por outro, no âmbito dos processos de formação profissional contínua dos trabalhadores da empresa. As características orgânicas do Centro de Treino da Produção, bem como a coerência intrínseca que demonstrava ter no âmbito de um estudo focado na articulação entre a formação e o exercício do trabalho, foram fatores que contribuíram fortemente para a definição do campo e do objeto de estudo. Estas asserções foram sendo construídas ao longo do trabalho de campo, que permitiu confirmar a proximidade entre a formação desenvolvida no Centro de Treino da Produção e o exercício do trabalho, designadamente ao nível do “chão de fábrica”. Para esta proximidade concorre, nomeadamente, a posição privilegiada que o Centro ocupa dentro do espaço da fábrica, contíguo à nave da Montagem Final, logo, muito próximo de uma grande parte dos postos de trabalho operacionais -, bem como a sua articulação com a gestão e a organização da produção da fábrica.

Uma vez definido o Centro de Treino da Produção como o campo de estudo, e tendo em conta a intenção de analisar as suas práticas formativas particulares, definidas como objeto de estudo, tornou-se também claro que a metodologia de investigação seria a do Estudo de Caso. Indutivamente, tomou-se a decisão de realizar um *estudo de caso intrínseco* (Stake, 2012), dado que o seu interesse, enquanto objeto a estudar, decorreu da natureza específica, complexa e inerente das práticas formativas desenvolvidas no Centro. Como tal, o próprio *caso* estabeleceu o fio condutor lógico que guiou o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). As suas características de “coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p. 18) foram, assim, determinantes para a definição do caso e para o rumo da investigação.

Assumindo o Estudo de Caso como metodologia, decidiu-se que a observação direta seria a sua técnica principal, estabilizou-se o conjunto de objetivos do estudo e o seu questionamento central: *Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção da ATRP<sup>34</sup>?* Este questionamento geral, por seu turno, foi refletido e discriminado em perguntas de investigação dirigidas aos fenómenos a estudar, que permitiram disciplinar e “direcionar o olhar e o pensamento o

---

<sup>34</sup> Nome fictício da empresa estudada.

suficiente, mas não em demasia” (Stake, 2012, p. 31). Assim, definiram-se como perguntas de investigação:

1. Que finalidades e objetivos são assumidos pela empresa para a formação dos trabalhadores?
2. Quais são as principais estruturas responsáveis pela formação contínua que ocorre na empresa?
3. Quais são as finalidades e os objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção?
4. Como se organiza e desenvolve a formação do Centro?
5. Que dinâmicas pedagógicas são criadas no âmbito da relação entre a formação e o trabalho?
6. Que lógicas de ação e de reflexão estão implicadas na formação desenvolvida?
7. Quais as potencialidades e limitações deste modelo de formação?

A especificação do questionamento foi um processo que favoreceu a reflexão sobre um conjunto de objetivos que guiassem a investigação de forma lógica, que revelasse a especificidade e interligação das suas problemáticas centrais. Daqui emergiu o conjunto de objetivos orientadores:

- (i) Discutir as potencialidades e limitações da formação contínua inscrita nos contextos do trabalho a partir da análise das práticas do Centro de Treino para a Produção da ATRP.
- (ii) Analisar as dinâmicas e lógicas geradas na articulação entre as atividades da formação e do trabalho, no âmbito das práticas formativas do Centro, tendo em conta a sua configuração organizacional, os agentes envolvidos, os conteúdos e referenciais da formação, os meios e os métodos de trabalho pedagógico utilizados.
- (iii) Refletir sobre o contributo da formação desenvolvida pelo Centro de Treino para a Produção quanto à promoção de formas de aprendizagem centradas na articulação entre a ação/reflexão na formação e a ação/reflexão no trabalho.
- (iv) Compreender as finalidades e as lógicas subjacentes às práticas de articulação entre a formação e o trabalho desenvolvidas na estrutura de formação analisada, no

âmbito de uma orientação global para a formação contínua dos trabalhadores da empresa.

### **Sobre a representatividade do caso: a relação entre o *todo* e a *parte***

O Centro de Treino da Produção evidenciou-se como sendo uma realidade significativa quanto aos modos de fazer formação e quanto aos objetivos da sua intervenção no seio da organização. Sendo o caso estudado apenas uma parte, um recorte de uma realidade social alargada, a questão da representatividade daquela estrutura específica, no âmbito mais abrangente do conjunto de oportunidades formativas que coexistem no ecossistema estudado, tem de ser perspectivada do ponto de vista do seu *valor hologramático* (Morin, 2008). Ponderando a relação que se estabelece entre o *todo* e a *parte* na empresa, entendida como organismo vivo e complexo, diz aquele autor que

o princípio da auto-eco-organização tem valor hologramático: assim como a qualidade da imagem hologramática está ligada ao facto que cada ponto possui a quase-totalidade da informação do todo, assim, de uma certa maneira, o todo enquanto todo de que fazemos parte, está presente no nosso espírito.

A visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não apenas a parte está no todo; o todo está na parte que está no interior do todo! Esta complexidade é algo diferente da confusão de que tudo está em tudo e reciprocamente (Morin, 2008, p. 128).

Nesta sequência, considera-se que o Estudo de Caso pode reclamar um valor mais abrangente enquanto método que infere um conjunto/todo maior a partir de um seu elemento/parte mais pequena (Gerring, 2007). Não obstante, este autor salienta também que é preciso ponderar o grau de especificidade e de representatividade da parte estudada, na medida em que

para ser um caso de algo mais amplo do que o próprio, o caso escolhido deve ser representativo (em alguns aspetos) de uma população maior. De outro modo – se é puramente idiossincrático (“único”) é pouco informativo sobre qualquer outra coisa para além dele próprio. Um estudo baseado numa amostra não representativa não tem (ou tem muito pouca) validade externa. Na realidade, nenhum fenómeno é puramente idiossincrático; a noção de caso único é uma questão que seria difícil de definir. A preocupação reside, como sempre, nas questões de grau. Os casos são mais ou menos representativos de algum fenómeno mais amplo e, a esse respeito, pode ser considerado melhores ou piores assuntos para análise intensiva (Gerring, 2007, p. 145).

Discordando da ideia de que os estudos realizados sobre casos múltiplos podem, no seu conjunto, ser mais representativos de uma realidade complexa, o autor alega ainda que os argumentos recolhidos por um Estudo de Caso singular podem ser bastante mais sustentados

do que os de um Estudo de Caso cruzado ou múltiplo, sustentando esta opinião numa metáfora peculiar:

um assassinato pode ser mais fácil de resolver do que os problemas gerais relacionados com a atividade criminal. (...) Mas os académicos não escrevem estudos sobre crimes individuais – a não ser, claro, aqueles casos que sejam suficientemente incomuns para merecer um tratamento individual (...). Uma vez mais, entende-se que o estudo com um resultado único é problemático não por qualquer dificuldade metodológica mas antes em virtude das situações em que é tipicamente implementado. Há pouca necessidade para estudos de resultado único com resultados típicos. Consequentemente, os estudos de resultados únicos tendem a ser estudos com resultados singulares. Em suma, é a escolha do assunto – não é o método – que torna este género problemático (Gerring, 2007, p. 210).

Pretende-se demonstrar que o caso estudado representa fenómenos singulares, e não típicos ou tradicionais no âmbito das práticas de formação profissional contínua, ao mesmo tempo que podem ter alguma representatividade no que diz respeito às formas mais valorizadas de formação na empresa; ou seja, têm uma representatividade contextual, situacional. Nesse enquadramento, o caso pode contribuir para uma melhor perceção das lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação da empresa, nomeadamente na sua relação com as formas de organizar, aperfeiçoar e/ou mudar o trabalho e a produção. A intervenção do Centro de Treino da Produção, nos moldes em que é concebido e colocado a funcionar (até mesmo, nos moldes em que é designado), é representativa de uma determinada forma de atuação formativa, orientada pela filosofia de organização e produção da empresa, o *todo* que assimila a *parte* e que, evidentemente, beneficia da formação desenvolvidos no Centro.

Simultaneamente, considera-se que este é um caso de estudo pela pertinência dos fenómenos formativos (considerando os agentes, os conteúdos, as dinâmicas, os meios e os métodos) implicados na articulação entre a formação e o exercício do trabalho. Como se argumentou ao longo de capítulos anteriores, essa articulação concretiza uma aproximação entre o *mundo da formação* e o *mundo do trabalho* que é preciso analisar para compreender melhor, nas suas virtualidades como nas suas limitações. Nesse sentido, constitui-se como um caso que pode contribuir para uma discussão mais alargada, permitindo estabelecer pontes concetuais (Stake, 2012) entre as questões empíricas particulares e um quadro teórico abrangente, que expandem as possibilidades de interpretação e compreensão das problemáticas em foco.

### 5.1.2. A natureza qualitativa da investigação: elementos estruturantes da abordagem

Como se tem afirmado, a natureza da investigação foi fortemente influenciada pela realidade que se escolheu estudar (Silverman, 2000) uma vez que, desde o início, a grande preocupação era compreender as formas de pensar, desenvolver e estar em formação naquele contexto concreto. Dificilmente estas intenções poderiam ser concretizadas através de uma pesquisa de índole quantitativa, pela análise de tabelas numéricas relativas ao número de trabalhadores em formação e sua distribuição pelos módulos de formação, ou através do tratamento estatístico de inquéritos de opinião sobre as características e a pertinência da formação, para citar apenas algumas das técnicas qualitativas aplicáveis, fossem outros os objetivos do estudo.

Assim, em contraposição a uma abordagem positivista, típica de estudos sobre *comportamentos*, que procuram a confirmação de hipóteses predefinidas, optou-se por uma perspectiva interpretativa, fundamentada na intenção de analisar as *ações*<sup>35</sup>. A metodologia escolhida permitiu a imersão no contexto da ação que se constituiu como objeto de pesquisa, para uma aproximação mais profunda aos detalhes que caracterizam a estrutura de formação estudado, numa lógica holístico-interpretativa. Este posicionamento levou à necessidade de combinar múltiplos métodos de recolha de material empírico, com apelo a várias fontes e através de diferentes perspetivas de observação, na senda do que Denzin e Lincoln (1994) propõem:

a pesquisa qualitativa é multimetódica no seu foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística relativamente ao seu assunto. Isto significa que a pesquisa qualitativa estuda coisas nos seus ambientes naturais, tentando fazer sentido, ou interpretar, fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. A pesquisa qualitativa envolve a utilização e a recolha estudada de uma variedade de material empírico – estudo de caso, experiência pessoal, introspeção, história de vida, entrevista, textos históricos, interacionais e visuais – que descrevem rotinas e momentos e significados problemáticos nas vidas dos indivíduos. Em conformidade, os pesquisadores qualitativos implementam uma larga gama de métodos interrelacionados, esperando sempre obter uma melhor definição do assunto em mãos (p. 2).

As opções metodológicas partiram da premissa fundamental de que se trataria de um estudo de carácter qualitativo, decorrentes da escolha e do tipo de *caso* e foram concretizadas através do

---

<sup>35</sup> Destaca-se a explicitação feita por Erickson (1986) sobre estes dois tipos de abordagem, distinguido entre o estudo do *comportamento* como sendo o objeto geral dos estudos inscritos no postulado positivista, e das *ações*, enquanto objeto de análise no paradigma interpretativo. O autor esclarece que o estudo da ação abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele” (p. 127). Assim, contrariando a ideia positivista da uniformidade do real, o paradigma interpretativo implica a constituição de um objeto (duplo) de *ação-significado*, centrando o olhar do investigador nas interações e nas variabilidades decorrentes da ação observada.

conjunto de procedimentos e técnicas considerados como sendo os mais adequadas para estudar a unidade social particular definida como *corpus* de análise. Concretamente, optou-se por realizar observação não participante - durante cerca de um ano e meio - e observação participante, por um período mais curto, de cerca de quatro meses. A esta técnica central de recolha de dados juntou-se a análise documental, a realização de questionários e entrevistas, que, no seu conjunto, foram definidas como técnicas complementares, conforme adiante se explicitará nos seus contornos fundamentais.

### **Da objetividade e da subjetividade na investigação**

A decisão de construir um *design* metodológico do foro qualitativo, que articulasse um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, com o intuito de reunir informações ricas e detalhadas sobre um caso concreto (Patton, 2002), não foi isenta de questionamento sobre o rigor e a objetividade científica do estudo, questão que é problematizada por diversos autores. Stake (2011) elenca alguns dos pontos fracos mais comumente apontados aos estudos qualitativos:

a pesquisa qualitativa é subjetiva. É pessoal. Suas contribuições para tornar a ciência melhor e mais disciplinada são lentas e tendenciosas. Novas perguntas surgem com mais frequência do que novas respostas. Os resultados contribuem pouco para o avanço da prática social. Os riscos éticos são importantes. E os custos são altos (p. 39).

Com efeito, a relação desenvolvida entre as práticas observadas, a interpretação dessas práticas e a sua fundamentação teórica colocou, em alguns momentos, questões sobre a objetividade do olhar e da análise, que é em si mesma um objetivo de qualquer investigação. Entenda-se aqui *objetividade* enquanto olhar científico centrado no *objeto* em estudo e sua delimitação concreta. Ao contacto externo com o *mundo das competências*<sup>36</sup> com pessoas daquela organização de trabalho, na fase prévia ao estudo e na fase exploratória do trabalho de investigação, seguiu-se um conjunto de submersões sucessivamente mais profundas no *mundo da formação* do campo de estudo selecionado. Um contacto prolongado e com estas características com o campo de estudo, que entre a fase prévia, a fase de contacto prévio à decisão sobre a realização do estudo (relativa ao desenvolvimento de Processos de RVCC), a fase

---

<sup>36</sup> Este *mundo de competências* estava, na realidade, balizado pela análise das histórias de vida dos Processos de RVCC em função da matriz institucional desses processos, o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário.

exploratória e a fase de desenvolvimento da investigação e recolha sistemática dos dados durou cerca de quatro anos, interfere no posicionamento da investigadora enquanto *sujeito* assumidamente envolvido e interessado no *objeto* empírico.

Sobre esta questão, reitera-se que o estudo do caso e da realidade que o enforma foi instigado, sobretudo, por uma forte motivação pessoal, concretizando o que Deslauriers (1991) e Morin (1998) argumentam sobre a relação que se estabelece entre o *sujeito* e *objeto* de um estudo desta natureza. Também Silva (2007) enuncia a importância da motivação pessoal sobre o estudo do *outro*, assim como a relevância que esse processo interrelacional tem na construção da investigação e da própria investigadora como tal. Segundo esta autora,

todo o conhecimento é sempre autoconhecimento (...) e a investigação que estou a desenvolver parte também desse desejo de compreender um fenómeno que me instiga intelectual e emocionalmente. Uma investigação é um processo pessoal de construção de um objecto de estudo e desconstrução de ideias pré-concebidas, de formas estáveis e naturalizadas de ver o mundo e de perspectivar a realidade envolvente. O objecto de estudo foi sendo construído tendo por base um conhecimento pessoal e directo de uma realidade complexa (...) (Silva, 2007, p. 57).

A prioridade dada ao universo restrito que foi estudado, no contexto de uma organização de trabalho com potencialidades de investigação tão diversas, foi, como se percebe, encaminhada por critérios que implicam alguma dose de subjetividade, nomeadamente na avaliação da riqueza, da pertinência e da significatividade das situações formativas, das diferentes possibilidades de campos e caminhos de análise. O processo de seleção, definição e exploração do terreno a estudar não foi, portanto, um processo simples nem isento de subjetividade. No entanto, considera-se que, tal como afirma Morin (2008, p. 23), o “simples não existe: só há o simplificado”, sendo que esse processo de simplificação implica naturalmente o *sujeito* na descoberta das propriedades que definem um *objeto* como tal, no âmbito de uma realidade mais vasta e complexa.

Seguindo esta lógica, altera-se a índole das relações entre o *sujeito* e o *objeto* no trabalho científico: o *objeto* existe porque há um *sujeito* que o constrói e a “verdade não é considerada como um absoluto, pois que é mediada pelo sujeito-conhecedor” (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 66). Isto, por contraposição ao *sujeito* intruso, uma espécie de “ruído” para a ciência positivista, que anulou o sujeito no pressuposto simplificador de que o objeto poderia existir independentemente daquele, numa negação da subjetividade e da criatividade que favoreceu o determinismo. Nesta sequência de ideias, assume-se que a *realidade objetiva* nunca pode ser

captada na sua plenitude (Denzin e Lincoln, 1994) e que uma investigação apenas consegue revelar uma pequena parte da realidade, segundo a perspectiva de quem seleciona o que estudar. Conforme Stake (2011, p. 39) argumenta, “a subjetividade não é vista (...) como uma falha, mas como elemento essencial para se compreender a atividade humana.”

Na defesa da abordagem qualitativa, Stake (2011, 2012) salienta que aquilo que é visto como uma falha, designadamente a subjetividade que envolve o trabalho de pesquisa e análise, é, na realidade um dos elementos fundamentais para compreender as atividades humanas, assumindo que o pensamento qualitativo é “interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico “ (Stake, 2011, p. 41), elementos que conferem maior riqueza, integridade e capacidade de compreensão dos fenómenos estudados. Por outro lado, a dependência de métodos puramente quantitativos tende a negligenciar as construções sociais (Silverman, 2000), as atitudes, as formas de agir e reagir, que fazem parte do questionamento associado à problemática do estudo. Em contraposição, a própria palavra *qualitativa* enfatiza o interesse pelas *qualidades*, entendidas como elementos caracterizadores das ações e dos processos que não podem ser analisados nem medidos experimentalmente, mas apenas apreendidos em contexto real. Mais longe vão Vidich e Lyman (1994), considerando que qualquer pesquisa é qualitativa, visto que o observador - instrumento incontornável da recolha e análise de dados, seja qual for a sua natureza - se encontra no centro de processo de pesquisa.

A perspectiva qualitativa procura ir além dos elementos que forneçam respostas às questões mais comuns, como *o quê*, ou *quantos*, para chegar aos *comos* e *porquês* da realidade (Yin, 2003), entendida como uma construção social observável. Esta postura face à investigação comporta limitações de vária ordem: situacionais, decorrentes do tipo de relação entre *o que observa* e *aquilo que é observado*; pessoais, porque o olhar de quem observa nunca é totalmente despidido de conceitos éticos, ontológicos, culturais e sociais; e até mesmo linguísticas, uma vez que existe um limite para aquilo que a linguagem consegue representar. Denzin e Lincoln (1994) refletem acerca destas premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas enquanto rede que define um paradigma ou esquema interpretativo, concluindo que toda a pesquisa é interpretativa.

No que diz respeito às opções sobre a orientação do *design* metodológico, pode afirmar-se que as limitações que aqui têm sido discutidas podem ser contrariadas através da aposta na multiplicidade de técnicas de recolha e análise de dados. Nessa medida, justifica-se a inclusão de dados empíricos do foro quantitativo na rede de informações pertinentes para a análise do caso em estudo, em linha com o que ressaltam Strauss e Corbin (1998, p. 11), ao afirmarem que

alguns dos dados “podem ser quantificados, como através do recenseamento ou informação de fundo sobre as pessoas ou objetos estudados, mas a maior parte da análise é interpretativa.”. Quer isto dizer que, considerando que a natureza do estudo justifica uma abordagem qualitativa/interpretativa, tal consideração não deslegitima a pertinência da sua combinação com informações e métodos do foro quantitativo (Coutinho e Chaves, 2002). Dito de outro modo, “todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo” (Stake, 2011, p. 23).

Sobretudo, procurou-se que a mestiçagem de métodos utilizados fosse coerente com um conjunto de critérios inscritos naquilo que Bogdan e Biklen (1994) referem como sendo as principais características da investigação qualitativa, que aqui se apresentam naquilo que diz respeito à postura e às decisões metodológicas assumidas durante o estudo:

- A fonte direta dos dados foi o *ambiente natural* da ocorrência dos fenómenos formativos, constituindo-se a investigadora o *instrumento* principal da pesquisa. Isto implicou a integração no contexto pesquisado e a disponibilização de quantidades consideráveis de tempo, para que se conseguisse recolher os dados em situação e em contacto direto. O particular destaque que a pesquisa qualitativa, numa perspetiva interpretativa, confere ao contexto de ocorrência dos fenómenos a estudar articula-se, aliás, de forma natural com a intenção de estudar as práticas formativas nos seus contextos de ocorrência e de conhecer as estruturas de funcionamento que os determinam, segundo a abordagem situacional defendida por Ferry (2003).
- A natureza da investigação é *descritiva*. Nessa medida, os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de campo e documentos variados, formais ou informais, na tentativa de descrever o conjunto de factos em análise de forma minuciosa. A investigação qualitativa pode abarcar um conjunto diversificado de técnicas, sendo que as que foram utilizadas foram surgindo de forma indutiva, apresentando-se como as mais adequadas à investigação empreendida. No que diz respeito concretamente às descrições e reflexões do Diário de Campo, seguiram a lógica de que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).
- O interesse da investigação recaiu mais sobre os *processos* do que sobre os resultados ou produtos. Foi também nessa medida que os objetivos do estudo recaíram sobre a

forma de organizar a formação, sobre o tipo de articulação efetivamente estabelecida com a ação (do trabalho), na senda do que preconizam as *Teorias da Ação* de Argyris e Schön (1974, 1978), procurando fazer uma interpretação sustentada em dados empíricos sobre a forma como essas práticas revelam as finalidades e as lógicas subjacentes às práticas de formação de um contexto organizacional específico, os *comos* e os *porquês* dos fenómenos em estudo (Yin, 2003), tal como explicitado nos objetivos do estudo.

- A análise dos dados foi feita de forma *indutiva*, construindo uma leitura do real *de baixo para cima*, o que implicou utilizar uma parte do estudo e dos dados estudados para perceber quais eram as questões fundamentais a analisar. A intenção de uma investigação desta natureza não é “montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50): é construir um quadro interpretativo, interpretando-o e dando-lhe uma forma à medida que é interpretado. Processualmente, isto implica que várias hipóteses estejam em aberto no início da pesquisa e que se vão delimitando e especificando à medida que a pesquisa avança. Assim, assumiu-se o risco de construir indutivamente um quadro interpretativo que se alimentasse dos dados recolhidos e um quadro metodológico que fosse dando resposta às questões que se foram colocando, do foro teórico como empírico, num processo constante de ajustamento do rumo da investigação.
- Foi dada particular importância ao *significado* que os factos têm para os sujeitos integrados na investigação. Esta característica da abordagem qualitativa é fundamental, dado que se pretende captar as diferentes perspetivas sobre as situações em estudo, nomeadamente porque se tentou conhecer a dinâmica interna das situações, frequentemente invisível para o observador externo. Foi nesta perspetiva que, a dado momento da investigação, se empreendeu uma observação participante, pela relevância de questionar o que “*eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Como todas as metodologias possíveis no âmbito da investigação qualitativa, o Estudo de Caso representa um conjunto considerável de vantagens, mas também comporta alguns perigos. Em linha com o que é apontado aos estudos qualitativos de uma forma geral, é possível questionar se os (pre)conceitos e atitudes do investigador influenciam os dados, se o seu olhar se torna tendencioso, se a sua presença como observador modifica o comportamento das pessoas

observadas e se este conjunto de fatores interferem na objetividade da análise. Subsequentemente, discute-se se os estudos focalizados em casos específicos são generalizáveis, ou até mesmo se a “abordagem qualitativa é verdadeiramente científica” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 67). Em última análise, este conjunto de constrangimentos, intrínsecos aos procedimentos metodológicos implicados no Estudo de Caso, podem comprometer a qualidade dos dados recolhidos, a fiabilidade e validade do estudo.

Tendo em consideração alguns dos perigos anunciados da metodologia escolhida, nomeadamente os que derivam do contacto próximo e prolongado entre a investigadora, o contexto de estudo e os seus agentes, refira-se, tal como o processo de submersão na realidade foi progressivo, também o processo de afastamento o foi. Não só módulos de formação com a duração mais curta foram observados na fase final do período de contacto e com um maior espaçamento de tempo entre observações, como as entrevistas ao coordenador e aos formadores do Centro de Treino foram realizadas cerca de 2 meses após às observações, depois de uma pré-análise dos dados coligidos. Após as entrevistas, procedeu-se a um desligamento total da estrutura de formação e da empresa, no final de 2012.

O processo de objetivação e distanciação beneficiou da alternância entre a análise dos dados e a revisão da literatura teórica, durante e depois do período de contacto com a realidade. Esse procedimento permitiu ir orientando criticamente as observações e exigiu, também progressivamente, um olhar mais reflexivo e não meramente descritivo sobre os fenómenos da formação. Sobre esta questão, Adler e Adler (1994) assinalam que a natureza das notas da observação muda inevitavelmente à medida que o investigador avança no seu projeto de estudo, tornando-se mais focada em determinados comportamentos e estruturas ou processos, mais dirigidas “para os elementos que emergiram como sendo teoricamente ou empiricamente essenciais”. (Adler e Adler, 1994, p. 381), o que gera dados e resultados de investigação mais esclarecidos.

### **Da validade do caso e das generalizações teóricas**

Marcado pela singularidade e circunscrição a uma realidade particular, o estudo implicou a ponderação sobre os fatores que lhe conferem validade e sobre as possibilidades de generalização de resultados, sobretudo no âmbito de uma discussão mais alargada sobre a temática em estudo. Sobre esta questão, considera-se que a relevância de um Estudo de Caso

se manifesta, sobretudo, na sua comunicação e associação a um processo coletivo de produção de conhecimento. Sobre esta matéria, Gerring (2007) afirma que há um paradoxo por resolver relativamente à forma como esta metodologia é entendida, uma vez que o conhecimento deve muito aos Estudos de Caso, especialmente no âmbito das Ciências Sociais, mas esta metodologia continua a ser vista com alguma desconfiança. Dito de outro modo,

apesar de muito do que sabemos acerca do mundo empírico ter sido gerado por estudos de caso, e os estudos de caso continuarem a constituir uma grande parte do trabalho gerado pelas disciplinas das ciências sociais (...) o método do estudo de caso é geralmente menosprezado – sem dúvida porque é mal compreendido (Gerring, 2007, p. 8).

Esclarecendo alguns dos aparentes paradoxos levantados pela metodologia do Estudo de Caso, Stake (2012, p. 20) afirma que “não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos”, mas para compreender as particularidade e destrinçar a complexidade do que se apresenta como um caso único, singular. Para tal, o investigador qualitativo é como um intérprete de um conjunto de fenómenos, que, uma vez no terreno da ação em que os fenómenos ocorrem, os tenta descrever minuciosa e objetivamente, direcionando a observação para ir aperfeiçoando a compreensão sobre os significados das ações (Erickson, 1986). Nessa medida, os resultados obtidos através de um Estudo de Caso podem ser encarados como pouco permeáveis a generalizações, tanto mais que “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2012, p. 24).

No entanto, a compreensão sobre as ações observadas decorre, em boa parte, da sua associação a um quadro de referências, de outros casos e de teorizações ulteriores, de asserções construídas com base num conjunto de casos já estudados. Nesse enquadramento mais lato, um Estudo de Caso pode permitir a aproximação, o aperfeiçoamento ou mesmo a modificação de uma generalização teórica, sendo certo que o caso não é escolhido “para otimizar a produção de generalizações” (Stake, 2012, p. 23), mas para tornar um caso compreensível. Nas palavras do autor,

os casos únicos não constituem uma base tão forte para generalizar para uma população de casos como outros tipos de investigação. Mas as pessoas podem aprender muita coisa que é geral nos casos únicos. Elas fazem-no em parte porque estão familiarizadas com outros casos e, juntando mais este, obtêm um conjunto de casos ligeiramente novo a partir do qual podem generalizar, o que constitui uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas (p. 101).

Daqui que seja fundamental situar um estudo desta natureza numa discussão académica mais ampla, que contribua para a sua validação e lhe confira valor num quadro de discussão abrangente. Segundo Yin (2003), se não se pode generalizar a partir de um *caso*, então também não se pode generalizar a partir de uma *experiência*, na medida em que ela também assenta no que é vivido e singular. Não sendo os resultados de um Estudo de Caso generalizáveis a outros casos, um conjunto particular de resultados pode inscrever-se numa teorização, fundamentando-a, ou dar origem a uma proposição teórica. Esta ideia reporta-se ao conceito de *validade teórica* que Kirk e Miller (1986) problematizam, e que permite estabelecer uma *ligação inferencial* entre os fenómenos observados e os modelos teóricos. Segundo os autores, a validação de um estudo qualitativo implica, para além disso, a *validade aparente* - decorrente das evidências dos dados e que é, em si mesma, insuficiente para validar a pertinência de um estudo - e a *validade instrumental* – ou validade conferida pela pluralidade de procedimentos pragmáticos de recolha de dados utilizados na pesquisa – na construção da validade de um estudo como um todo que articula os dados evidenciados, os instrumentos utilizados e os quadros teóricos de referência.

Na perspetiva de Stake (2012), os problemas relacionados com validação de um Estudo de Caso resolvem-se, sobretudo, no trabalho de triangulação, não só das fontes de dados e das metodologias, como também de diferentes teorias e investigadores. Este procedimento promove tanto o rigor da análise como a multiplicidade de perspetivas em torno dos problemas em estudo, que é também um objetivo da pesquisa qualitativa. A interpretação dos significados e dos problemas associados ao caso estudado deriva, nesta lógica, dos pontos de interseção entre os dados recolhidos de diferentes formas e em diferentes fontes. Segundo o autor, os *protocolos de triangulação* são fundamentais “para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção” (Stake, 2012, p. 126).

Nesta sequência, importa sistematizar algumas das premissas teórico-metodológicas que orientaram o trabalho de recolha, tratamento e discussão dos dados, no sentido de tornar o Estudo de Caso rigoroso, fiável e válido, compreensivo do funcionamento de uma realidade concreta e singular (mais do que explicativo). De entre as várias perspetivas de análise sobre os estudos qualitativos, advogam-se em boa parte as características apontadas por Stake (2011) para este tipo de estudo, considerando-se que é:

- *Interpretativo*, na medida em que se fixou nos significados das relações observadas a partir de diferentes pontos de vista, sendo que os resultados alcançados foram fruto da interação entre a investigadora e os sujeitos;
- *Experiencial*, não só por ser um estudo empírico, centrado na experiência do trabalho de campo, mas também pelo esforço de levar em consideração aquilo que os sujeitos veem e vivem, questão que influenciou a decisão de realizar observação participante;
- *Situacional*, dado que o estudo é direcionado para um contexto único, o que significa ter em conta os locais específicos de ocorrência das ações, as suas características e significações, que se tenta descrever em detalhe;
- *Personalístico*, não apenas por se procurar a compreensão das percepções dos indivíduos e das estruturas de referência que os movem, mas também por se focar na singularidade e na diversidade das ações; é também personalístico no sentido em que a investigadora se constituiu como o principal instrumento da investigação;
- *Triangulado*, de forma a produzir evidências e interpretações abundantes, pelo que a diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados teve como principal intuito interrelacionar informações que pudessem fundamentar as interpretações (da investigadora e dos leitores), bem como a questionar as asserções (proposições e teorias) estabelecidas;
- *Informado*, sobre as teorias e as interpretações que se cruzam com o cerne da investigação, que permitem gerar pontes conceituais e expandir o alcance da investigação.

Adicionalmente, considera-se que a validade e fiabilidade das observações feitas, da sua análise e dos resultados obtidos, depende de um outro conjunto alargado de fatores, nomeadamente a qualidade do campo de observação em si mesmo, o tempo despendido no contacto com o terreno, a quantidade e a qualidade da informação recolhida - uma vez que informações insuficientes também podem levar a resultados inadequados -, bem como a riqueza obtida do cruzamento entre os dados recolhidos em fontes diversificadas e a saturação que se consegue obter dos resultados (Adler e Adler, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Denzin e Lincoln, 1994).

Um dos riscos frequentemente referidos da metodologia prosseguida está relacionado com os “efeitos do observador” Adler e Adler (1994, p. 382), sendo que esta foi uma das questões mais ponderadas ao longo do trabalho de campo, na medida em que a técnica central da recolha de dados foi a observação, nomeadamente observação participante, cuja problemática intrínseca

será explorada adiante. Lessard-Hébert *et al.* (1994) explicitam alguns argumentos poderosos a favor da presença do investigador no contexto daquilo que estuda:

utiliza com frequência a observação participante, em combinação com a entrevista, graças à qual partilha a vida das pessoas num face-a-face quotidiano. As numerosas interações assim geradas entre as hipóteses emergentes e os dados aumentam as possibilidades de validar essas hipóteses através da descoberta de anomalias ou clivagens entre dados pressentidos ou antecipados e dados coligidos. A presença no grupo a observar é bastante eficaz no sentido em que faz ressaltar as contradições que possam existir entre as interpretações inferidas pelo investigador e as da população alvo. Esta sensibilidade ao meio vai permitir assim, determinados tipos de validade próprios da investigação no terreno (...) (p. 75)

Adler e Adler (1994) consideram que as questões relacionadas com a interferência/contaminação do observador surgem inevitavelmente, mas podem ser minimizadas: a naturalidade com que o observador assume o seu papel, associada a uma atitude de não controlo sobre o rumo dos acontecimentos, torna-o menos notório e intrusivo. Sobre esta matéria, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que

se as pessoas forem tratadas como “sujeitos de investigação”, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Pesando as vantagens e constrangimentos da metodologia, defende-se, em suma, que o teor qualitativo do Estudo de Caso se distingue pela sua flexibilidade, quando comparado com métodos mais (de)limitativos quanto aos dados a recolher e ao tipo de análise a realizar, ao mesmo tempo que favorece uma visão mais próxima e aprofundada sobre a realidade. Em suma, considera-se que, ainda que a observação direta possa estar marcada pela presença intensiva do investigador no contexto estudado, podendo causar enviesamentos, “ao menos estes são consistentes e conhecidos” (Adler e Adler, 1994, p. 382).

### **Questões éticas da investigação**

Toda a investigação que envolva o estudo dos comportamentos humanos nos seus contextos sociais de atuação levanta, por si só, questões morais e éticas. Os objetivos dos estudos qualitativos passam sempre pela intenção de sustentar empiricamente um conjunto de

conceitos e, nessa medida, o método de recolha de dados e a divulgação dos resultados de investigação são processos fundamentais para o avanço do conhecimento. Não obstante, é preciso acautelar os direitos fundamentais das pessoas e das organizações. Sobre esta matéria, Deslauriers (1991) alerta que o investigador tem o direito de efetuar um estudo a fim de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, mas os sujeitos estudados têm igualmente o direito à sua vida privada. No caso deste estudo em concreto, emergem dois tipos de sujeitos: os trabalhadores observados em atos de formação e a empresa em si mesma, que personifica um *sujeito coletivo* e que definiu os termos da sua própria privacidade.

Os dados revelam uma empresa competitiva, preocupada em garantir padrões de inovação que sustentem o crescimento permanente dos seus negócios, cenário que justifica a existência de uma política de proteção de dados. Neste sentido, foi a própria empresa que solicitou o estabelecimento de um protocolo que possibilitou a realização deste estudo. O protocolo de investigação vigorou formalmente entre 2010 e 2012, e foi estabelecido entre a investigadora, a empresa e o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. A formalização protocolar da relação entre a investigadora e a empresa assegurou a continuidade de uma relação de confiança e abertura, iniciada durante o trabalho desenvolvido enquanto Profissional de RVC, permitindo a livre circulação pelos espaços da empresa e o acesso a documentos oficiais e informações internas, fundamentais para a investigação. Se por um lado, o protocolo estabelecido viabilizou a colaboração da empresa para realização do trabalho de campo, também representou, para a organização, a garantia de que o estudo assentaria no conhecimento esclarecido sobre os dados recolhidos, no respeito pela integridade de todos no decorrer da investigação, na veracidade, fiabilidade e rigor dos resultados obtidos. Concomitantemente, a investigadora regeu-se não só pelo código de ética implícito em trabalhos de investigação qualitativa, mas também pelos parâmetros de anonimato e confidencialidade definidos pela empresa.

Neste enquadramento, a *fidelidade* aos intuítos científicos, nomeadamente o rigor na observação e análise da realidade, bem como a clareza e *validade* de resultados (conceitos que Kirk e Miller (1986) consideram ser estruturantes da objetividade em estudos qualitativos), acautelaram os princípios éticos do respeito pelo anonimato da empresa e dos sujeitos envolvidos no campo estudado, bem como pela reserva relativamente a alguns dados oficiais que foram explicitamente considerados como confidenciais pela empresa. Desse modo, aplicou-se a lógica da *liberdade com responsabilidade* na ética da investigação.

Podendo parecer polémica, esta questão deriva da natureza do próprio estudo, e do caso em si mesmo. As decisões éticas da investigação traçam os limites do que se *deve* e *não deve* revelar e têm influência nas opções metodológicas de abordagem à realidade. Adler e Adler (1994) afirmam que, de todos os procedimentos da pesquisa qualitativa, a observação é a mais discreta; no entanto, está mais sujeita à tendência de invadir a privacidade dos observados. Neste sentido, Humphreys (1975, pp. 179-180) argumenta que este tipo de estudos implica andar numa “corda bamba perigosa” no que diz respeito a questões éticas, mas que, a menos que alguém faça esse caminho, as fontes de informação resumir-se-ão aos departamentos oficiais das organizações estudadas, “e isso é perigoso para a sociedade”.

Esta discussão teve algum peso na decisão da centralidade conferida à técnica da observação direta, da inteira responsabilidade da investigadora e para a qual houve total aceitação, em detrimento de um processo intensivo de recolha e análise documental, que iria favorecer a exposição de informação considerada confidencial sobre diversas áreas de intervenção da empresa, para além de limitar fortemente a forma de olhar sobre os fenómenos formativos. Não obstante o facto da recolha e análise documental ter sido encarada como uma técnica complementar do estudo, o desenvolvimento da investigação solicitou a inclusão desses dados, nomeadamente para o cruzamento de informações relativas ao funcionamento, organização e produção da empresa, sem as quais a abordagem situacional não seria possível. Neste âmbito, a apresentação e discussão dos dados abriu espaço para o retrato estrutural da empresa, sem o qual os dados centrais apareceriam como num *vazio social*, sem que, para tal, fossem ultrapassadas as questões definidas pela empresa como reservadas.

A postura metodológica assumida passou por partilhar todas as opções quanto a técnicas de recolha de dados com a empresa, que não levantou qualquer obstáculo que invalidasse a continuidade da investigação; pelo contrário, sempre a apoiou. De outro modo, seria impossível observar e participar ativamente na formação do Centro de Treino da Produção que envolveu, inclusivamente, a deslocação frequente a diversos postos de trabalho, a sua gravação vídeo (para autoscopia na formação) e a interação com os operadores de linha, expondo métodos de trabalho, tecnologias consideradas de ponta e técnicas específicas de organização da linha de produção.

Relativamente aos trabalhadores que colaboraram (direta ou indiretamente) na investigação, foram sempre esclarecidos sobre as razões e motivações da presença da investigadora. Foi igualmente solicitada a concordância dos envolvidos em todas as situações de contacto com os grupos de formação, com a garantia de alguns parâmetros éticos fundamentais,

designadamente o anonimato, a não adulteração dos dados recolhidos e a ausência de referências a situações pessoais que não tivessem diretamente a ver com o contexto de trabalho e/ou de formação. Refira-se, no entanto, que a reação dos trabalhadores foi, invariavelmente, de grande abertura e espontaneidade nas ações e reações, afirmando uma clara disponibilidade para serem, não só observados, como identificados. Ainda assim, considerou-se mais ético e coerente manter o anonimato sobre todos os sujeitos intervenientes.

## **5.2. O *design* metodológico: técnicas de recolha e análise dos dados**

A este ponto da exposição sobre o percurso metodológico, recupera-se a comparação que Bogdan e Biklen (1994, p. 89) fazem entre o “plano geral do estudo de caso” e a imagem de um “funil”: na extremidade mais larga desse funil está a escolha do local, das pessoas que serão objeto do estudo e respetivas fontes de dados, seguida da avaliação sobre a possibilidade do estudo se realizar e as formas de aceder às fontes de dados. Daqui decorre uma análise inicial dos dados recolhidos, revendo-os e explorando-os, permitindo decidir sobre os objetivos do estudo e quais os aspetos que se pretendem aprofundar. Põem-se de parte alguns planos iniciais, desenvolvem-se outros, afinam-se as estratégias, tomam-se decisões sobre aspetos específicos do contexto, dos indivíduos e dados a aprofundar, delimitando a área de trabalho. Depois deste processo segue-se a recolha de dados e as atividades de pesquisa, passando de uma fase de exploração alargada a uma área mais restrita de análise dos dados coligidos. Nesta sequência, importa apresentar a extremidade mais estreita desse *funil*, no que diz respeito concretamente às técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que foram utilizados.

O desenvolvimento da investigação foi sustentado num conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, distribuídas entre técnicas centrais e técnicas complementares, que prosseguiu, conforme já aqui se explicitou, o objetivo de diversificar as fontes e a natureza dos dados recolhidos, munindo o estudo com dados substanciais e relevantes, em quantidade e qualidade. Desta forma, a já aludida mestiçagem das técnicas utilizadas teve em conta a necessária triangulação e a saturação das informações coligidas, de modo a favorecer a fiabilidade, a validade e o rigor do estudo. No quadro 1 apresentam-se os diversos instrumentos e técnicas de recolha utilizados.

Técnicas centrais de recolha de dados		
Técnica utilizada	Forma de aplicação	Corpus empírico
Observação não participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 6 módulos de formação, com a duração total de 117 horas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Linha L.E.G.O.</i></li> <li>• <i>Jogos Lean</i></li> <li>• <i>Competências Fundamentais – Carroçarias</i></li> <li>• <i>Competências Fundamentais – Montagem Final</i></li> <li>• <i>Paixão pelo Detalhe</i></li> <li>• <i>Oficina Profissional</i></li> </ul> </li> <li>– Entre maio de 2011 e outubro de 2012</li> </ul>	<p>Diário de Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Registo de ações, interações, opiniões e perspetivas; dados sobre o espaço, os meios e os métodos; impressões e reflexões sobre a organização e desenvolvimento da formação</li> </ul>
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4 módulos de formação, com a duração total de 101 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Linha L.E.G.O.</i></li> <li>• <i>Jogos Lean</i></li> <li>• <i>Competências Fundamentais – Carroçarias</i></li> <li>• <i>Competências Fundamentais – Montagem Final</i></li> </ul> </li> <li>– Entre novembro de 2011 e fevereiro de 2012</li> </ul>	
Técnicas complementares de recolha de dados		
Técnica utilizada	Forma de aplicação	Corpus empírico
Questionários (de curta extensão)	– Formadores de todos os módulos observados	<p>11 Questionários (7 itens de resposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dados de caracterização do perfil dos formadores</li> </ul>
	– Formandos dos grupos das observações não participantes	<p>47 Questionários (6 itens de resposta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dados de caracterização dos destinatários da formação</li> </ul>
Entrevistas semidiretivas de explicitação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coordenador do Centro de Treino da Produção (a 2 de novembro de 2012)</li> <li>– 2 formadores do Centro (a 4 de dezembro de 2012)</li> </ul>	<p>Enunciados das entrevistas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dados relativos aos percursos profissionais e formativos, modos de organização e funcionamento do Centro de Treino da Produção, metodologias da formação e articulação com a produção/empresa.</li> </ul>

Recolha documental	<p>– Reuniões com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um coordenador de formação do departamento de formação dos RH</li> <li>• Um responsável do gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais</li> <li>• O coordenador do Centro de Treino da Produção</li> <li>• O diretor da Área de Produção</li> </ul>	<p>Documentação oficial interna<sup>37</sup></p> <p>– Planos de missão e objetivos da empresa; planos de formação e balanços de execução dos RH e do Centro de Treino da Produção; dados operacionais; notas das reuniões</p>
--------------------	---	---

Quadro 1: Técnicas centrais e complementares de recolha de dados

Em face das informações do quadro 1, importa fazer algumas explicitações. No que diz respeito à recolha documental, que integra anotações retiradas nas reuniões com os responsáveis por diversas atividades na empresa, assim como documentos oficiais disponibilizados aquando desses encontros, a natureza destes dados é tanto qualitativa como quantitativa, designadamente no que diz respeito a dados operacionais da empresa. É o caso de documentos cujas informações são relativas a: número, idade e género dos trabalhadores, distribuição por áreas de trabalho, níveis de qualificação, situação contratual, volume de horas de formação, número de trabalhadores em formação e respetivas áreas/ações de formação realizadas – no conjunto de iniciativas de formação da empresa e no Centro de Treino em particular. Toda a informação coligida é relativa aos anos em que a recolha de dados decorreu, entre 2010 e 2012.

Uma outra nota de esclarecimento, ainda, para a diferença existente entre a baliza temporal da recolha global de dados e o tempo ocupado pelas observações realizadas. Conforme se percebe pelos dados do quadro 1, a observação - não participante e participante - decorreu entre maio de 2011 e outubro de 2012, sendo que a recolha de dados, na sua totalidade, precede e sucede a estas datas. O diferencial inicial corresponde à fase de estudo exploratório, durante a qual se analisaram as várias hipóteses de entrada num estudo sobre as temáticas e com as características pretendidas (a tal parte mais larga do “funil”, a que Bogdan e Biklen (1994) se referem). Durante esse período inicial de tempo, foram realizadas as reuniões mencionadas anteriormente, que possibilitaram um desenho inicial do estudo a realizar e permitiram “descobrir” o caso. De igual modo, os meses finais da baliza temporal foram destinados ao afastamento gradual daquele contexto, conforme aqui já se abordou, permitindo concentrar o estudo nos dados até então

<sup>37</sup> Esta documentação institucional foi cedida e/ou compilada com base no compromisso de não ser reproduzida na íntegra.

coligidos, cuja pré-análise apontou para a necessidade de realizar as entrevistas de explicitação, que encerraram o trabalho de levantamento de dados.

Quanto ao número de horas de observação realizadas, o planeamento que foi sendo feito no decorrer do trabalho de campo teve em conta a quantidade, a densidade e a saturação da informação obtida em cada uma das ocorrências. Por essa razão, entre as observações não participantes e participantes observou-se, em média, duas sessões de cada um dos módulos de formação desenvolvidos no Centro de Treino da Produção. Adicionalmente, o agendamento de algumas das sessões de observação nem sempre foi uma tarefa simples, nomeadamente pelo respeito quanto ao número máximo de participantes e à prioridade naturalmente dada aos trabalhadores da empresa, assim como pelas oscilações na calendarização e nas formas de organização e constituição dos grupos de formação. Este conjunto de fatores, como se verá, constitui em si mesmo um elemento de análise pertinente.

Importa, ainda, acrescentar que a análise das Histórias de Vida elaboradas pelos trabalhadores que realizaram Processos de RVCC foi fundamental como alavanca para o processo de coleta inicial de dados, na fase exploratória do estudo. Esta não foi, na realidade, uma técnica pensada especificamente para a recolha de dados no contexto da investigação, razão pela qual não integra o conjunto de técnicas elencadas no quadro 1. Foram selecionadas 25 narrativas autobiográficas, com o acordo explícito dos seus autores, que foram mantidos no anonimato, à semelhança do que acontece com todos os sujeitos envolvidos no Estudo de Caso. Os critérios de seleção das narrativas contemplaram o tempo de trabalho na empresa - pelo que os seus autores são trabalhadores na empresa desde a sua implementação -, o estado finalizado das narrativas - concretamente, correspondem a processos concluídos de RVCC -, e a qualidade, pertinência e consistência das reflexões acerca das oportunidades e processos de formação profissional contínua na empresa. As narrativas selecionadas correspondem a cerca de 20% do universo de Histórias de Vida que satisfaziam estes critérios.

Uma vez definido o campo e o objeto de estudo, as narrativas de vida assumiram um papel relevante quanto ao seu potencial exemplificativo, exclusivamente no que diz respeito à caracterização da empresa, uma vez que os Processos de RVCC que estiveram na sua origem não abrangeram a baliza temporal em que se inscreve o estudo. Para além disso, as narrativas em questão não oferecem dados relativamente ao Centro de Treino da Produção, uma vez que a criação desta estrutura (final de 2009) coincidiu sensivelmente com o final da colaboração da investigadora nos Processos de RVCC (início de 2010).

### 5.2.1. A técnica central da recolha de dados: a observação por contacto direto

Seguindo a lógica do que afirmam Adler e Adler (1994, p. 377), que desde que “as pessoas demonstraram interesse em estudar o mundo social e natural à sua volta, a observação tem servido como alicerce do conhecimento humano”, o plano metodológico de base assentou na observação da formação do Centro de Treino da Produção como elemento externo, não participante. A atitude adotada implicou o registo intensivo de notas, sobretudo narrativo e descritivo, sobre tudo o que se intuía como significativo no âmbito de conteúdos de formação, sequencialidade de atividades e o seu aparente grau de complexidade, meios técnicos e tecnológicos disponíveis, características das salas e dos espaços exteriores da formação, comportamentos, elementos temporais, rotinas (Adler e Adler, 1994), dando origem a uma extensa documentação empírica.

O tipo de informação obtida revela características plurais, na medida em que dá conta de dados que objetivam os espaços, os meios, os métodos e os conteúdos da formação, mas também das propriedades de diversos acontecimentos e das diferentes reações às mesmas situações, tal como Lessard-Hébert *et al.* (1994) sistematizam sobre a natureza da informação obtida através desta técnica. Seguindo “ao sabor da pena” e a reboque das situações surgidas em contexto, que não são previsíveis nem calculadas, a narrativa sobre o que foi observado surge frequentemente marcada pelas impressões e interpretações suscitadas pelos factos observados no *continuum* temporal que, por diversas vezes, interpela momentos de observação anteriores. Esta foi, também, uma forma de cruzar informação, entre o que se ia percecionando como sendo novo e o que apontava para uma consistência das ações formativas. Este diálogo entre os dados que emanaram dos registos feitos (no momento ou retrospectivamente) foi facilitado pela inexistência de categorias de análise predeterminadas aquando das observações, sendo que, na fase da compilação, o Diário de Campo foi organizado tendo em conta as categorias temáticas emergentes, como preparação para a exploração e tratamento dos dados (Bardin, 2014).

Com o decorrer das observações, pelo teor das notas tomadas e a subsequente reflexão sobre a observação feita, bem como pelo cruzamento com a literatura teórica de suporte ao estudo, foi tomada a decisão de experienciar as práticas de formação em estudo. Tal como salientam Hammersley e Atkinson (1994), um posicionamento de cariz etnográfico implica assumir uma atividade prática que, para além de requerer um conhecimento prévio medianamente aprofundado sobre a realidade a observar (como era o caso), retorna mais hipóteses e questionamentos, que surgem no decorrer da interação entre a investigadora, o meio e o conjunto dos atores envolvidos (conforme se verificou). A observação participante converteu-

se, desse modo, num pretexto para novas análises e reflexões, bem como de confirmação ou contestação de impressões adquiridas em observações anteriores, na senda do que afirma Caria (2003), ao reportar-se ao duplo posicionamento que o *viver dentro* do contexto de análise comporta. Implica, em simultâneo, uma dupla responsabilidade, uma vez que o investigador etnográfico

está dentro para compreender, mas ao mesmo tempo tem que estar fora para racionalizar a experiência e poder construir um objecto científico legítimo (...). “O dentro e fora” é uma fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado (Caria, 2003, p. 13).

A possibilidade de participar ativamente nos módulos de formação foi apoiada pela empresa e pelo CTP, pelo que o *design* da investigação foi redimensionado para se ajustar a essa nova técnica de recolha de dados. Assim indutivamente decidida, a aproximação a uma perspetiva mais etnográfica favoreceu a continuidade da observação e possibilitou uma nova focalização sobre alguns elementos de interesse para o estudo. A participação na formação permitiu uma percepção das práticas *na prática*, precisamente no sentido de melhor captar o tipo de relação estabelecida entre teorias e práticas, de sentir a envolvimento das dinâmicas criadas, a exigência e a eficácia dos meios e métodos da formação, na sua relação aparentemente inegável com a ação (enquanto atividade de formação e do trabalho em si mesmo). Desse modo, aos desafios já colocados pela observação não participante, acrescentou-se o de aliar um “saber-pensar de fora” a um “saber-fazer de dentro” (Caria, 2003, p. 13), aliança que, de certo modo, esbate as fronteiras entre o saber-saber e o saber-fazer e favorece a compreensão das vantagens e limitações associadas ao modelo de formação preconizado naquele contexto específico. A par desta modificação da relação entre a observadora e o observado, desenvolveu-se uma dupla perspetivação dos factos observados, à qual não se teria acesso enquanto observadora do exterior (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

As anotações sobre os acontecimentos envolvidos na observação participante deram origem um tipo de registo que se pode caracterizar como sendo tanto narrativo/descritivo como reflexivo/interpretativo, fazendo uso do conhecimento anterior sobre as situações de formação já observadas. As notas tomadas corresponderam aos objetivos de refletir sobre os efeitos sentidos da formação, o grau de envolvimento e reflexão que promovia, a clareza de linguagem utilizada, a adequação das atividades em função dos seus objetivos, o seu ajustamento e eficácia relativamente à aprendizagem das operações relacionadas com o trabalho (nomeadamente

porque a investigadora não tinha qualquer experiência no tipo de atividades em causa) e o nível de mudança pretendido no desempenho/na organização do trabalho. Adicionalmente, os registos da observação participante cruzam com frequência impressões adquiridas no momento com reflexões desenvolvidas no decorrer da observação não participante, prática que se constituiu como uma forma de triangulação dos dados (Stake, 2012).

Consequentemente, este registo abriu caminho para outro tipo de cruzamentos de dados, entre a formação *entendida* e a formação *sentida*. Se a metodologia escolhida desde início, o Estudo de Caso com base na observação não participante, foi considerada a forma de melhor captar a formação *em direto* e no seu contexto real, sem demasiados filtros e análises prévias - o que permitiu o levantamento de uma quantidade e diversidade considerável de dados -, este outro posicionamento, ancorado numa lógica *etnográfica* de observação da realidade, trouxe mais possibilidades de leitura dos fenómenos, do contexto e dos agentes, de um modo geral. Numa análise distanciada sobre essa vivência, considera-se que mudança de posicionamento sobre os dados contribuiu para contrariar alguns dos riscos do Estudo de Caso, nomeadamente a visão potencialmente tendenciosa que se cria por força do hábito de olhar para os factos de um determinado ponto de vista. Em simultâneo, favoreceu o prolongamento do contacto direto com a formação, o que permitiu, como se disse, ir triangulando e saturando os dados.

Apesar da primazia atribuída às vantagens que esse novo papel trouxe à interpretação dos dados (Yin, 2003), algumas questões mereceram uma ponderação adicional, nomeadamente os efeitos da influência da investigadora no comportamento de todos os envolvidos. A experiência revelou que o facto desse tipo de situação não ser uma novidade para os trabalhadores, dada a frequência com que a formação é observada, seja por pessoas da empresa, de empresas do mesmo Grupo ou de outras instituições - como sendo entidades públicas e privadas de educação e de formação profissional -, facilitou o processo de integração da investigadora, tanto no papel de observadora participante como, aliás, no de observadora não participante.

Foi também notório que a presença continuada da investigadora no espaço da fábrica (inclusivamente antes do período de trabalho de campo) e do Centro de Treino a tornou progressivamente mais *familiar* para os trabalhadores, sendo frequentemente encarada como um elemento pertencente à empresa. Este facto foi ainda mais evidente no decorrer das observações participantes. Quer isto dizer que a naturalidade, a vontade de colaborar e a cumplicidade dos trabalhadores para com a investigadora foi maior quando esta *vestiu a pele* de formanda e passou a ser vista como mais uma entre pares.

Nessa medida, a experiência etnográfica contribuiu para a validade e fiabilidade dos dados, tanto mais que a aproximação aos sujeitos (em termos individuais e enquanto sujeito coletivo) através das interações naquele contexto particular permitiu à investigadora “integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hérbert, 1994, p. 155). O duplo estatuto na observação permitiu ter acesso a uma maior diversidade, não só de dados sobre a ação desenvolvida no Centro de Treino, como também dos seus significados, que mais dificilmente seriam alcançados a partir do exterior dessa ação. O postulado interpretativo em que a investigação se situa, aliás, tal como Erickson (1986) defende, implica uma leitura que contemple a ação e o seu significado, considerando-se que a dupla dimensão do olhar - como investigadora/observadora e como investigadora/participante - sobre as interações e as variabilidades da ação observada favoreceu uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo.

### **Sobre o processo de tratamento dos dados**

Embora não se pretenda fazer uma apresentação exaustiva dos métodos de tratamento dos dados empíricos resultantes das observações realizadas, que se compilaram num Diário de Campo, referem-se aqui os modos de abordagem à análise dos dados, que no essencial se articulam com as orientações metodológicas avançadas por Bardin (2014), Bogdan e Bicklen (1994), Lessard-Hérbert (1994) e Stake (2011, 2012). Salienta-se, desde logo, que a análise dos dados não correspondeu a um trabalho de pré-categorização, uma vez que seria incompatível com a metodologia utilizada. Daqui que as unidades de significado se fossem revelando ao longo das observações, pelo que foram enunciadas como tal no próprio Diário de Campo. Conforme afirma Stake (2012),

não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fraccionar. Nós fraccionamos as nossas impressões e as nossas observações. (...) Pode haver um período no qual nos concentramos mais na análise do que em qualquer outra coisa. (...) Mas até para o investigador quantitativo a análise não deve ser vista como estando separada do eterno esforço em compreender as coisas.

O estudo qualitativo tira partido de maneiras comuns de compreender (p.87).

É de referir que um volume considerável de notas de campo começou por ser manuscrito, devido ao impedimento inicial de utilizar o computador (por ter câmara integrada) no local da

formação, uma parte dos constrangimentos da política de confidencialidade da empresa. No entanto, sensivelmente a meio do período de observações, a empresa autorizou a entrada do computador pessoal mediante o compromisso de não realizar registos vídeo das sessões de formação ou de qualquer espaço da fábrica. Isto permitiu agilizar a tomada de notas e subsequente análise dos dados, mas fez com que se consumisse bastante tempo a transcrever as notas manuscritas de um grande número de horas de formação, de modo a que o formato final do Diário de Campo fosse uniforme e coerente. O processo de transcrição promoveu, por essa razão, uma releitura sobre os dados e a estrutura dos registos, contribuindo para maturar a articulação entre o registo narrativo/descritivo e o reflexivo/interpretativo.

O conjunto das anotações que integram o Diário de Campo foi coligido em três fases: num primeiro momento, durante a observação em si mesma; num segundo momento, nos intervalos da formação e/ou imediatamente a seguir à realização da observação, completou-se o registo com tudo aquilo que não tinha sido possível registar *no imediato* (e que tinha ficado retido na memória como sendo importante), por ser demasiada informação em simultâneo, ou por se tratar de observação participante. Num terceiro momento, após o intervalo de tempo suficiente para “o material assentar” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 220), procedeu-se a uma leitura “flutuante” (Bardin, 2014, p. 122), em que se apuraram as ideias mais destacadas e recorrentes e as hipóteses emergentes de interpretação, encaradas como indicadores iniciais de análise.

Este processo de organização dos dados, ou pré-análise segundo Bardin (2014), que implicou a formulação de hipóteses de leitura e a elaboração de alguns dos indicadores (ideias iniciais sistematizadas) de interpretação dos registos escritos, favoreceu uma exploração do material através, por um lado, da *interpretação direta* e, por outro, da *agregação categorial*. Tal como Stake (2012, p. 89) esclarece, “no estudo de caso instrínseco, o investigador ordena a acção em sequência, categoriza as propriedades e faz contagens numa agregação algo intuitiva”, procedimentos que dependem da procura de padrões ou correspondências, assim como de circunstâncias únicas.

Em linha com o que o autor preconiza acerca do tratamento de dados em estudos de caso, alguns dos padrões foram procurados e reconhecidos em função das perguntas de investigação; outros, foram encontrados de forma inesperada, fazendo repensar algumas das questões de investigação. Sendo que *estudar a forma como as coisas funcionam* “envolve a análise (a separação das coisas) e a síntese (a reunião das coisas)” (Stake, 2011, p. 149), ambos os procedimentos implicaram estabelecer as rotinas dos dados, decorrentes das correspondências encontradas, bem como as exceções a essas rotinas, nomeadamente através da triangulação

entre os fragmentos dos registos das observações. Este método permitiu separar e/ou reunir os dados tendo em conta, como se disse, a forma como os seus significados podem ser inscritos nos objetivos e no questionamento global da investigação, redimensionando e redirecionando a análise.

A fase de exploração do material coligido (Bardin, 2014) implicou a organização (por separação e reunião) dos dados significativos, permitindo questionar e afinar as perceções iniciais sobre os dados dos registos de campo. Neste processo, a codificação e classificação dos dados do Diário teve em conta uma focalização progressiva (Stake, 2012) nas questões mais significativas que foram surgindo ao longo da fase de pré-análise. Esta focalização favoreceu a emergência não só das questões que se associam às recorrências como também daquelas que escapam à padronização e se apresentam como singulares, mas que, pela sua particularidade, podem representar um dado significativo, conforme aquele autor também argumenta. Quando, por exemplo, o padrão observado da ação revelou que os grupos de formação eram constituídos de forma heterogénea e alguns grupos manifestaram uma maior homogeneidade, esse dado distintivo apontou para contingências que importou investigar melhor, para compreender o objeto de estudo em maior profundidade. Em alguns casos, também, a categorização dos fragmentos do Diário permitiu isolar dados (mormente reações e opiniões) divergentes, que se constituíram como tensões e contradições fundamentais, que alimentam a discussão das problemáticas em foco.

A análise de conteúdo do Diário teve em consideração também os dados emanados das restantes técnicas de recolha e análise, no sentido de cruzar as interpretações e resultados que foram surgindo ao longo da análise global do caso. Neste sentido, a triangulação teve uma dupla dimensão, na medida em que se cruzaram as pistas de interpretação emergentes dos diferentes métodos de recolha e análise, para além da triangulação das inferências e resultados das diferentes fontes de dados entre si; ou seja, procedeu-se a uma triangulação das pistas e uma triangulação dos resultados.

### **5.2.2. As técnicas complementares de recolha de dados**

Conforme já foi dito, o objetivo principal de diversificar as técnicas de recolha de dados surge, por um lado, na sequência das questões sobre a validade e fiabilidade da pesquisa qualitativa aqui já mencionadas e, por outro lado, da necessidade metodológica de cruzar informações,

perceções e interpretações, no sentido de as ir confirmando ou infirmando. Neste último caso, o procedimento multimetodológico também possibilitou *ver melhor* determinadas questões e pormenores, cruzar padrões/correspondências (Stake, 2012) e destacar desvios.

Assim, procurou-se que a variedade de fontes de informação, encontradas em diferentes situações, momentos e através de diferentes atores, favorecesse a triangulação de dados, permitindo verificar um conjunto de dados e interpretações sobre os mesmos até à sua saturação. Segundo Yin (2003), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um Estudo de Caso, para além de permitir considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise, colabora na corroboração de um mesmo fenómeno. Nessa medida, o levantamento de dados decorreu até ao momento em que se sentiu que a informação contida nos dados se replicava, não acrescentando informações pertinentes que justificassem mais recolhas.

#### **A recolha documental**

Importa destacar que as técnicas complementares de dados – a recolha e análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas – foram aplicadas em diferentes momentos e com diferentes motivações. Assim, a fase exploratória do estudo incidiu sobretudo na análise documental, designadamente sobre as políticas e práticas de formação na empresa, nas suas dimensões mais visíveis. Esta recolha, realizada sobretudo no decorrer das reuniões informais elencadas no quadro 1, forneceu dados que permitiram traçar um retrato da empresa, sobretudo ao nível organizacional e sobre as questões da formação profissional contínua, de forma genérica. Assim, as fontes documentais relativas aos dados oficiais da empresa foram diversas, com especial relevo para:

- Documento oficial interno designado *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, disponibilizado pelo Gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais da empresa, datado de 2009.
- Documentos de comunicação interna, tais como cartazes, boletim informativo semanal e jornal bimensal da empresa, disponíveis no espaço interno da empresa, em várias áreas de trabalho.
- Documentos operacionais do departamento dos Recursos Humanos, relativos à caracterização dos recursos humanos da empresa.

- Documentos de apresentação da empresa a novos trabalhadores, da responsabilidade do departamento dos Recursos Humanos.
- Documentos de organização e gestão interna dos processos de formação, como planos de formação do departamento dos Recursos Humanos e balanços de execução dos planos de formação.
- Notas da investigadora, compiladas a partir de reuniões e conversas de carácter informal com elementos dos departamentos da formação dos Recursos Humanos, da Área da Produção e do Gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais.
- Sítio da empresa na Internet.

Relativamente ao Centro de Treino da Produção, apesar da maioria dos dados ter sido recolhida através da observação, foram também analisados alguns documentos relativos à organização e desenvolvimento da formação, cedidos pelo coordenador do centro ou disponíveis para consulta no espaço do mesmo, designadamente:

- Planos de formação anuais.
- Balanços (quantitativos) finais da formação realizada anualmente.
- Estudos (quantitativos) de evolução do volume da formação e do número de formandos.
- Referenciais de formação dos módulos desenvolvidos no Centro.
- Documentação audiovisual, nomeadamente: cartazes, apresentações de Powerpoint (da formação), vídeos temáticos (da formação), portólios de orientação das atividades, programas interativos de orientação das atividades.

Em ambos os enquadramentos - documentação relativa à empresa e documentos cedidos pelo Centro de Treino da Produção -, a análise feita abarcou uma dimensão descritiva e uma vertente quantitativa, que foi sujeita a tratamento estatístico. Daqui resultaram vários dados pertinentes para o estudo, aos quais se tentou dar expressão ao longo do processo de apresentação e discussão de resultados, nomeadamente através de quadros e gráficos que permitissem transpor os dados e os seus significados, cruzando-os com os resultados obtidos da análise descritiva e interpretativa.

Igualmente relevantes para alimentar o retrato traçado sobre a empresa foram os testemunhos autobiográficos cedidos por trabalhadores que realizaram Processos de RVCC que, pela riqueza e consistência das informações e reflexões reveladas, permitiram cruzar os discursos institucionais com as perceções das pessoas que trabalham na empresa. Tal como se fez notar anteriormente, uma vez que os enunciados das narrativas de vida são anteriores ao início do

funcionamento do CTP, não se constituem como prova empírica da análise e caracterização das práticas formativas do Centro; no entanto, integraram o mapa de evidências sobre algumas das afirmações relativas à caracterização da empresa.

Decorrendo das práticas de reconhecimento e validação de competências então em vigor (com características que não importa analisar neste contexto, mas que as direcionavam para uma matriz de referência de análise muito específica), o método autobiográfico não foi especificamente pensado como técnica de recolha de dados no contexto da investigação. Daqui que a utilização das Histórias de vida tenha sido encarada como recolha documental, sujeita a uma análise rudimentar, sendo que os fragmentos citados das narrativas de vida selecionadas surgem como elucidativos ou exemplificativos de questões suscitadas pela análise documental, que suportou mormente o retrato estrutural da empresa.

### **Técnicas cirúrgicas de explicitação de dados: os questionários e as entrevistas**

A riqueza e a quantidade das informações recolhidas através da observação prolongada implicou a ponderação sobre que tipo/qualidade e quantidade de dados adicionais seria pertinente recolher. Nessa linha de ideias, optou-se por uma perspetiva cirúrgica, o que quer dizer que as restantes técnicas complementares de coleta de dados foram ao encontro de questões muito concretas que não obtinham resposta pela observação, bem como de dúvidas e alguns questionamentos novos que foram surgindo ao longo das observações. Isto significa que, se a recolha documental foi realizada numa fase inicial do estudo, a decisão sobre a realização de questionários e as entrevistas foi tomada já no decorrer do Estudo de Caso.

Uma vez que a observação direta não é um método que facilite a obtenção de dados particulares sobre os destinatários da formação – designadamente quanto a idade, áreas de trabalho exercido na empresa, antiguidade na empresa, nível de participação em ações de formação do CTP e opinião acerca da formação realizada -, sentiu-se a necessidade de aplicar um questionário aos trabalhadores-formandos no final de algumas das ações de formação observadas<sup>38</sup>, constituindo-se uma amostragem de conveniência. Aos trabalhadores-formadores foi aplicado um instrumento similar, no que diz respeito ao género, idade, antiguidade e experiência de trabalho e formação na empresa. Pela natureza predominantemente quantitativa dos questionários, optou-se pela análise estatística, utilizada numa lógica integrada e interpelante

---

<sup>38</sup> Os formulários dos questionários são apresentados em anexo.

relativamente aos dados qualitativos/descritivos, que expandiu algumas hipóteses relevantes de interpretação dos dados relativos aos formandos, aos formadores e à formação em si mesma.

No que diz respeito às entrevistas realizadas, estas tiveram como objetivo principal esclarecer, confirmar e saturar algumas das perceções emergidas da observação direta, centradas em questões da formação diretamente relacionadas com as funções dos trabalhadores-formadores e do coordenador do Centro de Treino da Produção<sup>39</sup>. De entre as questões que importava (re)focar, salientam-se: a caracterização dos percursos profissionais e formativos de elementos da equipa de formação do Centro; a compreensão o papel do Centro no âmbito das oportunidades de formação da empresa; a descrição dos modos de organização e funcionamento do Centro de Treino; a caracterização das metodologias de formação implementadas; e a clarificação da relação entre a formação do Centro e os objetivos da empresa para a formação dos trabalhadores.

A ponderação sobre a necessidade de aplicação deste instrumento surgiu sensivelmente a meio do período das observações, tendo-se reservado, como se disse, para a fase final do trabalho de campo. Na medida em que já se tinha obtido informações consideráveis sobre os formadores, não só pelo tempo prolongado de contacto como também pela aplicação dos questionários, optou-se pela realização de uma entrevista semidiretiva apenas a dois dos onze formadores afetos àquela estrutura, escolhidos aleatoriamente, bem como ao coordenador do Centro de Treino. A análise de conteúdo (Bardin, 2014) realizada às entrevistas confirmou que a delimitação dos entrevistados correspondia às exigências expressas pela investigação, pelo que não se sentiu necessidade de realizar mais entrevistas.

A escolha da entrevista de tipo semidiretivo e de explicitação Vermersch (1994) prendeu-se com o facto de este ser um instrumento flexível que apela à introspeção guiada e explicitação de vivências. Ou seja, foi o instrumento considerado mais adequado para a verificação e aprofundamento de temas com alguma circunscrição. Autores como Triviños, (1987) e Bogdan e Bicken (1994) também se referem às suas características vantajosas e à importância desta técnica de recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa, salientando que tanto pode ser utilizada como a estratégia dominante, como ser uma técnica complementar de recolha de dados, como foi o caso. Neste sentido, ao mesmo tempo que a natureza das questões previamente pensadas e organizadas no guião das entrevistas permitiu que a investigadora se adaptasse às respostas dos entrevistados e seguisse o rumo dos seus discursos e a introdução

---

<sup>39</sup> O guião das entrevistas e a transcrição das entrevistas estão contidos no anexo.

de novas questões, não se perdeu a focalização nos objetivos que definiram a pertinência da realização das entrevistas no decurso do trabalho de campo.

### 5.3. Em jeito de síntese

O percurso e o desenho metodológico traçado fundamenta-se no cruzamento da problemática que a investigadora se propôs trabalhar com as características da realidade estudada, num processo não só indutivo como dialético, que implicou um vaivém entre as teorias de suporte ao estudo e as práticas observadas (Carré e Caspar, 2001). O entendimento de que a análise a fazer sobre as práticas da estrutura formativa seria mais completa e aprofundada mediante a aplicação da metodologia do Estudo de Caso comportou a assunção de riscos a par com as suas vantagens. Quer isto dizer que o facto de se poder observar em contexto real os fenómenos formativos, desenvolvendo um contacto direto com uma estrutura de formação que se articula com o exercício do trabalho, não só se apresentou como uma oportunidade rara a explorar, como teve de ser abraçada com a cautela e o rigor necessários a um estudo desta natureza.

A oportunidade de observar e experimentar um mundo de significados visto por dentro fundamentou-se na relação de confiança construída gradativamente com a organização de trabalho. Neste sentido, as questões da liberdade da investigação cruzaram-se com as do direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade de alguns dados, colocando questões éticas complexas, nomeadamente por se tratar de um estudo que se alimentou da informação recolhida *in loco*, através de um contacto muito próximo e prolongado com um contexto de grande competitividade, em que o segredo é visto como sendo a *alma do negócio*. Não obstante, considerou-se que a pertinência de um estudo desta natureza seria maior do que o desafio de trabalhar nessa linha ténue, na tentativa de contribuir para a problematização em torno de práticas formativos não só singulares como, de certo modo, inovadoras, que se deste modo se podem oferecer a uma discussão articulada com os quadros teórico-concetuais explorados.

No que diz respeito à validade dos dados, colocam-se duas ordens de questões: por um lado, a consciência de que os dados apresentados estão inscritos numa baliza temporal e contextual específica, sendo que esta é uma questão incontornável em qualquer estudo baseado em fenómenos sociais concretos; por outro lado, a validade e fiabilidade da análise e dos resultados da investigação em si mesma, que se tentou alcançar através de uma luta pela sua clareza e rigor. Com vista a esse objetivo, considerou-se que a diversificação das técnicas de recolha e de

métodos de análise dos dados seria fundamental para fazer uma triangulação de pistas, leituras e de resultados. Desta forma, pretendeu-se também reforçar a fiabilidade dos dados obtidos pela observação direta. Foi tendo em conta toda esta complexidade que se acreditou que a metodologia preconizada permitiria desvendar as estruturas, intenções e lógicas mais profundas da relação entre a formação e o trabalho no Centro de Treino da Produção, que é o cerne da investigação.



## 6. Retrato estrutural da empresa: da configuração organizacional aos dispositivos de formação

“Na tapeçaria, como nas organizações, os fios não estão dispostos ao acaso.”

(Edgar Morin)

De acordo com as propostas do quadro teórico-analítico deste estudo, considera-se que o potencial formativo de uma empresa se revela nas oportunidades de aprendizagem criadas ao nível formal, não formal e informal (Barbier *et al.*, 1991; Barbier, 1992; Canário, 2003, 2007) e traduz-se em condições organizacionais particulares (Parente, 2006), que dão corpo às potencialidades formativas do ambiente de trabalho. Em simultâneo, as características de uma empresa, enquanto espaço social, enformam a pertinência e preponderância das práticas de formação contínua nesse espaço e definem o tipo de articulação que a formação estabelece com o exercício do trabalho, na linha do que sustentam várias das teorizações aqui exploradas, nomeadamente as argumentações de Sainsaulieu (2001), Canário (2003) e Bonvalot (1989).

Foram igualmente discutidos alguns dos fatores que determinam o investimento das empresas na formação dos trabalhadores, tais como a sua dimensão, o setor de atividade em que operam e os seus modos de organização do trabalho e da produção; vários são os estudos que têm vindo a salientar a importância destes fatores na construção de dispositivos de formação interna nas empresas, nomeadamente Kovács (1998, 2005), Moniz e Kovács, (1997), Alves, N. (2000), Estêvão *et al.* (2006), Almeida *et al.* (2008), Bernardes (2013) e Almeida e Alves (2014). Salientou-se que o investimento na formação interna se inscreve na confiança que a empresa deposita nas competências e no conhecimento instalado ao nível individual, coletivo e organizacional (Caspar, 2011). Numa lógica endogâmica de formação, tal como é perspetivada por Estêvão *et al.* (2006), os projetos e projeções que uma empresa faz quanto aos seus modos de desenvolvimento articulam-se com as exigências que essa estratégia coloca sobre os saberes, competências e qualificações dos trabalhadores (Kovács, 1998b, 2005), enfatizando a natureza contextual, contingente e finalizada (Le Boterf, 1994; Canário, 2000) das competências profissionais exigidas e modelando as formas e as finalidades da formação contínua dos trabalhadores (Malglaive, 1995).

No âmbito das problemáticas exploradas, é de ressaltar que o *caso* estudado foi o Centro de Treino da Produção e o *objeto* do estudo foram as práticas de formação que nele se desenvolvem. A análise e discussão dos dados justifica que se observe a realidade

organizacional, de forma a explicitar os elementos situacionais (Ferry, 2003) do *ecossistema* (Pineau, 1988, 1989, 1991) que enformam o caso estudado e o objeto de estudo, contribuindo para perspetivar as condições de existência de um modelo de ação na formação profissional contínua do CTP. Neste enquadramento específico, importa explicitar o cenário em que emergem os atores e as práticas de formação estudadas, sobretudo o que diz respeito ao modelo de organização do trabalho e de produção da empresa, na medida em que o estudo de caso se focalizou numa estrutura de formação interna concebida no âmbito de uma relação estreita com a produção (como, aliás, a própria designação do Centro indicia).

O confronto entre a realidade empiricamente considerada e a discussão teórico-concetual prévia sustenta a hipótese de que o Centro de Treino da Produção se assume como *agente mediador* da relação entre a organização da produção, a formação e o exercício do trabalho, potenciando uma *coerência de conjunto* (Barbier, 1992) entre as funções atribuídas pela empresa à formação e as configurações (ou *arquiteturas*, como Barbier (2009a) prefere designar) que os dispositivos e práticas de formação assumem. Nesta sequência, a análise dos dados relativos ao *ecossistema* foi orientada pelo questionamento sobre as finalidades e objetivos de formação assumidos pela empresa e as estruturas que operacionalizam as opções formativas assumidas pela organização. A resposta a este questionamento encontra pistas relevantes na exploração de questões como: o historial organizacional e produtivo da empresa; a caracterização dos seus recursos humanos; os objetivos estratégicos da organização (nomeadamente quanto aos seus recursos humanos); os modos de organização do trabalho e da produção; e o investimento na formação contínua e as modalidades que esta assume.

### **6.1. Impacto e influência da empresa no panorama industrial português**

A unidade industrial de produção de automóveis pertence a um grupo económico multinacional - que aqui será designado por Grupo Automóvel - e está implementada na região da península de Setúbal desde os anos 90. À data do início da realização do estudo<sup>40</sup>, dava emprego estável a 2935 trabalhadores, era considerado o maior investimento estrangeiro em Portugal e o que mais impacto tinha na economia nacional, representando 1% do PIB nacional e 4% das exportações do país.

---

<sup>40</sup> Todos os dados aqui apresentados são relativos aos anos de 2010 a 2012. Nas situações em que os dados se reportem a uma data específica e/ou anterior a 2010, esse facto será assinalado.

O parque industrial em que ATRP está inserida contava na altura com 21 empresas *satélite*, que fabricavam peças e forneciam serviços variados (embora não só para esta empresa) e davam emprego a cerca de 2.400 pessoas. O peso da empresa na economia e no panorama industrial português adequa-se na íntegra às palavras de Veloso (2007), usadas num contexto semelhante, de um Estudo de Caso sobre grandes empresas:

ainda que não estejamos perante realidades representativas do tecido empresarial português (...) assumem um espaço destacado no nosso país. A pertinência em analisar tais contextos empresariais prende-se, assim, não tanto com a sua representatividade, mas antes com a sua singularidade e com o seu peso na indústria, em particular na actividade económica que assegura, o que é visível, designadamente, na sua capacidade empregadora ou no volume de negócios que gera. Estamos perante uma trajectória de uma empresa posicionada num país semiperiférico com características das orientações estratégicas de empresas localizadas em países centrais(p. 9).

De acordo com a informação contida no documento interno *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, confirmada em reuniões com os responsáveis do departamento dos Recursos Humanos e da Área de Produção (designada na época como *Área de Engenharia Industrial e Organização do Trabalho*), o historial da empresa revela que o investimento financeiro na unidade industrial tem sido uma constante ao longo do tempo, destacando-se o ano de 2003, em que foi feito um investimento financeiro significativo no sentido de modernizar e atualizar a empresa. Esse investimento teve em vista a preparação das linhas de produção, respetivos equipamentos tecnológicos e infraestruturas fundamentais para a produção de novos modelos. Nesse ano, a empresa contabilizou um milhão de unidades produzidas desde a sua implementação, em 1995, e destinou cerca de 12 milhões de euros à formação dos trabalhadores. Segundo o mesmo documento, em 2007 houve um novo investimento avultado para a reestruturação das linhas de produção e sua conversão numa linha multifunções, a chamada *linha única*, e em 2008 a empresa chegaria aos 1.500 milhões de viaturas fabricadas.

Segundo os dados concedidos pelos Recursos Humanos e disponibilizados no sítio da Internet da empresa, em 2010, a maioria dos produtos da ATRP tinha como destino a Alemanha (36,9%), seguida do Reino Unido (11,1%) e da França (9%), num total de 17 países. O Brasil, a China e a Índia, designados de *países/mercados emergentes*, eram então apontados como clientes em processo de crescimento exponencial. A empresa trabalhava com 671 fornecedores espalhados pela Europa, numa lógica de funcionamento em *rede de empresas* (Kovács, 2005). O maior número destas empresas situava-se na Alemanha (cerca de 50%), seguida de Espanha, com 14%,

e de Portugal, com 10%. Com menor expressão, seguiam-se países como a Itália, Hungria, França e República Checa.

Ainda no que diz respeito aos fornecedores, 14 das 76 empresas portuguesas estavam estabelecidas no parque industrial adjacente à ATRP, favorecendo uma estratégia de proximidade que a própria empresa assume como sendo um fator de competitividade. Isso mesmo se torna evidente na afirmação de que “Para minimizar os elevados custos de transporte devido às barreiras geográficas é preciso tentar criar sistemas de fornecimento de componentes a partir de localizações mais próxima.”, conforme está expresso no documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* (p. 20).

Segundo o mesmo documento, os critérios de seleção dos fornecedores pela empresa centram-se na avaliação de alguns fatores, com enfoque na “apropriada habilitação técnica”, na “capacidade para a produção de componentes de alta qualidade a preços competitivos” e em “mecanismos de entrega mais favoráveis” à empresa (p. 21). Nesta matéria, a ATRP reivindica um papel de motor fundamental do desenvolvimento da indústria ao nível local e nacional: não só “tem vindo, desde 1998, a actuar por influência sobre os fornecedores do parque Industrial e próximos, incentivando-os, partilhando experiências e estimulando-os” (p. 20), nomeadamente para a adesão das empresas *satélite* aos sistemas de certificação ambiental, como promove a “ligação de fornecedores baseados em Portugal com as organizações de aprovisionamento” (p. 21) do Grupo Automóvel que coordena as várias multinacionais da Marca.

A influência da empresa relativamente aos seus fornecedores estende-se às exigências sobre a qualidade dos bens e serviços que são fornecidos externamente. Nessa linha de atuação, a ATRP exige que os fornecedores implementem “sistemas operacionais eficazes para o controlo e reforço da qualidade dos seus processos e produtos” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 19), não só no que diz respeito às especificações técnicas dos componentes que integram o processo de produção, como também no que concerne a serviços prestados, de natureza diversa. Nessa medida, todos os fornecedores da empresa “são certificados de acordo com padrões muito exigentes, para além de lhes ser exigida regularmente a apresentação de elementos de prova sobre o desempenho dos seus sistemas de qualidade.” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 19). Esta questão é tanto mais pertinente quanto demonstra a influência que uma grande empresa pode ter na elevação a qualidade dos serviços das empresas de menor dimensão, na senda do que Kovács (2005)

defende relativamente a um desenvolvimento harmonizado entre empresas que funcionem em rede de atividades.

Integrando uma estratégia, apoiada a nível governamental, que tem em vista “assegurar a sustentabilidade e promover a competitividade da indústria automóvel nacional” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 19), é de realçar, ainda, a intervenção da empresa no plano de promover a consolidação e o crescimento das empresas fornecedoras nacionais. O mesmo documento oficial destaca, aliás, o seu papel no desenvolvimento do projecto GTDIA – Gabinete Técnico para o Desenvolvimento da Indústria Automóvel.

## **6.2. Recursos humanos da empresa: um perfil de estabilidade e qualificação**

De acordo com a informação disponibilizada pelos Recursos Humanos da empresa, os números totais de trabalhadores variam entre 2.935 (em 2010) e 3.749 (em 2012), sendo que os documentos oficiais referentes aos totais de 2010 só contemplam os trabalhadores efetivos da ATRP e em funções na empresa, enquanto os dados relativos a 2011 e 2012 integram vários tipos de situação laboral. Com efeito, há alguma flutuação de indicadores e dados nos diferentes documentos internos consultados, designadamente no que diz respeito a trabalhadores em regime de trabalho temporário, trabalhadores em atividades noutras empresas do Grupo no estrangeiro e de outras empresas do mesmo Grupo a exercer funções na ATRP. Excluindo esta situação concreta, as oscilações do número de empregados ao longo daquele período de tempo são justificadas, segundo o que se apurou através das reuniões efetuadas com os elementos dos Recursos Humanos e da Área da Produção, pela oscilação dos mercados, que determina variações nas necessidades de produção.

É de salientar que o intervalo de tempo em que decorreu o estudo correspondeu a um pico de crescimento da produção, determinado pelo sucesso de um novo produto no mercado, nomeadamente nos *mercados emergentes*, levando à contratação sucessiva de trabalhadores em regime de trabalho temporário, pertencentes a uma empresa associada à ATRP para o efeito. Toda esta informação foi sendo exposta aos próprios trabalhadores, ao longo do tempo em que decorreu o trabalho de campo, através de documentos de comunicação interna, nomeadamente em diversos números do jornal bimensal da empresa, disponíveis em várias áreas de trabalho, assim como em documentos de apresentação da empresa a novos trabalhadores, temporários e estagiários.

Embora as contratações temporárias sejam balanceadas pelas necessidades de produção, alguns dos trabalhadores nessa situação foram integrados nos quadros da empresa, uma vez que os documentos oficiais consultados apontam para um total de 3.585 efetivos na empresa no final de 2012, mantendo-se apenas 135 como trabalhadores temporários. Os dados revelam, assim, uma procura de estabilidade nos recursos humanos, de uma forma geral, ainda que esta apresente alguma flutuação associada ao fluxo de encomendas, que determina as exigências de produção uma vez que “cada carro já tem um destino e um cliente final.” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 17).

Segundo os dados fornecidos pelo departamento dos Recursos Humanos, a idade média dos trabalhadores é de 39 anos, dos quais 90% são do sexo masculino. A discrepância entre géneros é justificada pelos responsáveis dos Recursos Humanos e da Área da Produção pelas exigências, nomeadamente ao nível físico, do trabalho da linha de produção, que absorve grande parte dos trabalhadores. Sobre as qualificações dos trabalhadores, e tendo como referência os dados de 2010 por serem os que representam uma maior estabilidade de informações (portanto, relativos a um universo de 2.935 trabalhadores), observe-se o gráfico abaixo:

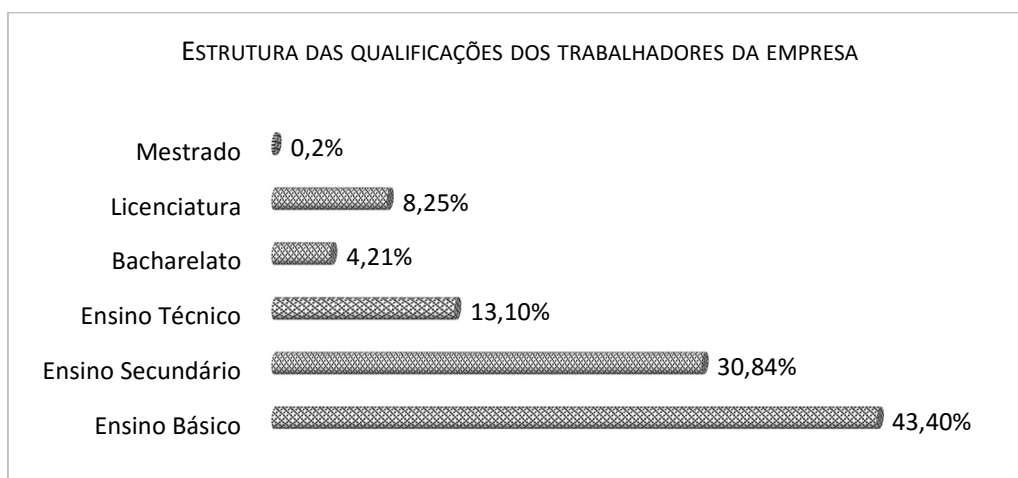


Gráfico 1: Estrutura das qualificações dos trabalhadores da empresa  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

Os dados revelam que a empresa tem uma estrutura de qualificação elevada, uma vez que 56,6% dos trabalhadores tem níveis de escolaridade acima do Ensino Básico, percentagem que inclui 16,7% de pessoas com o Ensino Superior, suplantando inclusive a percentagem de trabalhadores qualificados com o Ensino Técnico (13,1%). Estes dados são tão mais pertinentes quando se consideram as características do tecido empresarial português, em que predominam os baixos níveis de qualificação e prevalece alguma desvalorização da importância da qualificação formal

dos trabalhadores por parte dos empregadores (Alves, 2000), nomeadamente no que diz respeito às pequenas e médias empresas (Moura, 2001).

Estas evidências revelam, sobretudo, a importância conferida à formação e qualificação dos recursos humanos da empresa, o que dá força à leitura de que a dimensão e o setor de atividade das empresas são fatores determinantes no papel que se atribui à formação dos seus quadros (Alves, 2000). Neste caso em concreto, a indústria automóvel é um dos setores de atividade que exige um nível de qualificação elevado e uma constante preocupação com os processos de atualização de saberes e competências profissionais, como também Moniz e Kovács (1997) argumentam, mormente determinados pela integração de tecnologias cada vez mais avançadas e de novos modos de organização do trabalho. Estes fatores podem, de alguma forma, surgir relacionados, sendo que um não implica forçosamente o outro, conforme Kovács (1998a, 2005) argumenta.

Teria sido pertinente fazer uma análise dos níveis de qualificação dos trabalhadores das áreas afetas à produção (ainda que esse não seja o foco deste estudo, é sobre esta área que incide o trabalho formativo do Centro de Treino da Produção), no sentido de aferir se os mesmos apresentam uma média de qualificações igualmente elevada. Não tendo sido disponibilizados os dados sobre os níveis de qualificação dos trabalhadores por área, foi apenas possível obter informação sobre a distribuição dos trabalhadores por área de trabalho na empresa, de acordo com o gráfico que se apresenta:

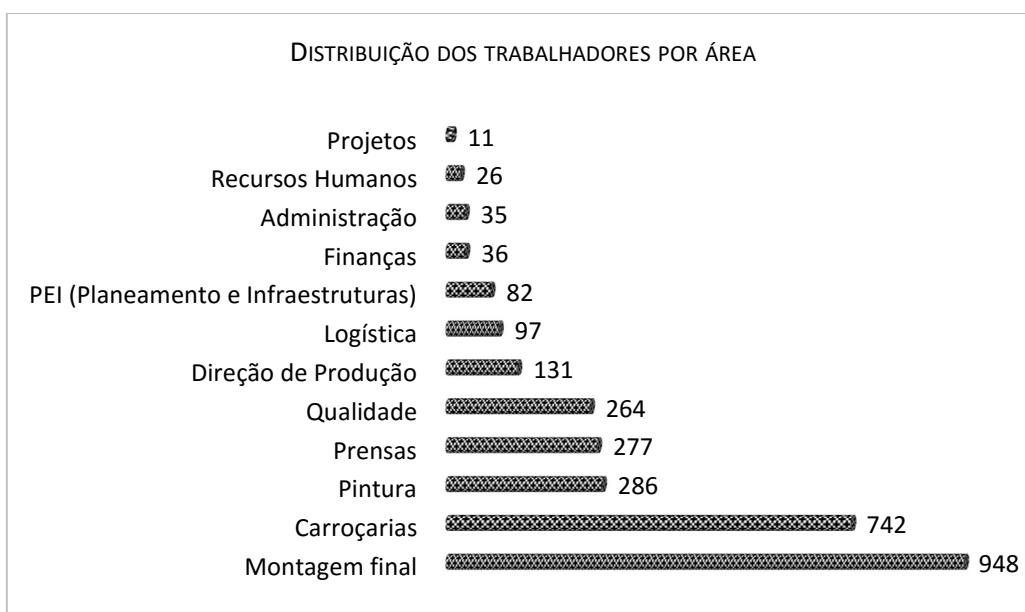


Gráfico 2: Distribuição dos trabalhadores por Área  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

Ressalta a evidência de que a grande maioria dos trabalhadores pertence às áreas de trabalho afetas à Produção – que agrega as áreas da Montagem Final, Carroçarias, Pintura e Prensas -, num total de 2.253 pessoas, o que representa 76,8% do número total dos trabalhadores da empresa. Considerando as pessoas afetas à área da Qualidade, cujas funções implicam a intervenção e o contacto direto com o produto na sua fase de construção, pelo que têm uma relação de trabalho de grande proximidade com a Área de Produção, o universo de trabalhadores é de 2.517 trabalhadores, representando 85,8% dos recursos humanos da empresa.

### **Os recursos humanos e as exigências de qualidade**

O elevado número de trabalhadores afetos à Qualidade merece uma análise adicional, uma vez que é expressivo da importância atribuída a essa atividade dentro da empresa. Não só abarca cerca de 8,9% dos trabalhadores, superando o número de trabalhadores de áreas como a da Logística (uma área também próxima da produção, com cerca de 3,3% dos trabalhadores), como se aproxima da percentagem relativa às Prensas (9,4%) e à Pintura (9,7%). Esta análise comparativa tem de ser balanceada pela conjugação de dois fatores: por um lado, existe um elevado nível de robotização nas áreas da Pintura e das Prensas (facto observado *in loco*), fazendo com que o trabalho humano seja mais reduzido do que noutros setores da produção; em simultâneo, a empresa está empenhada em fabricar “um produto de alta qualidade e níveis de produtividade compatíveis com o grau de competitividade crescente da indústria automóvel”, conforme está explícito no documento interno *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* (p. 18).

No mesmo documento, a empresa salienta o quadro de elevada competitividade setorial, que justifica a aposta na melhoria contínua da qualidade e a inclusão “nos seus objectivos estratégicos o *Modelo de Excelência* como uma medida que assegura o crescimento lucrativo e sustentado a longo prazo.” (p. 19). Em concreto, as áreas de produção integram “unidades reguladoras de qualidade” (p. 19) que, segundo o mesmo documento, têm como função fazer o controlo de qualidade da produção ao longo do seu processo e não apenas no seu final, implicando o envolvimento de um número considerável de trabalhadores qualificados para o efeito.

Entendida como uma “missão”, a procura da *excelência* é assim mesmo designada na *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, assumindo-se como um objetivo

estratégico da empresa que “procura a excelência no fabrico de veículos de alta qualidade em Portugal, e está perfeitamente consciente de que o êxito, num mercado cada vez mais competitivo, depende dessa filosofia” (p. 5). Essa missão é prosseguida através da qualidade dos produtos e dos trabalhadores, que a empresa considera serem a “chave do seu sucesso” (p. 21). Nesse documento, assim como no sítio oficial da empresa na Internet<sup>41</sup>, são explicitadas as exigências de qualidade sobre os recursos humanos da empresa:

O que exigimos de nós próprios reflecte esse desafio: integridade, respeito pelas pessoas e pelas suas capacidades, excelente trabalho em equipa, responsabilidade e autonomia, capacidade de liderança, excelentes qualificações profissionais, e empenho para alcançar um objectivo comum (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 5).

De um outro ponto de vista, as exigências de qualidade colocadas ao exercício do trabalho dão origem a tensões, geradas no processo de harmonização entre a produtividade e o trabalho com qualidade. É nesse sentido que vão várias das referências a esta questão encontradas em diferentes narrativas de vida dos Processos de RVCC:

*(...) a pressão do objetivo de produção, em conjunto com a pressão de se atingirem os padrões de qualidade criava muitos momentos de tensão.*

*(...) garantir o volume de produção requerido, com a qualidade exigida, é muito complicado.*

*Havia sempre a necessidade de, a par com o volume de produção pedido, efetuar inspeções periódicas de qualidade com vista a detetar defeitos de superfície, dimensionais ou de soldadura.*

*(...) recebemos o trabalho uns dos outros com o mesmo objectivo: fazer carros com qualidade e em volume.*

*Estou numa zona de decisão e a pressão entre a qualidade dos carros e o de não parar a montagem final é brutal.*

(excertos retirados de Histórias de Vida elaboradas durante o Processo de RVCC)

É de salientar que, neste enquadramento organizacional, é feita uma associação direta entre a prossecução dos objetivos da empresa e o seu investimento na formação. No mesmo documento de referência sobre a ATRP, pode ler-se:

Queremos ser líderes no investimento que fazemos na Formação, com um programa que está dirigido para a obtenção de um produto “Best in Class”, através do incremento de uma mão-de-obra cada vez mais especializada.” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 7)

---

<sup>41</sup> De acordo com o texto nele constante em junho de 2010.

O objetivo da excelência dos processos e produtos fundamenta, segundo este enunciado, o objetivo da excelência na formação dos recursos humanos, através da aposta no “desenvolvimento e progressão” dos trabalhadores, pelo que “todos os setores e categorias profissionais, passam por programas de formação, com duração variável” (p. 22). Quer isto significar que as decisões que definem o perfil dos recursos humanos, bem como investimento que é feito na sua formação, entroncam diretamente nas questões relativas aos objetivos estratégicos da empresa.

O estabelecimento de uma relação estreita entre a excelência na qualidade do produto do trabalho e a formação dos trabalhadores, persistentemente referida nas diversas fontes documentais pesquisadas, parece ter a montante uma influência dos postulados da *teoria do capital humano* (Becker, 1983) que, como Berton (1988) alerta, se converte frequentemente em modos de organização e gestão dos processos formativos que espelham uma ideologia sobre a formação enquanto investimento produtivo. Em simultâneo, Carré e Vidal (1988, p. 44) argumentam que o investimento na formação dos trabalhadores tanto pode representar um “papel ativo na antecipação da mudança e o desenvolvimento de novas competências e qualificações necessárias à evolução da empresa dentro do seu setor económico”, conforme também Barbier (1992) defende, como pode seguir numa lógica de “deriva contável” (Carré e Vidal, 1988, p. 45).

Segundo esta última asserção, o investimento na formação integra um tipo de gestão dos recursos humanos que reduz o lugar da formação profissional contínua às suas consequências económicas. Dito de outro modo, a formação profissional contínua é, nessa lógica, entendida como um instrumento valorizado no âmbito de uma estratégia global de desenvolvimento da organização (Canário, 2003) prosseguindo uma intenção adaptativa que é reducionista (Almeida e Alves, 2014). Esta é, pois, uma problemática que os dados podem recolocar no centro da discussão, na medida em que as lógicas de ação na formação profissional contínua desenvolvida no Centro de Treino da Produção plasmas as opções ideológico-concetuais que orientam o investimento feito pela empresa na formação e qualificação dos trabalhadores.

### **6.3. Organização do trabalho e da produção: na senda do paradigma *lean*<sup>42</sup>**

Tendo em conta a focalização do estudo numa estrutura de formação integrada na Área de Produção da empresa, os dados aqui apresentados sobre a organização do trabalho reportam-se sobretudo às atividades afetas à produção. No que diz respeito à organização do espaço físico da fábrica, para além da informação obtida pela observação no local, no decorrer do trabalho de campo, a sua reconstituição decorre do cruzamento de dados de diferentes fontes: informação cedida pelo departamento dos Recursos Humanos, constituída por documentos de apresentação institucional da empresa a novos trabalhadores, assim como documentação facultada pelo Gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais.

No que diz respeito à configuração do sistema de produção, as fontes acima mencionadas permitem igualmente identificar as influências predominantes quanto às suas orientações concetuais. Esses dados foram confrontados com os que emergem dos enunciados do Diário de Campo compilado ao longo do estudo de caso, bem como das Histórias de Vida dos trabalhadores que realizaram RVCC. Ressalva-se que a abordagem ao sistema de produção se justifica pela natureza dos conteúdos e metodologias de formação do Centro de Treino da Produção, nomeadamente a sua associação explícita aos princípios daquele sistema, tornando-se, por isso, um eixo de análise fundamental para o entendimento das práticas formativas daquele Centro. Dito de outra forma, embora o presente estudo não contemple o questionamento e a análise do sistema de produção enquanto eixo de investigação por si só, a articulação entre os modos de produção e a organização da formação fundamenta a relevância dada a esta questão.

#### **6.3.1. Breve descrição do espaço físico da Área de Produção**

A unidade industrial ocupa cerca de 1.100.000 m<sup>2</sup> dos 2.000.000m<sup>2</sup> do parque industrial onde se encontra instalada. A fábrica funciona em sistema de produção contínua, em dois turnos rotativos - das 7H00 às 15H30 e das 15H30 às 24H00. A estrutura física da Área da Produção da empresa ocupa a maior parte da área construída/coberta da empresa e divide-se em quatro espaços, que correspondem aos quatro principais processos envolvidos na construção dos automóveis: nave das Prensas, nave das Carroçarias, nave da Pintura e nave da Montagem Final.

---

<sup>42</sup> Para além de alguns dos principais conceitos associados a este modelo de produção terem sido explicitados no capítulo 3, apresenta-se um Glossário descritivo dos termos *lean* em apêndice à tese.

A nave das Prensas é responsável pelo desenho e corte da maior parte das peças dos carros produzidos na fábrica e não só, uma vez que também produz peças para modelos de automóveis que são montados noutras fábricas e/ou marcas do Grupo. Integrada nesta nave, a área de cunhos e cortantes tem uma *Unidade de Negócios* específica, com a colaboração de técnicos e engenheiros especializados, que se dedica à construção de peças e ferramentas novas, não só para a ATRP, mas também para outras unidades industriais pertencentes ao mesmo Grupo Automóvel.

A nave das Carroçarias (ou *Body*, como é comumente referida na fábrica) é responsável pela montagem das peças construídas na nave das Prensas; estes dois espaços da fábrica estão localizados contigualmente de forma a otimizar o manuseamento do material e favorecer a organização da produção. Esta é a área mais robotizada da fábrica, “possui aproximadamente 500 robots – braços mecânicos de auxílio à produção” (segundo o documento interno *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 14), sendo que os robots são responsáveis sobretudo pelas funções de maior perigosidade para as pessoas, como a soldadura das peças. Nesta área, as questões da segurança são prioritárias e têm determinado alterações no processo de construção das carroçarias:

Na zona do Body, tivemos de ter alguns cuidados adicionais de segurança: o cabelo não pode estar solto, os olhos têm de estar protegidos com óculos especiais, por causa das fagulhas da soldadura. Todas as zonas de soldadura estão isoladas com placas altas de proteção e nenhum do material utilizado pode ser inflamável. (...) O formador deu exemplo de vários acidentes nesta zona da fábrica, que levaram a algumas decisões sobre a alteração do processo de produção e a maior intervenção de robots (Diário de Campo, 11 de novembro de 2011).

A nave da Pintura está equipada com vários robots e maquinaria tecnologicamente avançada, no sentido de permitir a redução do desperdício dos produtos aplicados e proteger os trabalhadores do contacto com produtos tóxicos. De acordo com o documento interno *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, esta área da fábrica foi concebida com base em tecnologias e práticas designadas de “amigas do ambiente” (p. 15), relativamente ao tipo de tintas e materiais utilizados e às formas de separação e tratamento dos resíduos tóxicos. Quanto à nave da Montagem Final é a maior nave da fábrica em termos de espaço ocupado e também a que maior número de trabalhadores alberga, uma vez que “o processo de montagem das cerca de 5500 peças é essencialmente manual” (p. 16). Ao longo de toda a linha de montagem, e conforme foi possível observar, estão dispostos mecanismos de proteção e delimitação da circulação de pessoas, peças e componentes e todas as estações de trabalho estão munidas com os seus próprios materiais e ferramentas de trabalho.

### 6.3.2. Sobre o sistema de produção: identidade e influências

Segundo o responsável pela Área de Produção, os conceitos associados ao modelo de produção e os princípios de organização do trabalho integram um sistema de produção concebido pelo próprio Grupo, que pretende consolidar-se com uma identidade própria e não como herdeiro de outros sistemas de produção já existentes no setor industrial. Como forma de delinear e operacionalizar os contornos conceituais do sistema de produção, a formação interna preocupa-se em estar intimamente relacionada, "*linkada mesmo*", (segundo o mesmo interlocutor) à produção e à resolução dos seus problemas concretos, tendo em vista propostas de melhoria contínua. É neste espectro de atuação que surge o Centro de Treino da Produção.

De acordo com a informação veiculada pelo diretor da Área de Produção, as especificações do sistema de produção concebido pelo Grupo Automóvel têm como objetivos o "movimento a longo prazo em direção a cadeias de processo para uma produção síncrona, orientada para o valor acrescentado" e "criar uma empresa orientada para prazos de entrega curtos, inventários baixos e melhoria contínua, baseada em normas". Estes objetivos são operacionalizados na organização a partir de uma abordagem sobre a produção que considera:

- a *eliminação rigorosa dos desperdícios* com base em processos cíclicos, padronizados e ergonómicos, como fundação básica;
- o *ciclo de clientes*, que marca o ritmo da produção e a "pulsação" da empresa;
- o *princípio da extração*, que controla o fluxo em termos de tempo e volume em todas as interfaces do Sistema;
- o *princípio da perfeição*, que estabiliza e melhora o sistema.

Ainda segundo aquele responsável da Produção, a implementação do sistema de produção procura alcançar uma produção nivelada e estável, através da standardização de processos, produtos e procedimentos numa lógica global (ou seja, generalizada ao Grupo Automóvel), procurando a constante eliminação de *desperdícios*. Algumas das preocupações manifestas deste sistema de produção, segundo a mesma fonte, passam pela proteção do ambiente e pelos princípios de cooperação, liderança e comunicação, assumidos como pilares do desenvolvimento do próprio sistema. Quanto aos elementos básicos para a sustentabilidade do sistema de produção, foram salientados pelo responsável da Produção:

- o desenvolvimento dos empregados;
- os processo de resolução de problemas;

- o KVP - *Cascata*<sup>43</sup>;
- a gestão dos fornecedores;
- o desenvolvimento global da organização.

Apesar da reclamação de uma identidade própria do sistema produtivo da empresa, expressa pelo diretor da Área de Produção, a investigação empírica permite constatar que a organização do trabalho e da produção segue uma tendência subsidiária dos conceitos da produção *lean*. Isso mesmo corrobora o documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* em diversas passagens:

De forma a otimizar os recursos disponíveis e à redução de custos, optou-se por implementar o conceito logístico “just in time”, um princípio de gestão de stocks aplicado com grande sucesso em numerosas organizações japonesas (...) (p. 16).

Em todas as áreas se aplica o conceito de trabalho em equipa, com aplicação prática da estratégia de *Kaizen* com vista ao melhoramento contínuo e ao controlo da *Qualidade Total* (p. 18).

A filosofia que inspira as relações com os fornecedores da fábrica (...) serve o objectivo de garantir alta qualidade numa base de aprovisionamento de reduzido custo, operando num ambiente fabril dentro do conceito *lean organisation* (p. 20).

As referências aos conceitos de produção *lean* (*magra* ou *ligeira*) atribuídos originalmente ao Sistema de Produção Toyota, ou toyotismo (Kovács, 1998a; Lopes, 2000) - como o *Just in Time* (ou *JIT*), o *Kaizen*, a *Qualidade Total* (ou *Total Quality Management – TQM*)<sup>44</sup> mencionados nos excertos acima transcritos -, são uma constante nas várias fontes documentais acedidas durante a investigação, sobretudo nos instrumentos de comunicação interna, como é o caso dos cartazes informativos afixados em diversos locais da empresa, das edições do boletim informativo semanal e do jornal bimensal da empresa. A insistência destes conteúdos na informação disponível na empresa revela uma atenção consistente ao esclarecimento dos conceitos de produção junto dos trabalhadores.

---

<sup>43</sup> O KVP – *Cascata* designa o processo de melhoria contínua especificamente concebido pelo Grupo Automóvel no âmbito do seu sistema de produção, que implica, como a designação indica, um efeito em cascata das ações de melhoria operadas a cada nível hierárquico e em cada setor de atividade da empresa. À data do trabalho de campo, este processo estava no início da sua implementação, pelo que não foi possível explorar as suas linhas orientadoras e modos de operacionalização no trabalho.

<sup>44</sup> Para uma clarificação destes termos consulte-se o Glossário, em apêndice à tese.

As histórias de vida dos trabalhadores que realizaram Processos de RVCC espelham práticas de trabalho e de formação associadas àqueles conceitos. Esse é, aliás, um eixo de orientação para a produção da empresa desde a fase inicial da sua implementação no país:

*Durante o programa fiquei com uma noção mais exacta dos vários departamentos que iriam compor a empresa, bem como toda a organização que iria ser implementada, como já vinha de uma empresa multinacional do mesmo ramo, muitos dos assuntos falados não eram novidade para mim, embora houvesse alguns que foi a primeira vez que tomei conhecimento deles. Conceitos como “lean production” e “kaizen”, eram novidade para mim (...)*

(excerto retirado de História de Vida elaborada durante o Processo de RVCC)

Uma vez que a formação do Centro de Treino da Produção mantém uma relação privilegiada com a área que faz a gestão da organização do trabalho e da produção, cabem aqui algumas considerações sobre os elementos desvelados no decorrer do trabalho de campo naquele Centro. As observações realizadas revelam uma predominância destes temas na formação do CTP, quer através das atividades desenvolvidas quer através dos exemplos dados pelos trabalhadores relativamente ao exercício quotidiano do trabalho. Para além dos conceitos anteriormente mencionados, emergem, sistemática e persistentemente, noções de *lean* como a *eliminação de desperdícios*, os *5S*, os processos *pull*, o *valor acrescentado* ou os sistemas *poka yoke*, que configuram o paradigma da produção *magra* ou *leve*. Vejam-se alguns dos exemplos mais emblemáticos desta afirmação, retirados do Diário de Campo:

A primeira temática abordada foi a dos *5S*, entendidos como a base de uma gestão *lean*. (...) O formador aborda a origem dos *5S* de passagem, associando-os ao toyotismo e à filosofia de produção japonesa nos anos após a 2ª Grande Guerra, que rapidamente se disseminaram pelo mundo da construção de automóveis (8 de Junho de 2011).

Há uma preocupação constante em associar as atividades, por um lado, ao exercício quotidiano do trabalho e, por outro, aos conceitos do sistema de produção do Grupo, que são fundamentalmente influenciados pela lógica *lean* (9 Junho de 2011).

Há também repetição dos conceitos trabalhados. Também na sessão dos *Lean Games* a que assisti anteriormente, os conceitos ligados ao sistema de produção e da organização do trabalho foram debatidos (16 de setembro de 2011)

Desta vez, insistiu-se nos conceitos associados ao sistema de produção, tal como já tinha acontecido nos *Lean Games* e no *L.E.G.O Line*. Assim, durante cerca de duas horas, falou-se de: *5S*, tipos de desperdício, processos *pull*, tempos de ciclo, *Just in Time*, valor acrescentado, comunicação, *standards*, ciclo de Deming – PDCA, Folhas de trabalho *standard* (SAB) (7 de novembro de 2011).

Refere-se ao *poka yoke* e aos *5S*, como sendo conceitos que estão ali sempre em funcionamento (31 de janeiro de 2012).

Os exemplos registados nas notas de campo são substanciais e representativos do grau de proximidade existente entre a formação e os métodos de trabalho implementados e/ou a implementar da produção, partindo dos conceitos que encabeçam o sistema que faz a sua regulação. Por outro lado, a insistência nos conceitos de produção *lean* (preconizados na empresa desde a sua implementação, como se viu), quer nos documentos oficiais (internos e externos) - nomeadamente nos meios de comunicação interna cujos destinatários privilegiados são os trabalhadores -, quer nas práticas formativas, indiciam que existe uma necessidade da empresa reforçar as suas orientações organizacionais junto das pessoas que trabalham na produção. Destaca-se uma das reflexões feitas no decorrer das observações, que aqui se justifica pela forma como espelha a recorrência daqueles conceitos enquanto temas da formação:

Há uma preocupação constante em associar as atividades, por um lado, ao exercício quotidiano do trabalho e, por outro, aos conceitos do sistema de produção do Grupo, que são fundamentalmente influenciados pela lógica *lean*. Ou seja, há uma forte articulação entre a *formação*, o *trabalho* em concreto e a *produção* enquanto sistema estruturante das ações do trabalho. Isto pode querer dizer que a formação serve de suporte à apreensão dos conceitos da produção que, de alguma forma, parecem não estar ainda a ser aplicados em pleno na organização do trabalho. Os exemplos dados pelos formadores e pelos formandos são exemplo de preocupações sobre a uniformização nos processos e procedimentos; a ênfase colocada sobre a necessidade dessa uniformização e otimização - sobre a standardização, a aplicação dos 5S, a eliminação de desperdícios, por exemplo -, tem sido uma constante da formação neste módulo (9 Junho de 2011).

A hipótese colocada, no excerto citado, de que a “formação serve de suporte à apreensão dos conceitos de produção que, de alguma forma, parecem não estar ainda a ser aplicados em pleno na organização” (9 de junho de 2011), encontra eco nas conclusões de Barbier (1992) relativamente ao papel atribuído à formação interna nas empresas. Partindo do estudo empírico sobre dispositivos de formação em empresas, o autor argumenta que a formação *pelas* e *nas* situações de trabalho faz uso das competências internas das organizações, entre outras motivações, para consolidar a ligação entre os trabalhadores e os processos produtivos, através da reflexão sobre esses processos.

Neste sentido, não só os conceitos associados ao processo de produção assumem o papel de *temas* da formação do Centro de Treino da Produção em todas as tipologias de formação que desenvolve (como se disse, de forma sistemática e persistente), como são o objetivo da formação em grande parte das ações observadas no Centro; adicionalmente, importa mencionar que uma das formações que o CTP realiza com maior frequência se intitula precisamente *Jogos*

*Lean*. Na realidade, a influência do sistema de produção na formação reporta-se ao contexto macroestrutural do Centro: conforme se explorará num outro momento, o CTP está integrado numa rede de Centros de Treino de empresas do mesmo Grupo Automóvel, cuja designação genérica atribuída é de Centros *Lean*.

Também Lima *et al.* (1996) deram conta do paradigma da produção *lean* na empresa em questão num estudo realizado no âmbito da sociologia do trabalho e das relações laborais, referindo-se àquele modelo de produção como uma novidade no panorama industrial português (na época), a partir de análises comparativas com outras organizações. Salienta-se que estudo conclui que, no caso do modelo de produção da ATRP, “não se trata de aplicar integralmente os “ensinamentos” japoneses, mas antes de desenvolver práticas próprias que respeitam as respectivas culturas empresariais e os condicionalismos nacionais, o que acaba por configurar modelos híbridos.” (Lima *et al.*, 1996, p. 2).

Sobre esta questão, Kovács (1998a, 2005) realça que os modelos *flexíveis* subsidiários da produção *lean* podem coexistir tanto com outras formas de organização do trabalho marcadas ainda pelo taylorismo, como com traços da influência das organizações antropocentradas. A autora argumenta ainda que esse hibridismo dos modelos de produção ocorre não só na diversidade de práticas organizacionais que compõem o tecido empresarial, como também dentro de uma mesma empresa. Neste sentido, é legítimo que se identifique uma tendência clara para adotar práticas *lean* na empresa em causa, enquanto rumo paradigmático que influi, em teoria, o exercício do trabalho e, no concreto, nas atividades da formação observadas, sendo que não realizou uma análise aprofundada sobre as práticas efetivas da produção que permita atribuir uma filiação exclusiva e/ou inequívoca ao sistema de produção da empresa.

### **6.3.3. O trabalho em equipa como pilar da organização**

Apesar do enfoque específico na Área da Produção, é relevante a informação de que “as metodologias de trabalho se baseiam exaustivamente no conceito do trabalho em equipa, a todos os níveis e em todos os departamentos”, conforme está expresso no documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* (p. 21). A mesma fonte aponta para uma estratégia de promoção da “responsabilização individual e a passagem das tomadas de decisão às equipas” (p. 21/22) de forma sistemática, pelo que se exige aos trabalhadores a “capacidade de melhoramento contínuo, espírito de equipa, preocupação constante com a qualidade e forte motivação” (p. 22). Assim, numa lógica de abrangência global a todos as áreas

e atividades de trabalho na empresa, a equipa é encarada como a unidade nuclear da organização do trabalho.

Na Área da Produção, concretamente, o trabalho organiza-se em equipas de 8 a 12 elementos, orientadas por um líder de equipa que por sua vez responde a um supervisor; cada trabalhador sabe realizar, senão todas, pelo menos várias estações (ou postos) de trabalho relativas à sua equipa, operando numa lógica de multifuncionalidade. Para além destes dados objetivos terem sido observados *in loco*, esta forma de organização do trabalho aparece reproduzida nas notas do Diário de Campo:

Um dos formadores explica que as equipas normalmente têm entre 8 a 12 elementos, “as equipas respondem aos *team leaders*, os *team leaders* respondem aos supervisores”, e depois à hierarquia superior. Acrescenta que os turnos são dois – das 7H às 15H30 e das 15H30 às 24H -, com dois intervalos por turno de 7 minutos cada, 30 minutos de almoço e 30 minutos por semana para reunião de equipa. Esta explicação é dirigida aos trabalhadores mais recentes da empresa, sobretudo. Os mais antigos vão anuindo à medida que a explicação é dada. (...) Salienta que é preciso saber que funções cada um tem mas também estar apto para fazer todas as funções da equipa, para substituir e/ou ajudar os colegas e para que possa haver rotatividade dentro da equipa (7 de novembro de 2011).

Assim, percebe-se que há uma cadeia hierárquica através da qual são definidas as orientações de trabalho até este chegar à sua fase de execução pelas equipas. Sobre a importância atribuída à metodologia de trabalho em equipa no âmbito da organização da produção, as evidências presentes nas notas do Diário de Campo são abundantes e bastante explícitas, nomeadamente quanto aos objetivos que aquele método permite alcançar (para a empresa) e às vantagens identificadas (quer para a empresa quer para os trabalhadores), conforme se explicita no excerto aqui transcrito:

- Permite fazer uma formação e uma qualificação contínuas dos operadores.
  - Há uma maior identificação com todo o trabalho feito pela equipa.
  - O trabalho torna-se menos monótono. Havendo mais rotatividade de funções há também menos problemas de saúde, porque há menos repetição de operações.
  - As equipas tornam-se mais versáteis se cada um detiver as competências para, pelo menos, dois postos de trabalho.
  - A tendência é a de haver cada vez mais rotatividade de funções (como, assinala o formador, acontecia há alguns anos, em que todos faziam todos os postos).
  - Para a empresa, há uma maior redução de custos, enquanto aumenta a produtividade.
  - Há maior qualidade nos produtos, porque também há maior satisfação no trabalho.
- (7 de novembro de 2011).

É de salientar a relevância manifestamente atribuída às práticas de formação informal, no seio das equipas de trabalho, enquanto processo que permite aos trabalhadores desenvolver saberes e competências de modo contínuo. Em simultâneo, as referências à versatilidade e à

rotatividade de funções surgem associadas ao combate da rotina no trabalho, à satisfação no trabalho (enquanto promotora da qualidade) e à prevenção de problemas de saúde causados pela repetição de operações, mas também à produtividade e à redução de custos. Estas considerações sobre o trabalho de equipa convocam, uma vez mais, a inspiração *lean* nos métodos de produção que, segundo Kovács (1998a, p. 14) atribuem ao trabalho em equipa “responsabilidade no nível de execução pela melhoria da qualidade dos produtos, permitindo autonomia no trabalho e aquisição de novas qualificações”.

De acordo com a explicação dada pelo diretor da Área de Produção acerca do método de organização do trabalho na linha de produção, aplica-se a rotatividade de funções entre os elementos de uma equipa, por vezes várias vezes num mesmo turno de trabalho, sobretudo quando se trata de “operações mais rotineiras”, sendo que a rotatividade de trabalhadores entre diferentes áreas de trabalho é menos frequente. Uma vez mais, as orientações para o trabalho estão plasmadas nas orientações para a formação do CTP, conforme se denota neste excerto do Diário de Campo:

Um dos objetivos da formação, salientado pelo formador e registado num dos placards informativos, é a “extensão sistemática de competências para as áreas da produção”, a flexibilização de competências profissionais para promover a rotatividade de postos, seja por razões levantadas pelos operadores de linha, seja por questões de saúde ou ergonomia, seja pelas exigências do próprio sistema de produção, do ciclo de encomendas e de produção da fábrica (11 de abril de 2012).

Relativamente às reuniões de equipa, estas são entendidas como momentos de comunicação fundamentais dentro da equipa e entre equipas, nomeadamente entre turnos diferentes<sup>45</sup>. Constituem-se como um tempo especificamente destinado à identificação de problemas e à definição de caminhos para a sua resolução. Sobre a natureza e as finalidades destas reuniões, os testemunhos das Histórias de Vida conferem-lhes uma elevada centralidade no plano da organização do trabalho, dos quais se transcreve um excerto ilustrativo dessa importância:

*Continuando, nas minhas funções tinha de efetuar reuniões de equipa, e a passagem de informação entre os vários departamentos envolvidos e colaboradores diretos, de forma rápida, clara e de entendimento comum, e para isso dividia a reunião em duas partes, nos 30 minutos que estavam definidos para a sua duração, sendo a primeira parte para transmitir informações oficiais e a*

---

<sup>45</sup> É de assinalar o papel que o momento da passagem de turno assume enquanto contributo para a coerência do trabalho realizado entre turnos/equipas, mas é inevitável a sua identificação enquanto momento de partilha de problemas e de aprendizagens (informais), como resultado de um processo de reflexão sobre as práticas profissionais (Schön, 1983). Esta prática profissional torna-se, nessa medida, num elemento fundamental do processo de formação contínua dos trabalhadores, pese embora esta não seja uma matéria central no estudo (razão pela qual não se aprofunda o tema).

*segunda para ouvir opiniões sugestões, e debater assuntos de interesse comum, ou para questões que, caso não tivesse a resposta na hora, seriam respondidas na reunião seguinte. Muitos dos temas abordados pelos colaboradores passavam por questões relacionadas com os seus direitos e com os problemas relacionados com as condições de trabalho, desde os equipamentos usados e avarias, passando por questões ergonómicas, tempos de ciclo inadequados, volume de produção elevado, etc. Também era nessa reunião que surgiam ideias de melhorias, em que algumas delas davam origem a trabalhos de equipa que podiam ser recompensados, através dos processos PRIS e/ou KVP2, sistemas internos que retribuem um valor monetário a colaboradores e/ou equipas que tenham ideias que resultem em melhorias processuais, reduções de custo ou melhorias de qualidade e cujos investimentos necessários de implementação tenham um retorno prático num prazo de um ano, salvo raras exceções.*

(excerto retirado de História de Vida elaborada durante o Processo de RVCC)

Conforme se infere dos diferentes enunciados, a existência destas reuniões justifica-se pelo modo como o trabalho é organizado. A empresa define o trabalho em equipa como o pilar da organização dos processos de trabalho, conforme afirmado em diversas fontes documentais oficiais, sendo igualmente valorizado pelos trabalhadores. Nos enunciados das narrativas de vida analisadas, esta metodologia é frequentemente salientada como sendo um fator de motivação para o exercício do trabalho. Sobressaem as referências ao trabalho em equipa que o identificam não só enquanto método de trabalho que confere maior responsabilidade e qualidade ao exercício do trabalho, como também como contexto que fortalece as relações interpessoais:

*Aqui toda a gente está habituada a trabalhar em equipa. Não sabemos trabalhar doutra maneira. Foi por isso uma integração fácil e em breve era tratado como um qualquer membro da equipa.*

*Quando cheguei a essa equipa a coisa não estava a funcionar muito bem e acho que fui eu a fazer com que a equipa comesse a trabalhar em equipa. Isso aqui é a base de tudo. Temos de confiar no que nós fazemos e no colega ao nosso lado, e fazer bem feito.*

*Fizemos um grande grupo uma equipa unida que nos poucos fins-de-semana em que não trabalhávamos saíamos, fazíamos piqueniques, jantaradas e chegávamos a levar as nossas famílias.*

*Foi engraçado. Sou muito brincalhão mas não fico ofendido quando a brincadeira é comigo. Consigo rir de mim próprio. Mas a partir daí integrei-me na equipa e comecei a ser eu a fazer as praxes. E não foram poucas...*

*Todos os maçaricos que entraram depois de mim levaram com a dita engendrada por mim. Até cheguei a fazer um 'artista' maçarico ir buscar um 'trecolabreco de orelhas'. E ele foi...*

(excertos retirados de Histórias de Vida elaboradas durante o Processo de RVCC)

#### 6.4. O “peso” de formação contínua no quadro organizacional

Conforme se pôde verificar aquando da caracterização dos recursos humanos, são várias as áreas de trabalho da empresa, pelo que também o são os domínios de ação formativa, abrangendo diferentes setores da fábrica, funções desempenhadas e níveis de especialização do trabalho. Isso mesmo indicia a afirmação de que todos os trabalhadores da ATRP “de todos os sectores e categorias profissionais, passam por programas de formação, com duração variável”, que consta no documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* (p. 22). De acordo com a opinião generalizada dos trabalhadores que realizaram Processos de RVCC, sobretudo por parte daqueles que trabalham na empresa desde o seu início, este é um dos pilares do “sucesso da empresa”, referindo-se com frequência à quantidade e diversidade de ações de formação profissional realizadas na empresa, levando a afirmações como: *“Não sei ao certo quantas tive, umas sobre qualidade, outras sobre o local de trabalho e todos os anos inventam mais uma”*.

Com efeito, e conforme se pode ler no documento interno anteriormente mencionado, a empresa assume que dá especial relevo à formação, tendo como objetivos o “incremento de uma mão-de-obra cada vez mais especializada.” (p. 7) e assumir-se como *líder no investimento em formação*. Segundo os dados oficiais apresentados nesse mesmo documento, tinham sido promovidas até então cerca de 7 milhões de horas em formação pela empresa, entre formação em sala e formação em posto de trabalho, sendo que cerca de 1.000 trabalhadores tiveram formação especializada no estrangeiro, sobretudo em unidades industriais pertencentes ao Grupo Automóvel.

O cruzamento das informações que constam nos documentos dos Recursos Humanos e do Gabinete de Relações Públicas e Assuntos Governamentais permite identificar alguns momentos-chave de mudança na configuração da formação promovida. A empresa referencia o ano de 2003 como sendo de grande importância na reestruturação da sua estrutura de qualificações. Os programas de formação abarcaram temas variados, desde os conceitos básicos de liderança até à implementação de estratégias e foram desenvolvidos em parceria com a empresa-mãe, como forma de uniformizar processos e programas no Grupo Automóvel, numa lógica que privilegia a standardização de processos, critérios e procedimentos de produção que permitam a identificação dos produtos com o Grupo. Em 2004, e em boa parte pelo facto de a fábrica ter sido escolhida para implementar o projeto de produção de um novo produto, a empresa desenvolveu um novo ciclo formativo com o objetivo de empreender a requalificação

técnica dos trabalhadores, especialmente vocacionada para as novas tecnologias que entretanto foram surgindo, no âmbito da sua aplicação à produção na indústria automóvel.

A diversidade e complexidade dos percursos formativos dos trabalhadores levou a empresa a conceber um *Plano de Desenvolvimento Pessoal e de Carreira*. Este *Plano* individual pretende contemplar o registo formal de todas as ações de formação realizadas e promovidas pela empresa, a partir do qual seria possível construir um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional individualizado, no qual se basearia o percurso de formação numa lógica contínua e abrangente. Uma vez que o foco do estudo acabou por recair numa estrutura de formação específica, com uma orgânica particular dentro da empresa, não foi possível explorar até que ponto este *Plano* está articulado com as expectativas, saberes e competências efetivos dos trabalhadores, no sentido de aferir sobre a sua adequação e eficácia, cruzando a visão da empresa com a dos seus trabalhadores. Esta será, sem dúvida, uma pista de investigação futura pertinente no âmbito dos processos de formação integrados no contexto profissional.

Conforme já aqui se mencionou, e de acordo com a *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, a empresa encara os trabalhadores como a “chave do seu sucesso” (p. 11) e estabelece como exigências fundamentais o espírito de equipa, a preocupação constante com a qualidade, a capacidade de melhoramento contínuo e uma forte motivação. As metodologias de trabalho são definidas como estando fortemente assentes no conceito trabalho de equipa, a todos os níveis e em todos os departamentos, articulando a responsabilidade pessoal com a coletiva, uma vez que as decisões sobre diversas situações de trabalho estão entregues às equipas.

Nesta sequência, a empresa assume que a comunicação é uma componente fundamental da formação contínua dos trabalhadores, nomeadamente como método central dos processos de melhoria contínua, razão pela qual são promovidas sessões de comunicação semanais no âmbito de intervenção das equipas de trabalho e reuniões gerais periódicas. Paralelamente, como também já se fez alusão, existem outros suportes de comunicação interna, como o boletim semanal, o jornal interno, a Intranet, entre outros mecanismos comunicacionais.

No que diz respeito especificamente à formação formal, todos os trabalhadores que integram as equipas de trabalho passam por programas de formação, cumprindo, no mínimo, os dispositivos legais de contratação, mas com duração variável conforme o objetivo e as funções a desempenhar. Segundo os dados fornecidos pelo departamento dos Recursos Humanos, todos os trabalhadores receberam formação em novas tecnologias, em áreas que variam (de acordo com as funções desempenhadas) entre a *automação*, *PLC* (designação dada ao

equipamento de controlo dos robots), *hidráulica, robótica e pneumática*, bem como em novos métodos de trabalho, passando por temáticas como o *trabalho de equipa*, o *controlo de qualidade*, TPM (*Total Productive Maintenance*) e a *melhoria contínua*.

Segundo o documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, a aposta na formação técnica e profissional contínua está enquadrada numa lógica de troca de saberes e competências, apostando no *know-how* desenvolvido ao longo do tempo. A organização dá como exemplo destas dinâmicas de construção do conhecimento as parcerias estabelecidas com outras empresas da indústria automóvel na Europa e com várias entidades ligadas à educação de base e à formação profissional. No que diz respeito à intervenção educativa/formativa a nível nacional, destacam-se os protocolos com a Escola Superior de Ciências Empresariais e a Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, bem como com a Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Para além disso, a empresa salienta a sua parceria com institutos do ensino superior e de formação profissional alemães.

Este conjunto de parcerias implica a disponibilização do conhecimento e das competências desenvolvidos internamente, bem como de recursos humanos e técnicos para a realização de sessões de formação relacionadas com as áreas de intervenção em que a empresa se destaca, nomeadamente as tecnologias e a gestão industrial. A ATRP disponibiliza ainda equipamentos e instalações para ensaios práticos, para além de integrar um programa de estágios profissionais para recém-licenciados. De acordo com os dados institucionais, desde o início da implementação da empresa “2.000 profissionais formados dentro da [ATRP] tiveram oportunidade de emprego noutras empresas”, considerando que tal facto é um “contributo assinalável para o desenvolvimento da indústria portuguesa” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 25).

A contribuição a que a empresa se refere advém em parte da sua participação na criação da Academia de Formação em Tecnologias Avançadas (AFTA)<sup>46</sup>, em 2003, em colaboração com outras empresas, que operam sobretudo no ramo automóvel e em áreas relacionadas com as novas tecnologias, e com o apoio do Estado português. Esta academia é detida maioritariamente pela ATRP e tem como principal objetivo “dar resposta não só as necessidades formativas dos seus promotores, mas também, num sentido mais lato, às necessidades formativas da indústria portuguesa identificadas pelo Estado” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 24).

---

<sup>46</sup> O nome real da academia será mantido anónimo.

## **Processo de diagnóstico e conceção do plano de formação**

De acordo com o que foi possível esclarecer junto do departamento de formação dos Recursos Humanos, este departamento articula diretamente com os diretores de cada área no sentido de identificarem as principais necessidades de formação, o que é feito em outubro de cada ano. Em cada área, os supervisores procedem a esse levantamento junto dos líderes de equipa, que por sua vez auscultam as equipas de trabalho, também no sentido de saber quais as motivações dos trabalhadores para a formação.

No que diz respeito à formação da responsabilidade do departamento dos Recursos Humanos, é feito um cruzamento entre o processo de diagnóstico de necessidades e as ações de formação disponibilizadas pela Academia de Formação em Tecnologias Avançadas, que organiza a formação de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações. Adicionalmente, há necessidades de formação (residuais) que vão surgindo no imediato, relativas a novos equipamentos e ferramentas de produção, casos em que a formação é normalmente assegurada pelos próprios fornecedores dos equipamentos, pelo que podem não entrar no plano de formação.

O plano de formação resulta, assim, de um cruzamento de diagnósticos realizados a vários níveis e tem uma abrangência anual. Foi solicitada informação mais concreta sobre os instrumentos de apoio ao diagnóstico de necessidades; no entanto, e tal como foi esclarecido pelo departamento dos Recursos Humanos, a existirem tais instrumentos seriam da responsabilidade dos supervisores e líderes de equipa de cada área, respeitando uma lógica de trabalho em autonomia. Tal facto inviabilizou uma análise mais apurada sobre esta fase do processo de organização da formação, tendo em conta o universo de trabalhadores a que teria de se aceder para obter as informações pretendidas. Ainda segundo as informações disponibilizadas, o plano de formação do departamento dos Recursos Humanos é, regra geral, executado em cerca de 50%, por razões não totalmente esclarecidas, mas que passam pelas limitações de tempo e de disponibilidade das equipas ou dos trabalhadores, nomeadamente por questões de organização do trabalho e de gestão da produção. Para além disso, o elevado fluxo e ritmo de trabalho, nomeadamente na produção, nem sempre é compatível com a motivação para realizar formação fora do horário de trabalho.

A partir de uma análise dos planos de formação para os anos de 2010 e de 2011, foi possível ter uma ideia relativamente objetiva sobre o tipo de ofertas formativas de carácter formal organizadas e geridas pelo departamento de formação dos Recursos Humanos. A formação está

categorizada em três grandes polos de intervenção: área *comportamental*, área de *sistemas e aplicações* e área *técnica*. No âmbito da formação designada como *técnica*, surge ainda um subconjunto de ações de formação referentes à qualidade e aos métodos de trabalho, englobadas na área da *melhoria contínua*. O tipo de formação disponibilizada cobre, assim, áreas técnicas e comportamentais e tem em vista formar para a sofisticação dos meios técnicos e tecnológicos e para as metodologias de trabalho preconizadas. Para além disso, há um volume considerável de formação destinado à aprendizagem de Línguas estrangeiras, sobretudo o Inglês e o Alemão. A distribuição da formação por áreas de intervenção, ou áreas temáticas, que se apresenta nos quadros abaixo foi compilada a partir da informação disponibilizada pelos Recursos Humanos.

Área Comportamental	
Comunicar Eficazmente	Técnicas de Negociação
Gestão de Conflitos	Gestão do Stress
Inteligência Emocional	Liderança Operacional de Equipas
Orientação Cliente	Formação Inicial Pedagógica de Formadores
Gestão do Tempo	Formação Contínua de Formadores
Condução de Reuniões	Project Management Certificate 1ª parte
Mediação Organizacional	Project Management Certificate 2ª parte
Trabalho em Equipa	Técnicas de Apresentação

Quadro 2: Formações na Área Comportamental  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

Sistemas e Aplicações	
MS Excel Básico	MS Access 2003 Avançado
MS Excel Avançado	MS Excel Macros e VBA
MS Excel Gráficos e Apresentações	MS Powerpoint 2003
MS Word 2003 Básico	CATIA GS1
MS Word 2003 Avançado	CATIA V5 Fundamentais
MS Access 2003 Básico	

Quadro 3: Formações em Sistemas e Aplicações  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

Área Técnica	
Mecânica Automóvel	Manuseamento de cargas com empilhadores
Automação S7-300 Level I	Soldadura MIG
Automação S7-300 Level II	Eletrónica analógica
Automação S7-300 Level III	Desenho Técnico e Construção Mecânica
Eletricidade de comando de motores	Metrologia Aukom Nível II
Soldadura de eléctrodos revestidos	Electrónica de Potências e Acionamentos
ePlan P8	Project Management Certificate 1ª parte
Fresagem	Project Management Certificate 2ª parte
Hidráulica	Project Management Compact
Pneumática	Máquinas Elétricas
Fundamentos de Electrónica	Eletrónica digital
Eletricidade Automóvel	Eletropneumática

Quadro 4: Formações na Área Técnica  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

Área Técnica - Melhoria Contínua	
Programa de 5S Operadores	Auditores Internos
Programa de 5S Operadores - Compact	Controlo Estatístico do Processo
Ferramentas Melhoria Contínua	Auditores VDA 6.3
Poka Yoke	Ferramentas Básicas de Qualidade
Gestão Ambiental	MARP
TPM - Formação Operadores	Manutenção Autónoma
TPM - Formação de Multiplicadores	TOPS8D
FMEA	TOPS8D
Lean Production	

Quadro 5: Formações na Área Técnica – Melhoria Contínua  
Fonte: Departamento dos Recursos Humanos

No seu conjunto, as ações de formação respeitantes às componentes técnicas da produção assumem um peso significativo no plano de formação da empresa, sobretudo tendo em conta a associação que é feita às ações de formação em melhoria contínua. Na perspetiva do departamento dos Recursos Humanos, a empresa procura fazer um equilíbrio entre as áreas do foro técnico e as áreas comportamentais e relacionais, sendo que as primeiras parecem ter mais procura por parte dos trabalhadores, sobretudo os que estão afetos à Produção.

Não obstante a relação prioritária que a empresa estabelece com a AFTA, sobretudo no que diz respeito aos processos de formação ao nível formal que abranjam áreas técnicas e comportamentais, esta estrutura não assegura a exclusividade da formação na empresa. Os documentos organizacionais relativos à formação realizada na empresa revelam que há uma tendência crescente para que a formação contínua da empresa decorra numa lógica integrada, de *dentro para dentro*, ou endogâmica, como refere Estêvão *et al.* (2006). Nesse contexto, a empresa conta com os seus próprios formadores, na sua maioria trabalhadores da empresa com formação pedagógica para o efeito, contemplada em plano e assegurada por aquela academia de formação, que realizam tutoria em modalidades de *training on the job*, integrados no seu espaço de trabalho e no decorrer do tempo laboral.

É segundo esta lógica que opera o Centro de Treino da Produção, cuja formação se desenvolve de forma inteiramente internalizada, por opção da empresa. Conforme se explanou aquando da apresentação dos dados relativos à organização da produção, os objetivos, planos de formação e linhas de formação deste Centro são da inteira responsabilidade da Área da Produção, da qual depende a sua orgânica e modo de funcionamento.



## 7. Estrutura, organização e conceção da formação do Centro de Treino da Produção

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”

(José Saramago)

A análise dos dados que sustentam a investigação representa um percurso comprometido com o objetivo de ultrapassar a linearidade do *olhar*, para *reparar* nas questões de fundo associadas às práticas de formação do Centro de Treino da Produção. Foi esse compromisso que guiou o questionamento e a reflexão sobre os dados empíricos, na construção de uma leitura que contempla o cruzamento de diferentes perspetivas sobre a realidade, na medida em que integra a realidade observada e a experienciada, a que foi narrada por alguns dos seus principais atores e a que transparece nos enunciados organizacionais.

O posicionamento metodológico não só ditou os principais eixos da análise, num processo indutivo, como foi determinante para a estratégia encontrada para a interpretação dos dados, orientada para a(s) resposta(s) ao questionamento central do estudo - *Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção da ATRP?* Em linha com a estratégia de análise seguida, as opções tomadas quanto à forma de apresentar os resultados do estudo de caso tentaram evitar uma excessiva segmentação da realidade<sup>47</sup>. A natureza complexa da realidade estudada contraria a sua simplificação, pelo que os dados se interpenetram de forma sistémica, tornando-se inevitável ir relacionando os eixos de análise entre si à medida que se aprofunda a sua leitura. Em simultâneo, pretende-se que a discussão em torno dos dados convoque a matriz teórica do estudo de forma pertinente.

Tendo em conta este enquadramento, do corpo de dados recolhidos e analisados emergem alguns indicadores fundamentais para a discussão aprofundada, nomeadamente os que dizem respeito às especificidades da estrutura e organização do Centro de Treino da Produção, bem como às temáticas e dinâmicas predominantes (e privilegiadas) da formação. Para que se entendam as principais finalidades e lógicas associadas à formação profissional contínua naquele contexto, assume particular interesse a análise dos conteúdos da formação, bem como

---

<sup>47</sup> Como seria o caso de uma compartimentação da análise em categorias mais tradicionais, como, por exemplo, em objetivos, conteúdos, metodologias, meios e materiais, avaliação e resultados da formação.

a discussão sobre a forma como interagem com a matriz ideológica e organizacional em que se inscrevem.

Adicionalmente, a compreensão sobre os conceitos e metodologias que constroem a relação entre a formação desenvolvida no Centro de Treino da Produção e o exercício do trabalho, aqui em análise, solicita uma caracterização contextualizada dos atores diretamente envolvidos, no que diz respeito concretamente ao corpo de formadores, às formas de seleção dos formandos e de gestão dos grupos de formação. Do corpo de dados analisados, emergem, em suma, elementos que permitem responder ao questionamento em torno da conceção da formação profissional contínua no Centro, em articulação com os seus objetivos e fundamentos contextuais/organizacionais.

Como ponto prévio à explicitação e análise dos dados, importa destacar o estatuto singular que o Centro de Treino da Produção adquire no quadro das oportunidades formativas da empresa, pelo que se dá conta do seu posicionamento no conjunto das principais estruturas de formação responsáveis pela formação profissional contínua dos trabalhadores da empresa.

### **Sobre a coexistência de estruturas e dispositivos de formação**

A organização das oportunidades formativas previstas nos planos de formação da empresa, disponibilizados pelo departamento dos Recursos Humanos, revelam a intenção de articular e o cuidado de não sobrepor a formação interna, realizada no Centro de Treino da Produção, e a formação externa, coordenada pelo departamento de formação dos Recursos Humanos, tanto no que diz respeito às áreas como às tipologias de formação abrangidas pelas duas estruturas responsáveis pela formação contínua dos trabalhadores.

De acordo com a informação dada por responsáveis dos Recursos Humanos da empresa, a este departamento é atribuída a função de organizar formação nas áreas comportamentais, em línguas estrangeiras e em conteúdos técnicos e tecnológicos específicos, em articulação com a Academia de Formação em Tecnologias Avançadas, com a qual a empresa mantém uma relação institucional privilegiada, conforme foi referido no capítulo anterior. Segundo os dados fornecidos pelos Recursos Humanos, as ofertas da AFTA focalizam-se no desenvolvimento dos saberes associados a determinadas áreas do conhecimento, profissões e atividades profissionais, genericamente consideradas e não necessariamente contextualizadas no exercício do trabalho. Pela análise do plano de formação dos Recursos Humanos, é possível afirmar que

as formações desenvolvidas na Academia são mormente organizadas de acordo com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, com o objetivo de promover formação em áreas de intervenção direcionadas a atividades e setores industriais identificados como prioritários, quer pela empresa quer pelo Estado, tal como enunciado no documento *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel* (p. 24).

No âmbito das atividades formativas de caráter externo, há ainda a considerar o papel dos fornecedores da empresa, de acordo com os esclarecimentos do coordenador do Centro de Treino da Produção em entrevista, ao afirmar que, nos casos em que se justifique uma formação técnica específica sobre novos equipamentos, são “contratados os fornecedores do equipamento e são eles que vão dar formação”. Esta opção de externalização da formação para as necessidades que derivam da integração de novas tecnologias e equipamentos remete para as considerações que Bonvalot (1989) tece sobre as empresas da atualidade nesta matéria. O autor refere-se à pluralidade de atores convocados para o campo da formação contínua em contexto de trabalho, salientando que os fornecedores têm um papel fundamental na criação de necessidades de formação em novas áreas e competências, desenvolvendo, em simultâneo, as respostas formativas a essas necessidades.

O Centro de Treino, por seu turno, tem a responsabilidade - que lhe é atribuída em exclusividade pela empresa, conforme foi explicitado pelo diretor da Área de Produção – de desenvolver formação relacionada com os conceitos e metodologias de trabalho definidos como nucleares no sistema de produção do Grupo Automóvel que controla a empresa. É também de mencionar a articulação que existe entre o Centro de Treino da Produção e a Academia de Formação em Tecnologias Avançadas. Trata-se de uma relação de natureza processual, mediada pelo departamento dos Recursos Humanos da empresa, uma vez que é aquela Academia que garante a certificação formal de algumas das ações realizadas no Centro e, em alguns casos, o seu financiamento através de programas de fundos comunitários destinados à formação profissional em empresas. Isto porque, à data do trabalho de campo e de acordo com os esclarecimentos prestados pelo coordenador do Centro de Treino da Produção e pelos Recursos Humanos, a empresa não se constituía ainda como uma entidade formadora certificada pela Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho (DGERT), embora esse processo estivesse a ser ultimado.

À exceção das atividades de formação pontuais levadas a cabo pelos fornecedores, a política de formação da empresa concentra a *função formação* nas estruturas mencionadas - o Centro de Treino da Produção e o departamento de formação dos Recursos Humanos em articulação

estreita com a AFTA. Isso mesmo corrobora o coordenador do Centro de Treino ao afirmar, em entrevista, que “A grande distinção [da formação na empresa] é aquela que é coordenada por nós e a que é coordenada pelos Recursos Humanos”. Segundo aquele interlocutor, é possível distinguir claramente os objetivos e características entre os dispositivos de formação acionados pelas duas estruturas. Por um lado, “há os cursos que a ATRP vai desencadeando, seja a nível técnico, seja a nível comportamental, ao longo dos anos, que são dados em parceria com a Academia de Formação e que normalmente são cursos que abrangem os vários níveis, ou seja, os cursos para operadores, os cursos para especialistas, para coordenadores, depois para *managers* e quase todos os anos há um tipo de curso desses”. Em paralelo, o Centro de Treino da Produção tem como atribuição “suportar a formação técnica que é necessária (...) no âmbito do Sistema de Produção (...) coordenada com os elementos da produção (...) que consegue preparar as pessoas para aquilo que depois encontram no dia-a-dia na linha de produção”, sendo que o “grupo alvo não são só os operadores de produção, mas maioritariamente são eles que vêm aqui ter a formação”.

O exemplo de convivência entre diferentes entidades responsáveis pelo universo de oportunidades formativas da empresa corrobora algumas das conclusões obtidas pelo estudo de Almeida *et al.* (2008), que apontam para a coexistência de diferentes tipos de situações formativas nas empresas estudadas, contemplando relações com parceiros externos, nomeadamente através do sistema de ofertas públicas coordenado pelo Estado, parcerias com consultores e entidades privadas de formação, bem como com os fornecedores. De igual modo, a especificidade das atribuições dos dispositivos de formação interna coadunam-se para as considerações de Bernardes (2013) sobre as grandes empresas nesta matéria, reforçando-se a ideia de que a formação interna tem o seu enfoque no que é específico da organização e tende a visar as próprias rotinas de trabalho. Quer isto dizer que a formação interna se concentra na *produção* do conhecimento gerado pela aproximação efetiva entre o trabalho e a formação (Barbier, 1996), por contraposição às modalidades de formação externa, centradas na *incorporação* de conhecimento genérico associado a áreas *disciplinarizadas* mais vastas.

### **7.1. A missão do Centro de Treino da Produção**

Sob a epígrafe aristotélica *É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer*, o Centro de Treino da Produção apresenta-se, de acordo com as diferentes fontes documentais consultadas, como uma estrutura de formação de natureza eminentemente prática, responsável

por promover a aquisição e o aperfeiçoamento dos conceitos metódicos de organização do trabalho e o treino sistemático das competências técnicas associadas a áreas determinantes do sistema de produção implementado na empresa. Dito de outro modo, e segundo os esclarecimentos prestados pelo diretor da Área de Produção, a formação do Centro de Treino da Produção é concebida e está estruturada de forma a abranger dois domínios intervenção, fundamentalmente: os *conceitos metódicos* associados ao sistema de produção do Grupo Automóvel que gere a multinacional e as *competências técnicas*<sup>48</sup> relacionadas com o exercício de algumas das atividades-chave do trabalho da produção.

De acordo com aquele responsável da Produção, estes dois domínios, no seu conjunto, pretendem constituir-se como a formação de base<sup>49</sup> nos processos de formação desenvolvidos pelos trabalhadores da empresa, na qual se alicerçam outras atividades formativas que, segundo o diretor da Produção, são necessárias para o desenvolvimento de saberes e de competências profissionais variadas, específicas a cada área de trabalho em concreto. Essa formação, por seu turno, está a cargo de entidades externas e tanto pode ser de índole técnica e tecnológica, como linguística e comportamental. Esta é uma questão relevante, na medida em que, como se viu, a empresa atribui ao Centro de Treino da Produção um papel de realce no que diz respeito à formação profissional contínua de base dos trabalhadores, mas não deixa de contemplar a necessidade de integrar o desenvolvimento de saberes e competências específicos em diversas áreas, da responsabilidade de outras estruturas de formação.

A formação do Centro de Treino da Produção deve caracterizar-se, segundo a conceção da empresa expressa em documentação disponível internamente (como é o caso dos cartazes afixados no próprio espaço físico do Centro de Treino) e pela voz do diretor da Produção, por uma atitude formativa fundamentalmente experimental e instrumental, lúdica e tendencialmente não formal, quer no que diz respeito à formação em conceitos do sistema de produção, quer no que concerne à formação em competências técnicas. Pela sua relevância no âmbito dos processos de formação contínua naquele ambiente organizacional, por ser a base de sustentação desses processos, a formação organizada pelo Centro deve destinar-se a toda a

---

<sup>48</sup> A designação atribuída aos domínios de intervenção é da responsabilidade da investigadora. A opção terminológica teve em conta a explicação dada pelo diretor da Área da Produção sobre a organização e temáticas dos módulos de formação, assim como a natureza das ações observadas.

<sup>49</sup> Salienta-se que dizer *formação de base*, neste contexto, não é o mesmo que *formação inicial*. A *formação de base* faz parte do conjunto de processos de formação contínua incorporados numa matriz organizacional específica e é entendida como a base ou ponto de partida para processos de formação diversificados, promovidos naquele universo em concreto, independentemente dos processos de formação inicial dos trabalhadores (Malglaive, 1995).

população da empresa, numa lógica transversal que favoreça a constituição de grupos de formação multifacetados, oriundos de zonas e funções distintas dentro da empresa, conforme foram unânimes em afirmar os atores entrevistados durante a investigação.

Neste enquadramento, o diretor da Produção refere-se à importância das atividades formativas do Centro de Treino da Produção “na promoção da aliança entre os conceitos, a observação e os movimentos”. Conforme enuncia aquele interlocutor, a relação íntima que se pretende fomentar entre a formação e o trabalho é estratégica, na medida em que pretende originar um “processo de questionamento em equipa a partir de situações reais e a formulação de novas orientações concretas para a prática profissional”, numa lógica de melhoria contínua. Estas linhas gerais de orientação para a formação significam que o Centro de Treino da Produção pretende assumir um papel central no aperfeiçoamento das competências profissionais, bem como na articulação entre o exercício do trabalho e os fundamentos ideológicos e conceituais do método de organização e produção implementado na empresa.

Se, por um lado, esta perspetiva sobre o modo como os processos de aprendizagem se articulam com o exercício do trabalho - nomeadamente ao sustentar os seus processos de melhoria na *reflexão* sobre as *ações* implicadas nesse exercício -, enfocam um tipo de relação entre as teorias e as práticas tal como as *Teorias da Ação* de Argyris e Schön (1974, 1978) a problematiza, em simultâneo também reconvocam o questionamento levantado por Berton (1996) relativamente aos objetivos com que essa relação é estabelecida, tendo em conta o posicionamento/direcionamento assumido pelas atividades da formação - *nas, pelas* ou *a partir* das situações de trabalho.

No caso da formação do Centro de Treino da Produção, e não se tratando de uma formação desenvolvida *nas* situações de trabalho, uma vez que, embora haja uma confluência do espaço físico e organizacional, há uma distinção dos tempos e espaços de ambas e não exatamente uma simultaneidade, observa-se que há a intenção de que a formação seja definida *pela* e *a partir* da observação, reflexão e questionamento das situações de trabalho, tal como foi assumido pelo diretor da Produção. Segundo as premissas elaboradas por Berton (1996), estas modalidades de formação têm em vista dois tipos de objetivos: a qualificação para a *empregabilidade*, através da aprendizagem das etapas e competências diretamente associadas ao exercício do trabalho (formação *pelas* situações de trabalho); e a qualificação para a *profissionalidade*, que implica uma mediação entre as atividades da formação e do trabalho, nomeadamente através da conversão do *referencial das práticas* em *referencial de formação*, com o objetivo imediato de

formalizar os conteúdos do trabalho para que estes possam ser a base da melhoria profissional (formação *a partir* das situações de trabalho).

Esta proposta de leitura sobre o papel desempenhado pela intervenção do Centro de Treino da Produção, no que diz respeito ao seu posicionamento face às situações de trabalho, na construção de um modo particular de articulação, tem de ser, naturalmente, enformada com os dados concretos das práticas do Centro. No âmbito da construção do quadro teórico, problematizaram-se as várias configurações que as práticas de formação em articulação com o exercício do trabalho podem assumir, na sua relação com os objetivos definidos pelas empresas para essa articulação - nomeadamente de *reprodução*, de *adaptação* ou de *inovação*, destacando-se, para além da autora suprarreferida, as focalizações de Almeida *et al.* (2008), Almeida e Alves, (2014), Barbier (1992, 2009a), Dellobe (1996) e Lesne (1984). A natureza das funções e objetivos que a empresa delega na formação interna é, portanto, um dos vetores da intervenção do Centro de Treino da Produção que é importante discutir, partindo dos dados disponíveis e de um diálogo interpretativo entre as teorias e as evidências encontradas.

#### **7.1.1. Objetivos do Centro de Treino da Produção: entre a formação e o trabalho, segundo a matriz da Produção**

Do até aqui exposto, sobressai a ideia de que intervenção do Centro de Treino da Produção tem como missão assumida desenvolver uma formação predominantemente prática e virada para o aperfeiçoamento do exercício do trabalho - domínio das *competências técnicas* -, enquanto consolida uma orientação concetual de acordo com a matriz do sistema de produção da empresa – domínio dos *conceitos metódicos*. Nesta dupla linha de orientação e intervenção, a formação do Centro de Treino da Produção destina-se a todos os trabalhadores, não só da produção, mas de toda a empresa, ou seja, de todos os setores de atividade envolvidos na organização e atravessando as várias hierarquias, com o intuito de “passar os conceitos do Sistema de Produção a todos os níveis”, conforme esclarece o coordenador do Centro em entrevista.

A intenção de assegurar formação no Centro de Treino da Produção a todos os trabalhadores da empresa foi prosseguida de forma persistente, pelo que foi possível verificar através da análise dos dados relativos ao número de horas de formação realizada no Centro de Treino da Produção e de formandos que a frequentaram, durante o período em que decorreu o trabalho

de campo. Os dados sobre o número de trabalhadores em formação foram disponibilizados pelo coordenador do Centro de Treino da Produção e pelo departamento de Recursos Humanos, sendo elucidativos quanto às suas tendências de evolução:

Ano	Horas de formação realizadas pelos trabalhadores da empresa	Horas de formação realizadas pelos trabalhadores da empresa no Centro de Treino da Produção	Número de trabalhadores que realizaram formação no Centro de Treino da Produção
2010	176.305	44.929	1928
2011	97.865	42.943	4836
2012	121.762	69.684	5043
<b>Totais</b>	395.932 horas	157.556 horas	11.807 trabalhadores

Quadro 6: Horas de formação na empresa e no Centro de Treino da Produção e número de trabalhadores em formação no Centro

Fontes: Centro de Treino da Produção; departamento de formação dos Recursos Humanos

Em primeira instância, é notório o elevado número de horas de formação realizadas pelos trabalhadores da empresa, ainda que sujeito a fortes oscilações anuais. Analisados com maior nível de pormenor, os dados demonstram que cada ano representou um acréscimo significativo do número de trabalhadores em formação nas ações desenvolvidas pelo Centro de Treino da Produção, sobretudo entre o ano de 2010 e 2011, tendo estabilizado em 2012, embora prosseguindo na sua tendência crescente. No total, entre 2010 e 2012 o Centro de Treino da Produção assegurou 157.556 horas de formação, frequentadas por 11.807 trabalhadores<sup>50</sup>. A evolução dos dados quantitativos permite tirar dois tipos de conclusões: por um lado, há uma consolidação da tendência para que o Centro de Treino assegure, pelo menos nos dois últimos anos, cerca de metade da formação realizada pelos trabalhadores da empresa, entre formação externa e interna. Por outro lado, os dados revelam uma diminuição do total de horas de formação realizadas pelos trabalhadores, mais significativa entre os anos de 2010 e 2011, tendo depois voltado a subir em 2012, sem que se atingisse o volume de formação de 2010. Este movimento evidencia uma diminuição no investimento na formação, nomeadamente na formação externa atribuída à Academia de Formação em Tecnologias Avançadas, em simultâneo

<sup>50</sup> É de notar que o número de trabalhadores em formação significa que houve trabalhadores a realizar mais do que uma formação, sendo que o universo de trabalhadores da empresa, na altura, rondava os 3000 em regime de efetividade e cerca de 500 em regime de trabalho temporário. Tal facto reforça a ideia de que a atividade do Centro de Treino da Produção está pensada numa lógica de formação contínua e não de formação avulsa e pontual.

com um reforço da formação interna, traduzido no crescimento exponencial do número de horas e de formandos no Centro de Treino.

Estes dados podem indiciar a intenção de diminuir os custos associados à formação externa, sendo que não se encontraram dados adicionais que pudessem corroborar esta interpretação. O que estes dados podem, efetivamente, confirmar é a preponderância crescente da formação do Centro de Treino da Produção no âmbito das oportunidades de formação profissional contínua promovidas pela empresa. Com efeito, tal como afirma o coordenador do Centro de Treino da Produção, existe a tendência para privilegiar a formação técnica e concetual que está “debaixo chapéu do sistema de produção”, que é da total responsabilidade do Centro de Treino. Dito de outra forma, e fazendo uso as palavras de um dos formadores entrevistados, “a empresa está mais vocacionada agora em, tudo o que puder, enviar (...) para o Centro de Treino”, no sentido de “transmitir às pessoas aquilo que a empresa pretende, neste caso, o Grupo, qual é a estratégia do Grupo”.

O Centro é gerido, dinamizado e destinado a trabalhadores da empresa, ocupando um espaço físico considerável nas instalações da fábrica e mantendo uma dependência estrutural da Área de Produção. A lógica totalmente endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006) observada revela também a confiança depositada sobre a experiência adquirida, os saberes e competências desenvolvidos internamente (Caspar, 2011), que se constituem, simultaneamente, como um meio e um mapa de referência para a formação dos trabalhadores. Para além da centralidade e confiabilidade depositadas no *capital* individual, coletivo e organizacional, a relação estreita que a formação mantém com as atividades da produção da fábrica fundamenta igualmente a integração do Centro de Treino da Produção na Área de Produção, em termos hierárquicos, concetuais e físicos, conforme esclarecem os agentes responsáveis pelo Centro e pelo desenvolvimento da formação em diversos enunciados recolhidos.

Recuperando o que foi explicitado pelo diretor da Área de Produção, o Centro de Treino da Produção desempenha um papel central na estratégia prosseguida pela empresa para alcançar um “desenvolvimento sustentável”, o “aumento de produtividade” e a “melhoria das condições de trabalho”, através do desenvolvimento de atividades de formação focalizadas nos conceitos e técnicas de trabalho associados ao modelo de produção que regula o trabalho na empresa. A informação recolhida no espaço físico do Centro de Treino da Produção, designadamente em cartazes informativos e em documentação institucional disponibilizada aos formandos durante a formação observada, suporta o tipo de intervenção enunciada pelo responsável pela Produção

e permite elencar os principais objetivos deste Centro, anotados no Diário de Campo e tal como aqui são transcritos:

- Criar uma linguagem única e um entendimento comum para a implementação do sistema de produção, tendo como objetivo o sincronismo e o valor acrescentado.
- Permitir um suporte sistemático ao *KVP Kascate* através de um amplo e gradual desenvolvimento de competências em todos os níveis da hierarquia.
- Assegurar continuamente o trabalho com *standards* nos processos organizacionais sob o ponto de vista do trabalho de equipa, com o objetivo de se alcançar e manter um desenvolvimento sustentável para assegurar a competitividade e simultaneamente os postos de trabalho (2 de maio de 2011).

Explicitados noutros termos, os objetivos do Centro de Treino da Produção assumem uma dimensão estratégica, tal como anunciado pelo diretor da Área de Produção e pelo coordenador do Centro, concretamente porque estabelecem uma relação de interdependência entre a formação e a consolidação do sistema produtivo da empresa. Neste sentido, o conjunto de objetivos apresentados focaliza-se na criação e consolidação de uma “ linguagem comum”, expressão que é sinónima de uma outra, encontrada nos referenciais de formação do Centro de Treino da Produção, a de “consciência comum”, em torno do modelo de produção preconizado.

É nesta linha de reflexão que se enquadra o registo do Diário de Campo que aqui se transcreve, que pretende exemplificar o modo como este objetivo do Centro foi evidenciado na formação:

Foi feita uma breve exposição com o objetivo de caracterizar o Grupo Automóvel, os seus objetivos e missão a médio prazo, o sistema de produção, alguns conceitos de melhoria contínua – como os 5S, tipos de desperdício, noções básicas de otimização e de *standards*. Esta parte da formação durou cerca de 1H30.

Após uma série de sessões de formação observadas, conclui-se que em todas esta é a chave que abre os trabalhos da formação, passando depois para as atividades práticas, tentando associar alguns conceitos apresentados a essas práticas, implementando-os nos exercícios (18 de novembro de 2011).

É igualmente nesta linha de intervenção que o coordenador integra o Centro que dirige, referindo-se à importância de incorporar a dimensão concetual do sistema de produção em todas as formações desenvolvidas de forma esclarecedora:

Porque, apesar da formação ser maioritariamente técnica, passam-se aqui muitos conceitos que são conceitos que são utilizados pela organização e que são conceitos estratégicos. E que é isso que se tenta incutir nas pessoas, portanto, convém nós estarmos alinhados com aquilo que é pensamento da chefia, porque senão depois podemos estar a ir por um caminho errado. Daí que se faça isso no início da cada formação.

Neste enunciado, sobressai a relação estratégica existente entre a formação e os conceitos do sistema de produção, bem como a articulação que pretende ser feita entre os conceitos desse sistema e a dimensão técnica (do trabalho e da formação), com a intenção de “incutir nas pessoas” um determinado “pensamento” e “caminho”. Esta estratégia para a formação ilustra a emergência de uma visão da formação em contexto organizacional como *lugar de socialização*, tal como defende Dellobbe (1996), através de dispositivos de formação cada vez mais integrados no funcionamento das empresas e cuja missão extrapasa os objetivos mais tradicionais da formação, ligados à transmissão, aquisição e desenvolvimento de saberes teóricos e/ou competências profissionais.

Nesta lógica, a formação do Centro de Treino da Produção tem um papel fundamental na promoção do acesso de todos os trabalhadores ao conhecimento sobre os que definem a *cultura* (de produção) da empresa, ao mesmo tempo que se propõe desenvolver os saberes e competências individuais e coletivos dentro da organização, com objetivos qualificantes (Parente, 2006). Com efeito, o desenvolvimento dos processos formativos, em contextos organizacionais como noutros, integra-se em pressupostos ideológicos e epistemológicos mais amplos, tal como Fabre (1994) salienta. Neste contexto específico, e uma vez que a formação não ocorre num vazio social (Bonvalot, 1989), as respostas formativas do Centro de Treino são modeladas de acordo com as especificidades organizacionais. No âmbito destas asserções, o que se torna pertinente analisar é quais são essas exigências e especificidades, que atores e finalidades abrangem.

Dando uma atenção particular às ações de melhoria contínua<sup>51</sup>, há nos objetivos do Centro um apelo ao desenvolvimento de situações de formação que desencadeiem ações de melhoria que sejam transferíveis para o exercício do trabalho no sentido de lhes *acrescentar valor*, como é característico das organizações *lean* (Kovács, 1998a; Lopes, 2000). Coerentemente, a ênfase nos processos de melhoria contínua é feita em simultâneo com o reforço sobre a necessidade de estabilidade (os *standards*) nos processos de trabalho. Nos objetivos enunciados (assim como nas práticas formativas observadas), está explícita a intenção de dotar os trabalhadores de competências de trabalho em equipa direcionadas para os processos de normalização ou

---

<sup>51</sup> É nesse âmbito que surge a referência ao sistema de melhoria contínua criado pela empresa, designado de *KVP-Cascata*, aqui apresentado no âmbito do Capítulo 6.

estandardização que, conforme se aferiu em momentos anteriores desta dissertação, convocam os sistemas de melhoria contínua de influência *lean*<sup>52</sup>.

Salienta-se também a lógica de mútuo benefício, explícita no último dos objetivos enunciados - assegurar a competitividade e os postos de trabalho -, em linha com a matriz de influência do modelo de produção, numa mensagem que reforça a importância da criação de um objetivo final comum a ambas as partes: “alcançar e manter um desenvolvimento sustentável”. Trata-se de estabelecer uma relação de interdependência, entre empresa e trabalhadores, tal como é referida por Bonvalot (1989, p. 156): “Dito de outra forma, elas precisam dos seus assalariados como estes precisam delas”.

A procura desse *compromisso* articula-se com o apelo à construção da *identidade* dos trabalhadores, expressa nos objetivos do Centro como uma necessidade de criar uma “linguagem comum”, que passa pela participação esclarecida (à luz do sistema de produção) nos processos de melhoria contínua. Esta visão sobre a construção de uma matriz de “entendimento comum”, que associa os processos de *compromisso* e de *identidade*, aproxima-se da perspetiva de Nonaka (1991) sobre as formas evolução do conhecimento organizacional, bem como das teorizações de Argyris (1977) e Argyris e Schön (1974, 1978), no que diz respeito à ligação estreita que se estabelece entre o desenvolvimento das ações e do saber dos indivíduos e o crescimento da organização como um todo, ancorada em processos de reflexão sobre a ação do trabalho.

#### **7.1.2. Entre os objetivos do *local* e do *global*: a relação do Centro de Treino da Produção com o Grupo regulador**

Os objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção filiam-se, não só nas orientações do sistema produtivo coordenado pela Área Produção da empresa, mas também nas diretrizes emanadas do Grupo Automóvel, reforçando a ideia de que o Centro de Treino da Produção tem um significado estratégico no seio da empresa. Dessa estratégia, à escala global, faz parte um conjunto de objetivos traçados pelo Grupo Automóvel, dos quais o coordenador do Centro, em entrevista, destaca “os quatro principais (...): ser o maior construtor a nível mundial, ter as melhores equipas, ou seja, os melhores empregados, ter pessoas satisfeitas e ter a melhor

---

<sup>52</sup> Remete-se para o glossário em anexo, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos de *Kaizen* e o ciclo de *Deming*, integrados no modelo de produção *lean*.

qualidade”. Na mesma entrevista, o coordenador do Centro de Treino da Produção esclareceu que o Grupo *Lean Central* (também referido como *Group Lean Centre* ou *Lean Center Konzern*, no original), localizado na empresa-mãe da multinacional, coordena a intervenção formativa dos Centros de Treino de todas as unidades industriais reguladas pelo mesmo Grupo Automóvel. O mesmo afirmam os formadores entrevistados: “a formação que é dada na ATRP, é dada em todas as fábricas do Grupo”, ou seja, todas as fábricas têm um “Centro de Treino, com uma estrutura de funcionamento e com módulos de formação idênticos”.

O facto da intervenção do Centro estar sob a alçada da Área de Produção da empresa portuguesa e reportar-se a uma estratégia transnacional que é seguida pelas empresas do Grupo Automóvel, coordenada por um Grupo *Lean Central*, é um dado fundamental, não só para clarificar o seu enquadramento organizacional, de abrangência global e interempresarial, como porque define explicitamente a sua linha de orientação *lean*, assim como de todos os Centros pertencentes às empresas do mesmo Grupo Automóvel. Aliás, os Centros de Treino das diversas empresas do Grupo são designados genericamente como *Lean Centres*<sup>53</sup>.

O objetivo macroestrutural destes Centros é trabalhar os conceitos que integram o sistema de produção do Grupo, desenvolvido pela empresa-mãe, através da conceção e implementação de uma *formação-modelo*, concretizada em módulos de formação de curta e média duração. Estas orientações para a ação formativa e o modo como o Centro de Treino se articula com a casa-mãe foram questões explicitadas pelo seu coordenador no decorrer dos primeiros contactos com o Centro. No Diário de Campo pode ler-se a síntese das informações dadas neste sentido:

Segundo o que me foi explicado pelo coordenador, a perspetiva global é a de descentralizar estes centros de treino em todo o mundo e em todas as fábricas do Grupo, sobretudo ao nível da formação, para que trabalhem os conceitos *lean*, que implicam o treino das tarefas básicas e do trabalho com *standards*. Ao mesmo tempo, pretende-se que as estratégias aqui trabalhadas sejam implementadas ao nível da fábrica, enquanto conceitos generalizados, e que sejam reportadas as ideias de melhoria contínua que forem surgindo ao *Group Lean Centre*, que funciona na empresa-mãe. É nesse Centro que são definidos os módulos, materiais de apoio à formação (em termos teóricos e informáticos) e os referenciais genéricos da formação dos Centros *lean*, que depois são traduzidos e adaptados às realidades específicas de cada país/empresa (2 de Maio de 2011).

Numa lógica parcialmente descentralizada, o Grupo *Lean Central* divide a responsabilidade da conceção da formação com os Centros de outras empresas do Grupo Automóvel, mas assume a

---

<sup>53</sup> Segundo foi possível apurar, o Centro de Treino da Produção recebeu a designação de Centro *Lean* em 2013.

coordenação e disseminação dos referenciais de formação pelos vários Centros. Isso mesmo explicita o coordenador do Centro de Treino da Produção em entrevista:

E depois nós temos um departamento central, que é o *Lean Center Konzern* (...) não são eles sozinhos que desenvolvem as formações, é em coordenação com as fábricas, mas são eles que são, que coordenam depois a distribuição das formações. Cada formação que é criada, ou seja, cada módulo que é criado, tem sempre um “master”, ou seja, um “master” é o tal referencial por onde nós nos vamos guiar.

A articulação entre os Centros localizados nas diversas empresas do Grupo é feita através de reuniões periódicas entre os responsáveis dos Centros de Treino e de uma aplicação informática criada para assegurar a intercomunicação permanente. O contacto contínuo entre os Centros permite a troca de experiências e a disseminação de inovações locais feitas sobre os formatos originais dos módulos de formação, conforme esclarece o coordenador do Centro de Treino da Produção:

(...) os coordenadores dos vários Centro de Treino da Produção ou dos vários centros de treino das fábricas, têm duas reuniões anuais (...) em que se deslocam a uma das fábricas e vão visitar um dos centros de treino, dessa fábrica, e vão ver as inovações, as melhorias feitas, e por aí fora. E estão (...) constantemente a contactar, até porque temos a nível informático uma aplicação que é chamada o *eRoom*, ou seja, é uma sala eletrónica, onde são depositados todos os conteúdos das formações. Sempre que há uma atualização de qualquer conteúdo, ela é colocada, depois de ser revista obviamente pelo *Lean Center Konzern*, é colocado lá.

Conforme se percebe pelo enunciado transcrito, as alterações à *formação-modelo* são revistas e autorizadas pelo Grupo *Lean Central*, no que diz respeito a referenciais, conteúdos e metodologias de formação. No entanto, as alterações ratificadas pelo Grupo *Lean Central* nem sempre têm um carácter de obrigatoriedade e não são aplicadas em todos os Centros de Treino, nomeadamente quando as propostas não se adequam à realidade das fábricas. Disso mesmo dá conta aquele interlocutor:

Depois aqui há duas situações: ou é uma alteração que faz sentido para todas as fábricas e toda a gente adapta, e informa que realmente adaptou e está a seguir aquela metodologia, ou não adapta, porque pode ser uma coisa que não faça sentido para alguma das fábricas, mas normalmente faz.

É de assinalar que, independentemente de se tratar dos referenciais e conteúdos originais dos módulos de formação, ou de alterações normalizadas pelo Grupo, o Centro de Treino da Produção tem autonomia para proceder a alterações que se coadunem com a realidade da

empresa, desde que, como acrescenta um dos formadores entrevistados, não se afastem “muito do *standard* (...) da Marca”. As alterações operacionalizadas a nível local, por serem específicas das exigências da empresa e dos problemas encontrados no decorrer do processo produtivo, não passam pelo processo de uniformização e disseminação coordenado pela empresa-mãe. Sobre esta questão, vejam-se os esclarecimentos dados durante a entrevista ao coordenador do Centro:

É óbvio que nós também somos autónomos aqui para implementar melhorias. Nós estamos agora com ... para todos os *Fundamental Skills*, temos estado em conversa e mostrámos ao nosso departamento de Recursos Humanos, que tem a parte da ergonomia, mostrámos tudo aquilo que temos disponível ao nível da ergonomia, e de segurança, e vamos agora, dentro em breve, fazer algumas pequenas alterações, não é muita coisa. Mas vamos fazer pequenas alterações a tudo o que é os *Fundamental Skills*, para falarmos um bocadinho mais e mais especificamente em segurança e em ergonomia.

De igual modo, há também casos em que as sugestões de melhoria introduzidas pelo Grupo *Lean* Central não são seguidas pelo Centro de Treino da Produção por se revelarem desajustadas, ou porque na empresa há determinadas técnicas e métodos que já estão integrados na formação, assim como na organização do trabalho. Um dos formadores entrevistados forneceu um exemplo concreto que exemplifica esta prática:

O exemplo que eu te posso dar daquela que estou a desenvolver, que é o *Jogo do Camião*, por exemplo, que eu fui assistir à formação em Espanha, e ele, e lá ... como é que as coisas funcionavam? Lá as coisas foram ministradas mais ou menos igual àquilo que têm na ... Alemanha. (...) Só que quando chego aqui, digamos que aquilo que se fala naquela formação já está um bocadinho ... obsoleto. (...) Então eu tentei ser um bocadinho criativo, e estou a tentar criar nesta formação, mantendo a linha condutora que eles lá têm.

Este tipo de alterações pontuais distingue-se das inovações que podem beneficiar a estrutura da formação como um todo, casos em que as alterações podem ser propostas, aceites e introduzidas em todos os Centros do Grupo Automóvel, conforme explica um dos formadores entrevistados, exemplificando com uma alteração proposta pelo Centro de Treino da Produção num dos módulos de formação: “A casa-mãe achou uma ideia excelente, pediu-nos todos os dados, todo, todo o esquema do processo (...) e mandou implementar nas outras fábricas (...) aquilo que nós fizemos com a nossa linha de L.E.G.O.”

O esforço de uniformização das práticas de formação profissional contínua nas várias empresas que pertencem à mesma rede multinacional, controladas pela *empresa-cabeça* (Kovács, 2005),

articula-se com uma estratégia de crescimento que abrange as várias unidades industriais que constituem o todo empresarial, neste caso, o Grupo Automóvel. Num estudo empírico recente, Santos (2015) perspetiva as orientações da empresa para as questões da produção e da melhoria contínua como fazendo parte de uma estratégia global, assentes em princípios *lean*, “com vista a desenvolver as condições que lhe permitirão alinhar-se com as metas estratégicas estabelecidas pelo Grupo “ (p. 76). A relação de dependência que se estabelece entre o Centro de Treino da Produção e o Grupo *Lean* Central faz parte do cenário de operacionalização dessa estratégia e reflete a “necessidade de isomorfismo com as empresas do sector “societal” (sector da indústria automóvel) ao qual o Grupo pertence” (Marques, 2010, p. 235), enquanto processo coordenado e coativo entre unidades que enfrentam um conjunto de condições semelhantes na envolvente em que estão inseridas (Dimaggio e Powell, 1983).

Em simultâneo, a aliança entre a estratégia organizacional e o desenvolvimento de processos de formação contínua dos trabalhadores, encarados como um contributo para a concretização daquela estratégia, traduz a consciência sobre a importância dos trabalhadores enquanto atores centrais dos processos de crescimento socioeconómico, tanto mais quando estes processos pretendem fundamentar-se na qualidade e na inovação (Bernardes, 2013). Nesse enquadramento concreto, pode afirmar-se que há uma tendência para disseminar práticas de formação de acordo com a chamada “via alta” (Kovács, 2005, p. 3) de desenvolvimento das competências e qualificações necessárias para o exercício do trabalho, correlacionada com os objetivos da inovação e da melhoria dos processos produtivos.

## **7.2. Caraterísticas e significâncias do espaço do Centro: o espaço também *forma***

Os dados relativos à caracterização do espaço físico do Centro de Treino da Produção foram recolhidos através da observação direta e das informações prestadas pelo coordenador e formadores do Centro, quer através das entrevistas realizadas, quer no decorrer do contacto continuado. Para além de permitir fazer a localização e descrição das áreas que compõem o Centro de Treino, a observação direta e continuada favoreceu uma análise sobre o significado dos espaços, nomeadamente no que diz respeito à relação que se estabelece entre a caracterização das áreas físicas que compõem o espaço e os objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção.

Aquando da sua criação, no início de 2009, o espaço físico do Centro de Treino da Produção tinha cerca de 730m<sup>2</sup> e aproveitava instalações já existentes na empresa para outras finalidades. O crescimento do volume da procura e das atividades de formação do Centro, bem como a natureza dos recursos físicos envolvidos em algumas dessas atividades, que exigem uma área considerável, ditaram a necessidade de aumentar e remodelar o espaço destinado ao Centro. O trabalho de campo realizado coincidiu com a conclusão de um processo de reestruturação do Centro que implicou o seu alargamento (em termos físicos e humanos) e realocação, de forma a ocupar mais de 900m<sup>2</sup>. Assim, a partir de 2010 o Centro passou a funcionar numa superfície especificamente reconfigurada para a sua existência, situando-se numa zona contígua à linha da montagem final e da inspeção final das viaturas produzidas na fábrica.

O espaço físico do Centro de Treino da Produção está dividido, *grosso modo*, em quatro áreas: uma sala para o trabalho pedagógico e administrativo da equipa de formadores; uma zona de formação em sala, constituída por duas salas que os formadores designam por *salas teóricas* ou da *formação teórica*; uma zona de *formação prática*, que ocupa a maior parte do espaço físico do Centro (cerca de dois terços); e uma oficina de trabalho, onde a maioria dos meios técnicos e equipamentos ao dispor da formação são (re)construídos pela equipa de formadores, a partir de peças disponibilizadas pela Área da Produção da fábrica. Ou seja, relativamente à sua integração no espaço da fábrica, o Centro está posicionado e dimensionado de modo a que haja condições (físicas, técnicas e humanas) para assegurar várias modalidades de formação, mas também para tratar das questões administrativas relacionadas com a organização da formação, estabelecer uma ligação estreita e célere com as necessidades formativas da Produção e da empresa em geral, assim como para criar os materiais necessários para o desenvolvimento da formação.

No que diz respeito concretamente ao espaço destinado à *formação teórica*, as salas têm dimensões consideráveis<sup>54</sup>, favorecendo uma utilização diversificada que vai para além da sua ocupação mais tradicional pelos grupos de formação. Na realidade, as atividades de formação observadas utilizaram frequentemente as *salas teóricas* para exercícios práticos, sem que houvesse dificuldade de reposicionamento dos materiais ali dispostos - cadeiras, secretárias, armários, *placards* informativos e outros, de apoio às atividades formativas -, ou de movimentação das pessoas nos espaços deixados vagos por esses materiais. Todas as salas,

---

<sup>54</sup> Não foi possível aferir a sua área objetiva, sendo que a área referida por um dos formadores em sessão foi de 40 m<sup>2</sup>.

incluindo a sala de trabalho dos formadores, permitem a visualização do espaço da *formação prática*.

Quanto ao espaço da chamada *formação prática*, trata-se uma superfície ampla projetada para a realização de atividades que, direta ou indiretamente, permitem reproduzir diversas operações e postos de trabalho da fábrica. Os materiais disponíveis são diversificados e contemplam as necessidades da formação como se do trabalho se tratasse. Concretamente, existem bancadas de trabalho, equipamentos técnicos e tecnológicos, ferramentas, componentes de automóveis, carros de treino, estruturas robotizadas (que reproduzem o movimento dos carros nas linhas) e computadores de apoio à formação, apostos às bancadas de trabalho. Estão disponíveis armários, *racks*, e *placards*<sup>55</sup>, que são também utilizados como elementos divisórios entre áreas de formação destinadas à realização de determinados módulos, ou seja, que estão preparadas para a execução de um conjunto ou sequência de exercícios predeterminados.

São vários os enunciados do Diário de Campo que dão conta da forma como se configuram os espaços da formação, sobretudo na *formação prática*, bem como o modo como estão organizados os materiais de apoio à formação, conforme pretende ilustrar o excerto selecionado:

O espaço desta formação está organizado de maneira a que os formandos tenham, cada um, um posto de trabalho; 8 postos, ao longo de um corredor formado pelas próprias bancadas de trabalho, 4 de cada lado do corredor. Por cima de cada bancada de trabalho há um monitor de computador e um teclado. (...)

Por debaixo da bancada de trabalho estão vários materiais (parafusos, estruturas metálicas com furações, chaves, porcas, entre outros). O formador explica que as bancadas foram imaginadas e construídas pela equipa do Centro de Treino da Produção com materiais da fábrica. (...)

Acima das bancadas, numa das paredes existem placards com informações sobre os conceitos do sistema de produção: 5S, tipos de desperdício, elementos básicos do sistema; SAB.

As diferenças mais significativas entre este espaço e o da Montagem Final são o número de bancadas e o tipo de materiais que estão disponíveis: perto das bancadas de trabalho, estão armazenadas de forma metódica várias peças de carros, como para-choques e portas. Para além disso, há uma carroçaria inteira de um carro num dos cantos do espaço da formação que o formador apresenta como sendo a sua mascote (7 de novembro de 2011).

Muitas das superfícies que poderiam não representar utilidade prática na formação – como por exemplo as paredes, conforme se pôde ler no enunciado transcrito acima - são aproveitadas para divulgar informação relativa ao sistema de produção, tornando-se este sistema numa

---

<sup>55</sup> Tal como nas salas, alguns destes *placards* são de cariz informativo e outros são de apoio à realização das atividades formativas.

“figura” omnipresente em todas as zonas ocupadas pelo Centro de Treino da Produção, facto que se torna evidente desde o primeiro contacto com o Centro. Disso mesmo se deu conta nas notas iniciais da observação realizada:

Existe informação dispersa por todo o espaço relativamente ao sistema de produção do Grupo Automóvel, com destaque para alguns dos seus conceitos mais emblemáticos, já mencionados por alguns adultos em Processos de RVCC, nomeadamente os 5S, o *Kaizen*, os sistemas *Poke Yoke*, entre outros. Os cartazes que dizem respeito a estes conceitos são ilustrados e apelativos, estão colocados por cima das bancadas de trabalho do espaço aberto e igualmente nas salas de formação (2 de Maio de 2011).

### **7.2.1. Organização e gestão do espaço e dos meios da formação**

Das observações realizadas é possível afirmar que a organização e manutenção dos espaços da formação são tarefas que acompanham o desenvolvimento das ações de formação e são realizadas tanto pela equipa dos formadores, como pelos próprios formandos, que participam na sua arrumação no final de cada atividade e/ou sessão de formação. Essa realidade está ilustrada em diversas passagens do Diário de Campo:

Todo o grupo ajudou o formador da componente prática, de seguida, na arrumação da sala, repondo o *layout* inicial (para o próximo grupo de formação), seguindo as orientações precisas dos formadores, “para não deixar pistas para os outros” (16 de setembro de 2011).

No final da atividade um dos formandos pergunta qual é a operação seguinte. O formador responde: “A próxima operação é, como sempre, arrumar a bancada” (8 de novembro de 2011).

Após a finalização da atividade, os formadores orientam os formandos para que se possa arrumar a sala tal como ela estava no início da formação. O tempo das atividades reserva esta meia hora para este efeito, uma vez que cerca das 15H30 termina esta ação, mas inicia-se outra, do turno da tarde. (...) É de assinalar que todos seguem a lógica dos 5S na arrumação da sala (18 de novembro de 2011).

No final, todos nós desmontamos os parafusos e os cliques de expansão da placa onde foram colocados e arrumamos tudo. Os formadores vão chamando a atenção para a aplicação dos 5S no processo de organização dos materiais (17 de Janeiro de 2012).

Os dados permitem fazer a interpretação de que esta forma de atuar é justificada, não só pela necessidade manter as zonas de formação organizadas para cada exercício prático, nomeadamente para deixar o espaço preparado para os grupos de formação seguintes (conforme sucede na linha, nomeadamente nas mudanças de turno), como também por se configurar como uma aplicação prática dos conceitos metódicos transmitidos na formação. Nessa linha, o sistemático envolvimento dos formandos na manutenção do espaço formativo, através da aplicação dos conceitos de organização do trabalho integrados no sistema de produção é, também ele, uma parte da aprendizagem que se pretende transpor para os

processos de trabalho na empresa; ou seja, a partilha de responsabilidades na arrumação e manutenção dos espaços é um meio e uma finalidade, em simultâneo.

Segundo os enunciados dos formadores, o grande objetivo das características do espaço da *formação prática* é ser funcional, nomeadamente porque “a formação tem uma forte componente prática” (2 de Maio de 2011), possibilitando uma metodologia de trabalho na formação que os formadores caracterizam frequentemente como sendo de “aprendizagem e treino” (8 de novembro de 2011). Para esse efeito, “a formação tem de reproduzir o melhor possível aquilo que se faz na linha, senão não interessa grande coisa.” (3 de fevereiro de 2012), razão pela qual o espaço está organizado de forma a poder reproduzir o mais fielmente possível as condições existentes em diferentes zonas de trabalho na linha de produção.

Simultaneamente, as diferentes áreas de trabalho prático da formação estão concebidas de forma a poderem ser alteradas de acordo com o desenvolvimento das atividades. Isso mesmo foi anotado durante as observações realizadas:

Passam a tratar da mudança o *layout* do espaço do exercício prático, formadores e formandos, de modo a poderem implementar as alterações sugeridas e aceites por todos. É de realçar que, desta vez, não se trata de concretizar alterações realizadas no seio de cada equipa, mas de adaptar todo o “cenário” de acordo com a opinião dos dois grupos/equipas. Desde bancadas com rodas, para serem mudadas a meio da atividade, a sistemas de calhas por onde correm peças mais pesadas, vários são os processos melhorados em conjunto para se chegar a uma nova forma de fazer as operações (9 de junho de 2011).

É feita uma lista de alterações a fazer, no que diz respeito à organização e sequência de trabalho e, sobretudo, à reorganização ao nível da logística, uma vez que se detetou que o maior problema tem a ver com o fornecimento de peças. Daqui que as caixas vão ser reorganizadas, as peças de Lego serão dispostas de forma mais ergonómica e acessível à linha e aos operadores. Há recurso, por exemplo, a etiquetas coloridas para as diferentes fases do processo de montagem, para que os operadores possam ser mais rápidos nas suas montagens (18 de novembro de 2011).

Do que foi observado, as alterações na configuração dos espaços da formação, ao longo do desenvolvimento das atividades, correspondem a sequências predefinidas de exercícios de carácter prático, a partir dos quais se reproduz o processo desejado de otimização do trabalho, que implica que as propostas de melhoria sejam encontradas no seio dos grupos de formação, organizados em equipas de trabalho. Dito de outra forma, o espaço e os meios físicos do Centro de Treino da Produção estão preparados para permitir a concretização das alterações propostas pelos grupos de formação aquando dos desafios colocados sobre as melhorias a introduzir nos exercícios práticos, uma vez mais, por associação a uma postura que se pretende promover na organização do trabalho em geral. Num dos registos das observações realizados pode ler-se:

Alguns formandos comentam que na linha nem sempre há tempo para encontrar este tipo de soluções para os problemas e que valia a pena perder um bocado para resolver algumas situações mais complicadas. Aproveitando este comentário, o formador aproveita para chamar a atenção dos restantes formandos sobre o facto de ser por essa razão que a formação insiste tanto nos processos de melhoria do trabalho, e afirma: “Porque no trabalho, na maior parte das vezes, não há tempo para pensar nestas coisas e faz-se como sempre se fez, mesmo que não funcione bem (9 de junho de 2011).

Quer isto dizer que a natureza dinâmica do espaço e meios físicos de formação integra uma forma de pensar a formação em articulação com o trabalho que é, também ela, dinâmica e não estática. Na realidade, os dados recolhidos pela observação da formação permitem concluir que boa parte das atividades desenvolvidas têm como objetivo colocar os trabalhadores a pensar sobre problemas decorrentes das tarefas laborais, de modo a pôr em marcha processos de alteração nos métodos de trabalho que, de outro modo, poderiam não ter espaço nem tempo para serem pensados, conforme se percebe pelo teor das notas de campo transcritas anteriormente. Daqui que o Centro esteja fisicamente preparado para disponibilizar uma larga gama de materiais e ferramentas; a defesa da “importância de uma organização de trabalho em constante processo de melhoria contínua” (8 de junho de 2011) passa, também, por garantir os equipamentos necessários à concretização desses processos. A pretensão de aproveitar as ideias de melhoria encontradas no decorrer da formação está claramente afirmada na seguinte descrição de um dos momentos de formação observados:

O formador informa o grupo que é frequente o departamento da Engenharia Industrial pedir estas SAB<sup>56</sup>s ao Centro de Treino da Produção, sobretudo as imagens captadas, mas também as ideias. Dessa forma, tem uma base para construção de SABs ainda mais especificadas.

Os formandos mencionam que acham interessante essa relação entre o que se faz na formação e a melhoria na produção, aproveitando os materiais que ali se fazem. O formador concorda e acrescenta que “esse é um dos objetivos da formação do Centro de Treino da Produção, colaborar com a área da produção e levar à melhoria contínua” (11 de novembro de 2011).

O objetivo de melhoria contínua, *a partir da* reprodução de problemas reais do trabalho (Berton, 1996) na formação, pretende induzir uma mudança de práticas e rotinas de trabalho, assente na reflexão sobre a ação (Schön, 1983), que vai além da crença positivista de que os conhecimentos teóricos resolvem os problemas das práticas. Daqui que os espaços e meios utilizados na formação simulem os contextos e os postos de trabalho, que lhe estão muito

---

<sup>56</sup> SAB é a designação genérica atribuída a um material/folha de trabalho que é utilizado na linha de produção e na formação a propósito dos *standards* da produção. Refere-se às *Folhas de Trabalho Standard*, tendo em conta as suas iniciais em alemão (*Standard-Arbeitsblätter*).

próximos e que com eles dialogam. Neste sentido, também, pode ler-se a existência (consciente) de uma interdependência entre os *saberes da ação* e os *saberes teóricos* enquanto atitude que contribui para a construção e consolidação dos *saberes profissionais*, tal como Malglaive (1995) preconiza. Esta parece ser uma missão assumida na formação do Centro de Treino da Produção, que se espelha não só nos seus objetivos, como no modo como se organizam e gerem os espaços e os meios da formação.

Conforme se problematizou no enquadramento teórico do estudo, considera-se que as características dos meios utilizados na formação podem ser uma pista de análise pertinente, sobretudo na relação de coerência que estabelecem com os métodos, conteúdos e objetivos da formação. Não se trata, pois, de encarar o espaço e os meios da formação apenas enquanto elementos físicos que permitem “localizar” o caso estudado, mas de direcionar essas coordenadas para o questionamento sobre a conceção de formação preconizada, o tipo de investimento que é feito em formação e as lógicas de ação formativa desenvolvidas.

Assim, a configuração, organização e manutenção dos espaços da formação interligam-se com a natureza das ações formativas preconizadas, de carácter predominantemente prático, associadas a diversos tipos de tarefas do trabalho desenvolvido na empresa. As atividades desenvolvidas implicam a disponibilização de meios consideráveis, sobretudo por parte da Área de Produção, que são recriados pela equipa de formadores de forma a permitir simular as condições e situações de trabalho existentes na fábrica, designadamente em operações-chave na linha de produção. Do que foi possível observar e analisar, os meios e materiais disponibilizados, bem como a organização e gestão dos espaços, são fatores pensados e preparados ao pormenor para dar corpo às dimensões de formação desenvolvidas no Centro de Treino da Produção – conceitos do sistema de produção e competências técnicas, em interligação -, indiciando uma convergência relevante entre os espaços, os meios e os objetivos da formação do Centro.

#### **7.2.2. A zona de treino/aquecimento: um espaço com dupla finalidade**

No que diz respeito à organização e gestão do espaço na sua relação com as atividades que permite realizar, reserva-se uma referência particular a uma zona da área da *formação prática*, designada pela equipa de formadores do Centro ora como *zona de treino*, ora como a *zona de aquecimento*. Objetivamente, trata-se de uma zona fixa, integrada no espaço físico da *formação prática*, que se destina à realização de quatro exercícios específicos. Previstos como a atividade

inicial na formação destinada ao aperfeiçoamento das *competências técnicas*, estes exercícios têm como objetivo principal fazer o aquecimento dos músculos e articulações de mãos, braços, ombros e tronco, segundo a explicação dada pelos formadores previamente à execução dos exercícios em causa. Veja-se o resumo dessa mesma explicação, recuperado das notas de campo:

1. Bolas maleáveis: colocando três bolas em cada mão, os formandos devem fazê-las rodar durante um minuto, sem as deixar cair.
2. Enrolar cabo: numa bancada vertical estão pregados alguns tubos de plástico. Os formandos têm de enrolar o cabo à volta de cada um dos tubos, num sentido e sequência predefinidos. Sempre que a sequência não é respeitada, o exercício tem de ser reiniciado. Como desafio pessoal, cada um pode contar o tempo que demora para ir verificando a sua evolução, em termos de rapidez e destreza.
3. Enrolar cabo com peso: implica o manuseamento de um instrumento feito com duas varas, que se juntam numa das extremidades, ficando uma perpendicular à outra. Nessa vara perpendicular estão penduradas duas cordas, a uma distância entre si que permite segurar a vara com as duas mãos; na extremidade das cordas estão dois sacos com cerca de 1Kg. O objetivo é rodar a vara com as mãos de modo a que as cordas vão enrolando à sua volta e trazendo os sacos atrás, para depois as desenrolar lentamente, através do movimento inverso, repetindo o exercício algumas vezes.
4. Passar cabo: numa bancada horizontal estão pregados tubos de plástico, em posições assimétricas entre si, cada um deles com uma argola aplicada na ponta. Os formandos terão de fazer passar um cabo por cada uma das argolas, numa sequência predeterminada, implicando movimentos de mãos em sentidos variados. Tal como no exercício “Enrolar cabo”, a atividade tem de ser reiniciada se a sequência não for respeitada; cada um pode cronometrar o tempo de execução (7 de novembro de 2011).

Segundo os formadores, esta é uma forma promover rotinas de prevenção e de alertar para alguns dos procedimentos que os trabalhadores deveriam adotar antes de iniciarem um turno de trabalho, sobretudo quando se trata de funções repetitivas e/ou de trabalhos exigentes fisicamente, como é o caso das áreas da Montagem Final e das Carroçarias. Para além do objetivo ergonómico assumido, facilmente associado aos exercícios 1 e 3, o carácter lúdico e motivante dos exercícios 2 e 4 faz com que estes se transformem em desafios pessoais e alimentem uma certa competitividade entre os formandos. Disso mesmo se foi dando conta ao longo das observações; as várias descrições do empenho e do tempo dedicado pelos formandos aos exercícios permitem perceber a sua adesão gradual aos desafios colocados pela sua execução:

Os exercícios de aquecimento acabam por funcionar como desafios pessoais: vários são os formandos que treinam e cronometram, sobretudo o 2º e o 4º exercício. O formador mostra que, por cima da bancada destes, está uma tabela onde podem ir registando os tempos. Todos acham graça à ideia (7 de novembro de 2011).

O grupo junta-se na zona de aquecimento. Alguns repetem várias vezes o exercício de passar o cabo e enrolar o cabo. Os tempos começam a ser mais rápidos, os formandos desafiam-se uns aos outros (9 de novembro de 2011).

Pouco antes do intervalo para almoço, reparei que vários formandos da Montagem Final, finalizando o exercício, se dedicam a treinar o “enrolar cabo” e “passar cabo” da zona de aquecimento. Parece ter-se tornado um entretém entre vários formandos, vão assinalando os tempos e comentando a posição que alcançaram no “ranking” (9 de novembro de 2011).

O formador despede-se dos formandos, que ainda ficam algum tempo a treinar o enrolamento e a passagem de cabos, na zona de aquecimento (parece ter-se tornado num concurso) (9 de novembro de 2011).

O grupo junta-se na zona de aquecimento. Como tem vindo a ser hábito, há exercícios em que os formandos se divertem a treinar a rapidez e a destreza, competindo entre si e demorando-se neles algum tempo. Os formadores comentam que “é sempre assim, em todos os grupos”, “isto vira um vício” (10 de novembro de 2011).

Os formandos ainda repetem os exercícios de aquecimento que os têm aliciado ao longo dos dias de formação, o formador regista um deles no top 10 do Centro de Treino da Produção (11 de novembro de 2011).

Das observações realizadas, subentende-se que esta *zona* promove, em simultâneo com o objetivo ergonómico – que justifica a sua designação como *zona de aquecimento* –, o desenvolvimento de competências operativas básicas pela repetição e pelo treino sistemático – daí a alternância com a designação de *zona de treino* –, sem que a isso se faça um apelo direto. A alternância de designações não é, portanto, casual e fundamenta-se num duplo objetivo, refletindo finalidades relacionadas, não só com as questões ergonómicas, mas também com o aperfeiçoamento técnico e a competitividade.

Ainda que se trate de um primeiro dado relativo às práticas de formação observadas, a *zona de treino/aquecimento* permite, desde logo, estabelecer pontes de reflexão com algumas das problemáticas que sustentam o estudo empírico. Na realidade, esta *zona* representa, física e ativamente, um incentivo à automotivação perante novos desafios que, como Kovács (1998a) alega, é frequente nas estratégias ligadas às formas de produção flexível, designadamente a produção *lean*. Segundo esta autora, a flexibilidade desejada por estes padrões de trabalho implicam um alto nível de autonomia e autorresponsabilização, coordenado com a motivação pessoal para corresponder aos padrões de exigência da organização, que impulsiona o desenvolvimento de competências múltiplas e polifacetadas. Nesse cenário, a formação, nomeadamente a formação profissional, tem um papel prioritário no desenvolvimento de competências que possam despoletar, não só a flexibilidade de funções, como a rapidez de adaptação a novas exigências, como ainda a inovação nos modos de agir e de produzir, ao nível individual, coletivo e organizacional. Dito de outro modo, esta lógica de construção de (novas) competências assenta, tendencialmente, na criação de mecanismos de auto e

corresponsabilização, que pretendem ser qualificantes *per si* enquanto contribuem para os objetivos de desenvolvimento da organização.

Esta forma de encarar os modos e as finalidades da formação aponta para uma visão desenvolvimentista e funcionalista da formação profissional, que, segundo Fabre (1994, p. 23), assenta em “atos de formação profissional mais ou menos manipulativos”, concordantes com uma lógica de (dupla) instrumentalização da formação, ao serviço do desenvolvimento das competências técnicas dos trabalhadores que impulsionam o crescimento da empresa. Com efeito, e numa perspetiva crítica, considera-se que é possível fazer uma leitura desta prática “lúdica” específica, baseada no treino de competências operativas básicas, como um reforço de uma conceção da formação *para* a adaptação e para a competitividade.

À luz do que Fabre (1994) argumenta a propósito da formulação do *triângulo da formação* - formação *para*, *por* e *em*, que o autor associa a lógicas de formação distintas, respetivamente à formação profissional, psicossociológica e didática -, a lógica da formação profissional (enquanto formação *para* o desempenho de uma função) está associada à necessidade de adquirir e aperfeiçoar novos saberes e competências, bem como ao desígnio da inovação que pode surgir associada a esse processo de renovação. Esta lógica integra o apelo do crescimento socioeconómico das empresas e implica a capacitação dos trabalhadores para a adaptação às mudanças rápidas que caracterizam setores de atividade marcados pela forte competitividade, em linha com o que também Almeida e Alves (2014) fazem notar.

A *zona de treino/aquecimento* pode ser tomada como exemplo de uma lógica adaptativa, mas não se constitui como um dado suficiente para definir o predomínio dessa lógica na intervenção formativa do Centro de Treino da Produção; tão só é aqui encarada como um indício. Apesar de se poder identificar uma lógica dominante nas práticas formativas concretas, como Fabre (1994) salienta e aqui se pretende ir revelando ao longo da discussão em torno dos dados, também existe uma inevitabilidade de correlação entre as diferentes lógicas *na prática*, conforme o mesmo autor argumenta, na construção de um espaço de formação que poderá corresponder a intenções e lógicas híbridas. Para além disso, considera-se que o desenvolvimento de competências com vista a finalidades predeterminadas faz parte de um processo mais lato de *formação*, que vai operando mudanças – nem sempre controladas e previsíveis - *na pessoa* que as desenvolve. Dito de outra forma, ainda que o teor *incitativo* do exercício de formação aqui mencionado se traduza numa intenção de *adaptação* (Lesne, 1984) dos trabalhadores a uma filosofia de trabalho perfeitamente definida pela empresa, o processo de socialização pelos dispositivos de formação integrados no contexto de trabalho (Dellobe, 1996), a que aqui se faz

alusão, é complexo e depende de fatores diversos que concorrem para a *auto, hetero* e *co* formação dos indivíduos (Pineau, 1988, 1989, 1991).

### **7.3. O corpo de trabalhadores-formadores: a confiança no *know-how* interno**

Todos os elementos do Centro de Treino da Produção – coordenador e formadores, num total de 12 pessoas - são do sexo masculino e são efetivos na empresa, onde trabalham há mais de 10 anos, a maioria desde o início da sua implementação. Segundo os dados fornecidos pelo coordenador do Centro, confirmados através de questionários aos formadores, as idades dos elementos do Centro de Treino da Produção variam entre os 37 e os 50 anos, numa média de 44,3 anos. Os dados recolhidos através dos questionários revelam que a formação escolar dos trabalhadores-formadores variam entre o Ensino Básico (3), o Ensino Secundário (7) e a frequência do Ensino Superior (2); a variedade de percursos escolares indicia que este não é um fator preponderante na seleção dos trabalhadores que integram o Centro de Treino da Produção.

Tendo em conta a lógica endogâmica de funcionamento do centro, importa analisar a forma como o corpo de formadores é selecionado de entre o universo alargado de trabalhadores que fazem parte da empresa. Sobre esta matéria, uma vez que não havia dados objetivos disponíveis que dessem conta dos critérios de seleção que presidem à escolha dos trabalhadores-formadores (aqui designados dessa forma por se tratar de uma figura com uma dupla identidade profissional), a análise sobre o seu perfil decorre sobretudo dos registos das observações de campo, dos dados revelados pelos próprios nos questionários aplicados e dos enunciados das entrevistas realizadas; os dados encontrados nesse processo de análise foram cruzados com as informações fornecidas pelo diretor da Produção. Nota ainda para o contributo da narrativa autobiográfica do coordenador, elaborada no âmbito dos Processos de RVCC, que fornece dados pertinentes na caracterização do perfil de liderança pretendido para quem gere o Centro de Treino.

#### **7.3.1. Perfil profissional dos trabalhadores-formadores**

Conforme se abordou anteriormente, a orgânica funcional do Centro implica o envolvimento de todos os formadores na organização e manutenção dos espaços e dos recursos. De igual modo,

todos os formadores são responsáveis pelo desenvolvimento de praticamente todas as tipologias de formação do Centro de Treino da Produção, o que exige que a seleção dos trabalhadores para essa função seja feita de acordo com um perfil de polivalência. Como o próprio coordenador do Centro afirma na sua entrevista, os formadores “são todos muito versáteis, não quer dizer que não haja uma pessoa que não tenha mais experiência numa formação ou noutra, mas quase todos dão todas as formações”. Disso mesmo se deu conta nos registos de campo, nomeadamente nas impressões e informações prestadas inicialmente por elementos do corpo de formadores do Centro de Treino da Produção:

Do que foi explicado, o objetivo é que todos façam de tudo um pouco, sem haver uma grande especialização de funções: dar formação, organizar os grupos, tratar das questões administrativas relacionadas com a organização da formação, estabelecer a ligação com as necessidades formativas da Produção que seja o mais rápida possível, criar materiais e ferramentas para a formação (2 de Maio de 2011).

De acordo com os esclarecimentos do diretor da Produção, a seleção dos trabalhadores-formadores foi feita, sobretudo, com base no reconhecimento do valor e da diversidade da sua experiência profissional interna. Segundo o responsável pela Produção, foi intenção da empresa aproveitar o *know-how* interno para garantir uma formação que estivesse orientada para as formas de organização do trabalho e da produção específicas daquele contexto empresarial. Desse modo, os elementos que constituem a equipa de formadores foram selecionados de entre os trabalhadores mais experientes das principais zonas de trabalho da Área de Produção.

Ainda segundo aquele interlocutor, os trabalhadores selecionados têm de se adequar à natureza *abrangente* e *diversificada* das ações de formação desenvolvidas no Centro: *abrangente*, na medida em que é pensada para todos os trabalhadores, com o objetivo de uniformizar as práticas de trabalho e promover a sua convergência para os conceitos do sistema de produção; *diversificada*, uma vez que tem de ir ao encontro de necessidades da organização do trabalho e da produção, de vária ordem, associadas a diferentes operações e zonas de trabalho na empresa. Isto supõe, objetivamente, que todos os trabalhadores da empresa *se formem* nos mesmos conceitos, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos operativos do modelo de produção. Supõe, igualmente, que os trabalhadores-formadores tenham percursos profissionais e formativos que permitam corresponder a essa exigência.

Tendo em conta o requisito da diversidade de áreas abrangidas, tentou-se perceber quais as áreas de trabalho pelas quais os trabalhadores-formadores passaram antes de integrarem a

equipa do Centro, resultando no conjunto de dados (recolhidos por questionário) que se apresenta no Gráfico abaixo:

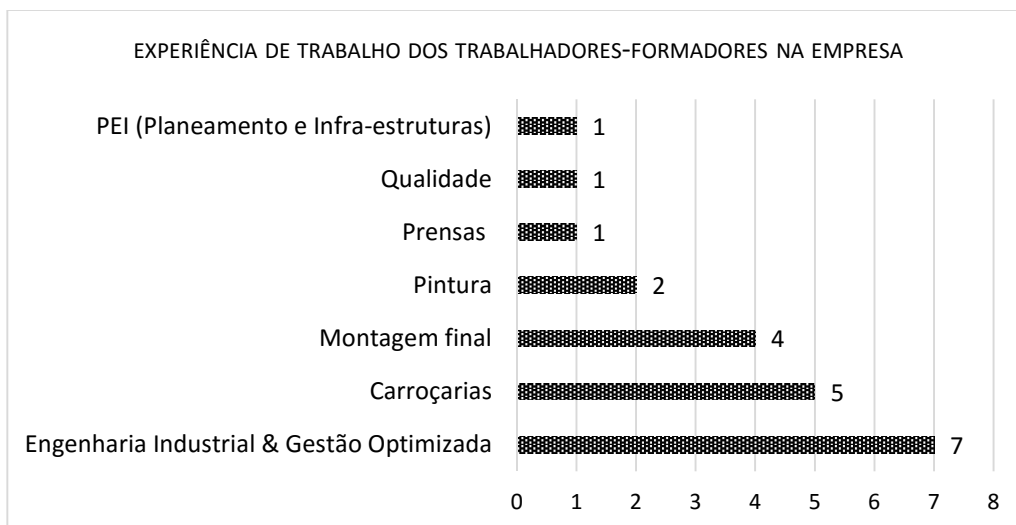


Gráfico 3: Experiência de trabalho dos trabalhadores-formadores na empresa

Fonte: Questionários aos formadores do Centro de Treino da Produção

Para além da evidência de que o corpo de formadores é constituído por trabalhadores que provêm de diferentes áreas de trabalho, salienta-se o facto de também terem experiência, na sua maioria, em mais do que uma área (e/ou zona, integrando uma mesma área). Do que se apurou, um dos formadores tem experiência em três áreas distintas – Montagem Final, Pintura e Qualidade -, seis formadores passaram por duas áreas – variando entre as áreas das Carroçarias, Pintura e Planeamento e Infraestruturas -, e quatro têm experiência apenas numa área – entre Montagem Final (2), Pintura (1) e Engenharia Industrial e Gestão Otimizada (1). Estes dados corroboram o perfil definido pelo diretor de Produção para os formadores do Centro, facto igualmente confirmado pelas palavras do coordenador em entrevista:

(...) toda a estrutura do Centro de Treino da Produção, atualmente, e desde o início, é formada por pessoas que começaram na produção, ou seja, são todas pessoas que ... uns numas áreas, outros, noutras, que têm muita experiência de produção e que conhecem a produção de “fio a pavo”.

É de notar que praticamente todos os trabalhadores-formadores desempenharam funções de líderes de equipa e/ou supervisores em alguma zona da Área de Produção, o que aponta para a ideia de que estas são as posições hierárquicas privilegiadas no processo de seleção dos formadores, ainda que não se pudesse aferir esse critério como sendo determinante. Um outro denominador comum aos percursos profissionais dos trabalhadores-formadores é o facto de

serem operadores especializados. A título exemplificativo de algumas das considerações tecidas anteriormente, apresenta-se o percurso profissional de um dos formadores do Centro de Treino, sintetizado pelo próprio na entrevista que concedeu:

Entrei, fui admitido em junho de 1993, mas não entrei a desempenhar as funções de técnico de manutenção mecânico. Aproveitaram a minha experiência, dado que eu tinha já trabalhado numa fábrica de automóveis, e colocaram-me como *team leader* (...) a liderar uma equipa na altura de 54 pessoas.

Enfrentei o desafio com a maior naturalidade, dado que também me facultaram alguns cursos a nível comportamental para liderar equipas (...) tive inclusive formação no estrangeiro, tive numa fábrica em Espanha mês e meio, na FD Valência, depois estive mês e meio numa fábrica no México, em Hermosillo, para ver as formas diferentes de comunicação entre equipas.

Foi muito interessante e uma mais-valia, depois poder arrancar aqui na ATRP. Eu desempenhei as funções de *team leader* até cerca mais ou menos de o ano 2000. A ... a área onde eu estava, que era o antigo *underbody surge*, que eu liderava 54 pessoas, era uma área muito problemática na altura, com muitos acidentes, o trabalho era muito pesado e então a forma que encontraram de melhorarmos foi automatizando. Conseguimos passar de equipas de 54 pessoas para 6 operadores (...) com o automatismo que fizemos.

E então não fazia sentido um grande número de *team leaders* para tão poucas pessoas. Eu aí vi a oportunidade de (...) fazer aquilo para o qual eu concorri para esta casa, que foi como técnico manutenção mecânico (...) Porque eu sempre fui uma pessoa do campo (...) da ação.

E então, tive a oportunidade de desenvolver os meus conhecimentos, dado que a tecnologia é muito avançada, como tiveste oportunidade de ver. (...) E tirei muita coisa dessas formações, a nível técnico. Programação de robots, de Eletrónica, Eletricidade, Pneumática (...) Hidráulica, PLC's, já podes ver o mundo de formação que eu tive, que eu acrescentei já à minha experiência profissional. (...) mantive-me como técnico de manutenção nessas áreas, fiz depois o arranque das linhas do *Rodis*, das linhas novas também como técnico de manutenção, e fiz o arranque das linhas novas do *Rapidus*. E cheguei a uma altura que (...) sentia que precisava de algo diferente. Já tinha liderado equipas, já tinha passados por tudo que era manutenções nesta casa, sentia necessidade de algo diferente.

E vi a oportunidade da formação. Soube que iria haver este departamento, concorri, fui aceite ... cá estou.

No enunciado do formador sobressai a relação que o próprio estabelece consistentemente entre as diferentes funções desempenhadas e as formações proporcionadas pela empresa para o exercício dessas funções, algumas delas realizadas em empresas localizadas noutros países, pertencentes ao mesmo Grupo multinacional. Outro dado pertinente releva da rotatividade de funções e de zonas de trabalho, apesar da sua inscrição numa especialização profissional e área de trabalho - a de técnico de manutenção na área das Carroçarias. Um outro formador entrevistado possui um percurso profissional idêntico, tendo passado por várias funções e zonas na empresa, desta feita relacionadas com as reparações, implicando também uma diversidade de áreas ligadas à Produção: o formador em causa afirma que passou pelas “reparações de

chassi, reparações de *tream*, reparações elétricas, reparações de ar condicionado (...) reparações nos carros matriculados”.

Os dois exemplos de perfil profissional dos trabalhadores-formadores - aqui apenas brevemente esboçados, por não ser este o cerne do estudo - apontam para uma polivalência que permite a rotatividade interna entre zonas e/ou áreas de trabalho, associada a uma elevada especialização de funções, o que é, aliás, característico dos métodos *lean* de organização do trabalho. Em simultâneo, aponta para um *perfil-tipo* de *operador-técnico* a que Kovács (1998b) faz alusão, traduzido no desempenho de funções de operador mas também nas de técnico especialista, que a autora realça como sendo um perfil tendencialmente exigido pelas *organizações flexíveis*.

No que diz respeito concretamente ao coordenador do Centro, a entrevista realizada evidencia um perfil profissional mais diversificado e abrangente. Neste caso, a experiência profissional abrange diferentes áreas, zonas e tipos de funções desempenhadas: trabalhou na área da produção - nomeadamente como líder de equipa e supervisor de várias zonas da Montagem Final -, na área da logística e no departamento de novas organizações do trabalho, que foi responsável pela implementação e desenvolvimento do sistema de produção do Grupo Automóvel na empresa. No que diz respeito à escolaridade do coordenador, é pertinente assinalar que o mesmo se encontrava a realizar o Processo de RVCC para a certificação no Nível Secundário na época em que iniciou funções como coordenador do Centro de Treino.

Na sua narrativa de vida, elaborada no âmbito daquele Processo, é possível encontrar uma descrição pormenorizada do seu percurso profissional dentro da empresa até chegar ao Centro de Treino da Produção; depois de cruzados os dados desse enunciado com os da entrevista realizada ao mesmo interlocutor, optou-se pela transcrição de um excerto da história de vida por explicitar de forma mais clara o seu percurso profissional na empresa. Sobre a sua experiência de trabalho na empresa, o coordenador esclarece o seguinte:

A partir de Março [de 1993] tudo se desenrolou com rapidez, entre psicotécnicos e exames médicos, começando eu o meu “Common Core” (programa de introdução comum) a 17 de Maio. Entre acções de formação e férias chegámos a Setembro e à data em que eu e mais 25 colegas fomos enviados para Colónia, onde iríamos ter o primeiro contacto com o automóvel que mais tarde viria a ser produzido nas nossas linhas. (...)

A minha função era de *team leader* de metade da zona 1 da montagem final e as principais tarefas eram as de retirar as portas do carro para posterior montagem e a marcação do número do chassi. (...) quando estávamos a funcionar a 100% a minha equipa chegou a ter 36 técnicos, distribuídos por duas subzonas. Depois em 1995 (...) eu fui promovido (...) tinha agora a cargo uma zona inteira (...) Durante alguns anos fui fazendo rotação entre zonas da montagem final, sempre como supervisor de produção.

Em 2003 surgiu a hipótese de me transferir para o planeamento logístico e depois de alguns aconselhamentos fui transferido. No planeamento logístico eu reportava ao sénior (...) éramos os dois responsáveis por preparar todo o processo logístico dos módulos *Just In Time* (...). No final de 2005, o *manager* (...) convidou-me para integrar a equipa de melhoramento contínuo, no departamento das novas organizações do trabalho, e lá fui transferido, mais uma vez, ficando com responsabilidade da introdução do conceito do Sistema de Produção nas linhas de produção. Em 2006 (...) com a chegada de um *manager* estrangeiro ao departamento houve lugar a algumas alterações. (...) começámos por efectuar uma viagem a essa fábrica para nos apercebermos de uma das ferramentas usadas no sistema de produção, ferramenta essa que dá pelo nome de *KVP Kaskade* e é a aplicação do melhoramento contínuo aos postos de trabalho, visando a identificação e consequente eliminação do desperdício, tentando optimizar desde as condições de trabalho do operador, até ao aumento da produtividade.

Depois de um período em que adaptamos a ferramenta à realidade da [ATRP], iniciámos a sua utilização em Março de 2007, na montagem final estendendo-se depois às restantes áreas de produção da fábrica. No início deste ano [2009], transferi-me para o recém-criado Centro de Treino da Produção (...).

Conforme se verifica no enunciado, o coordenador do Centro faz parte do conjunto de trabalhadores que acompanhou a implementação da empresa. Para além de ter passado por variadas funções, designadamente de chefia intermédia, foi um dos responsáveis pela introdução do sistema *Just In Time* e do Sistema de Produção do Grupo na empresa, assim como do sistema de melhoria contínua *KVP Cascata*, a que aqui já se fez alusão noutros momentos. Significa isto que se trata de um trabalhador totalmente imbuído da cultura da empresa, quer no que diz respeito aos processos de trabalho e de produção, quer no que diz respeito às metodologias de melhoria contínua preconizadas pela organização. Trata-se, assim, de um percurso profissional que se posiciona de forma privilegiada para coordenar os objetivos do Centro que, como se tem visto, são muito claros no que diz respeito à consolidação do sistema de produção da empresa e do Grupo, comprometido com o paradigma *lean* de melhoria contínua.

É, igualmente, de salientar que, apesar da escolaridade do coordenador não ter sido um critério preponderante na sua seleção para o cargo, afirmando em entrevista que tal critério “não teve grande influência na escolha”, o mesmo se encontrava, à data do trabalho de campo, a frequentar a licenciatura em *Tecnologia e Gestão Industrial*. Sobre esta opção, o coordenador afirmou: “Derivado à posição que ocupo, era necessário. Foi-me aconselhado”. A opção por aquela área de estudos em concreto reflete uma exigência sentida pelo próprio relativamente à posição que ocupa no Centro de Treino. Sobre este assunto, afirma:

Há muita coisa que eu faço aqui no meu dia-a-dia que depois me ajuda nos meus estudos, e há muita coisa que eu oiço durante os estudos e depois vou estudando e depois me ajuda aqui no dia-a-dia. Portanto, há um mix, que é muito interessante, e que dá bons resultados.

Simultaneamente, o percurso académico escolhido corresponde um projeto pessoal e profissional bem definido, conforme se percebe pelas suas palavras:

Aborda, vários temas, mas depois, por outro lado, dá-te os conhecimentos para gerir, gestão de equipas, gestão de recursos humanos, gestão financeira, ou seja, é uma mistura que depois se adapta a estas posições que nós temos aqui na [ATRP], que são as posições de coordenação, de chefia, e por aí a fora.

### **7.3.2. Percursos de formação dos trabalhadores-formadores**

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários aplicados aos formadores, outro denominador comum no seu processo de seleção é a natureza da formação prévia ao desempenho das suas funções atuais: numa base continuada, todos os trabalhadores-formadores se referem a formação realizada em conceitos de gestão e organização do trabalho, como sendo o trabalho de equipa, a gestão de problemas, os sistemas de melhoria contínua, assim como a ações de formação, interna e externa, no âmbito dos conceitos metódicos do sistema de produção, designadamente sobre os tipos de desperdícios, o *Just In Time*, o sistema *Kaizen*, os *5S*, entre outros.

Conforme se percebe dos vários enunciados até aqui transcritos, relativos às entrevistas e à narrativa de vida do coordenador, a aliança entre a formação e o trabalho desempenhado ao longo do percurso profissional na empresa é uma constante. Para além disso, todos os elementos do Centro de Treino da Produção reconhecem o valor da formação que foram tendo na ATRP, não só para o desempenho das diversas funções enquanto operadores especializados e/ou líderes de equipa, como para a sua seleção para o corpo de formadores. Referindo-se ao investimento que a empresa tem feito ao longo dos anos na formação dos trabalhadores que desempenham essas funções, é reconhecido pelo coordenador, na entrevista realizada, que “a organização achava por bem” que desenvolvessem “formação comportamental”, “por causa da liderança”, bem como “formação técnica”. A formação dos trabalhadores é um investimento feito pela empresa de forma contínua e diferenciada, de acordo com as funções e posições hierárquicas, conforme atestam as palavras do coordenador:

Pronto, e depois há os cursos que a [ATRP] vai desencadeando, seja a nível técnico, seja a nível comportamental, ao longo dos anos, que são dados em parceria com a Academia de Formação, e que normalmente são cursos que abrangem os vários níveis, ou seja, os cursos para operadores, os cursos para especialistas, para coordenadores, depois para *managers* e quase todos os anos há um tipo de curso desses, nós costumamos chamar os pacotes, que é o que está a acontecer agora,

o que eles chamam a gestão avançada com liderança e a gestão avançada sem liderança, ou seja, com liderança é para coordenadores e managers, e sem liderança será para os especialistas, mas são cursos que abordam todas as temáticas, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, e nos vamos tendo constantemente actualizações nestes temas.

É evidente a distinção que é feita entre os cursos (da AFTA) destinados a operadores, especialistas, coordenadores e supervisores, numa clara alusão à especialização de funções de acordo com os níveis hierárquicos correspondentes, bem como à standardização da formação por “pacotes”, que categoriza o tipo de gestão do trabalho pretendida (com e sem liderança) para as diferentes posições hierárquicas. Em simultâneo, percebe-se que há temas da formação que são transversais aos diferentes grupos profissionais, nomeadamente a resolução de problemas e o trabalho em equipa, atualizados continuamente.

Esta forma de organizar a formação, que, note-se, se reporta ao trabalho desenvolvido na estrutura externa que operacionaliza o plano de formação dos Recursos Humanos da empresa, traduz uma certa bipolarização nos processos de elevação de competências e qualificações dos trabalhadores. Não se trata de considerar a existência uma bipolarização entre uma “via alta” e uma “via baixa” do desenvolvimento das qualificações dos trabalhadores (Kovács, 2005, p. 3), na medida em que as fontes e os dados analisados sugerem um investimento na formação de todos os trabalhadores da empresa, pretendendo uma elevação dos níveis de qualificação e na aquisição de novas competências de forma transversal. Trata-se, antes, de uma distinção das modalidades de formação em função dos estatutos profissionais, promovendo a heterogeneidade de competências no corpo de trabalhadores, em simultâneo com a sua qualificação e especialização nas atividades profissionais exercidas.

Enquanto formadores, para além da *Formação Pedagógica de Formadores* inicial, o corpo de trabalhadores que fazem parte da equipa do Centro de Treino da Produção passou por processos de formação que envolvem os conceitos teóricos a articular com as técnicas e métodos de trabalho, conteúdos que são convocados nos módulos de formação. Nos questionários, os trabalhadores-formadores revelam que essa formação é feita de forma contínua e regular, através de dispositivos de formação interna e externa, na empresa e no estrangeiro. Apresentam-se os dados relativos à formação contínua realizada pelo corpo de trabalhadores:

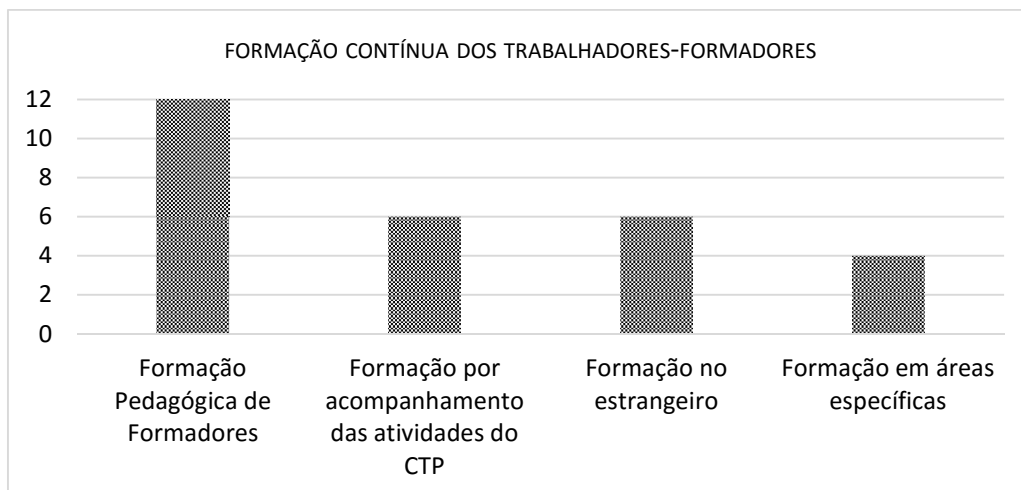


Gráfico 4: Formação contínua dos trabalhadores-formadores

Fonte: Questionários aos formadores do Centro de Treino da Produção

Dos dados apresentados, importa referir que metade dos formadores do Centro reforçou a sua formação pedagógica inicial com um processo de formação informal, acompanhando os formadores mais experientes nas atividades formativas do Centro de Treino da Produção. O Diário de Campo dá conta dessa realidade, tendo sido frequente a presença de trabalhadores que se encontravam em formação segundo essa metodologia, como forma de preparação para o exercício das novas funções. Transcreve-se um dos exemplos dessa realidade:

Conversei um pouco com o formador que intervém menos na formação e está a dar apoio aos Fundamental Skills da Montagem Final. Explicou-me que está a fazer formação nos métodos do Centro de Treino da Produção, através do acompanhamento dos módulos, para em 2012 passar a orientar o módulo de Fundamental Skills de Pintura, função para a qual já teve formação em Pintura, embora trabalhe há cerca de 15 anos nessa área como *team leader*. Também já esteve na Alemanha a acompanhar módulos do mesmo género, que agora terá de implementar e adaptar ao Centro de Treino da Produção (8 de novembro de 2011).

Os dados refletem, igualmente, a exigência colocada sobre a componente técnica da formação dos formadores, no sentido de garantir que detêm as competências específicas de uma determinada área profissional. É o caso do formador referido no enunciado transcrito acima, que faz menção ao facto de ter tido formação na área de Pintura para exercer as funções como formador em ações do Centro de Treino da Produção que se relacionam com as competências técnicas daquela área, não obstante ter experiência profissional prolongada nessa área. Note-se, ainda, a referência à formação no estrangeiro, com o objetivo de apreender as técnicas e

práticas que se pretende desenvolver na formação, que terá a responsabilidade de replicar e adaptar no Centro de Treino.

No que diz respeito à formação realizada no estrangeiro, foi possível apurar que os formadores em causa realizaram formação em Centros de Treino de empresas do Grupo localizadas no Brasil, no México, em Espanha, na Alemanha e na Polónia. Essa formação decorreu, sobretudo, pelo contacto e pela partilha, de modo informal, segundo foi explicado pelo coordenador em entrevista, quando interpelado sobre esta modalidade de formação dos formadores, à qual os formadores entrevistados fazem igualmente menção, revelando que o Centro de Treino da Produção também é visitado por formadores de Centros de outros países com o mesmo intuito:

Depois, fiz agora há relativamente pouco tempo, há um ano, estive duas semanas em Pamplona, a receber informação, ou formação, sobre uma formação que eu estou a desenvolver agora aqui no Centro de Treino, e em maio deste ano também fui três dias à Alemanha ter uma formação de moderador (...).

(...) tens o exemplo dos colegas do Brasil (...) que vieram cá ver o que é que nós temos para fazer igual e dar da mesma forma.

Nesta sequência de ideias, a seleção dos trabalhadores-formadores parece traduzir uma aposta no seu *know-how* experiencial, integrando a experiência profissional e a formativa – ou seja, os saberes e competências adquiridos no contacto, não só com o trabalho e seu desenvolvimento em diferentes fases e áreas da produção, como também com dispositivos de formação que apelam ao desenvolvimento de competências do foro técnico e sociocomportamental -, que tem em linha de conta um perfil de liderança e de especialização técnica, sustentado em processos já cimentados de integração sociocultural na empresa. Enquadrados pela filosofia de trabalho da empresa, tal perfil confere aos trabalhadores-formadores uma posição privilegiada enquanto mediadores nos processos de formação em torno das metodologias de trabalho e do sistema de produção.

A empresa investe na formação contínua destes trabalhadores no sentido de lhes garantir um contacto com outras estruturas formativas idênticas no Grupo Automóvel, com vista à partilha das experiências nas diferentes unidades industriais do Grupo e à uniformização de métodos e conceitos a implementar, numa lógica não só endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006) como isomórfica (Marques, 2010). Esta é também uma forma de assegurar um determinado tipo de articulação entre a formação e o exercício do trabalho, que vai no sentido de “fazer com que as pessoas trabalhem de outra maneira”, conforme esclarece o coordenador do Centro em entrevista. O

perfil dos trabalhadores-formadores está, portanto, engajado nos objetivos do Centro de Treino da Produção enquanto estrutura de formação *ao serviço* do modelo de produção, comprometida com a reflexão *pelas* e *a partir* das situações de trabalho (Berton, 1996). O perfil dos trabalhadores-formadores favorece, em suma, a focalização no papel do Centro de Treino da Produção na disseminação de um “entendimento único e uniforme sobre o sistema de produção”, através da “sistemática estrutura de competências de tarefas necessárias ao dia a dia”, conforme anunciam vários enunciados disponíveis no Centro de Treino da Produção (documentos e cartazes afixados).

É possível estabelecer um paralelismo entre o balanço feito sobre o perfil de trabalhadores-formadores e a tipologia de sugerida por Bernardes (2013) para a análise das políticas e práticas de formação nas empresas, concretamente enquanto *formação estratégica orientada para a resolução de problemas*. De acordo com a categorização proposta pela autora, este tipo de formação inscreve-se numa estratégia que articula os processos de desenvolvimento dos trabalhadores com os do trabalho, convocando os trabalhadores para o exercício de uma dupla função, a de formadores. Esta estratégia tem em vista os impactes da formação na qualidade do trabalho e na evolução da organização de uma forma geral, pelo que a formação se desenvolve em torno dos conteúdos do trabalho e afasta-se dos modelos tradicionais da ação formativa. Nesse sentido, as práticas de formação adotadas pretendem favorecer o desenvolvimento dos saberes e competências numa lógica de construção da autonomia, da responsabilidade e do controlo dos processos.

Esta visão cruza-se com as questões da promoção da flexibilidade e automotivação no trabalho, tal como Kovács (1998b) as problematiza a propósito dos sistemas de produção filiados no pensamento *lean*. Ainda segundo Bernardes (2013), esta tipologia de formação é acompanhada por outras formas de proceder a transformações efetivas nos processos de trabalho e nos trabalhadores. Considerando estes contributos teórico-empíricos, a *formação estratégica para a resolução de problemas*, implica um conjunto de meios e circunstâncias (conforme se tem vindo a evidenciar no caso estudado) que permitam atuar na formação *pelo* e *a partir* do exercício do trabalho (Berton, 1996) e tem, como finalidade última, a formação para a mudança (Barbier, 1992) das ações e comportamentos associados às práticas do trabalho.

A dupla função dos elementos da equipa do Centro de Treino da Produção, a que Bernardes (2013) faz referência a propósito da *estratégia de orientada para a resolução de problemas* e que aqui se tenta refletir partindo da sua designação enquanto *trabalhadores-formadores*, é um

instrumento adicional dessa mesma estratégia. Um dos formadores entrevistados faz referência a esta questão de forma esclarecedora:

Ou seja, além de termos muito conhecimento das nossas linhas, transmitimos às pessoas o que é que a empresa quer. Eu acho que nesse sentido é uma mais-valia. Tínhamos antigamente muitos formadores que vinham, externos (...) falar de temas que, na teoria as coisas funcionam bem, mas depois na prática não funcionam, só que eles não têm esse conhecimento de causa. Eu aqui quando estou (...) com as pessoas, eu digo-lhes “Isto é o ideal, mas sei que às vezes não se passa, eu conheço o processo”. E de facto isso é importante e as pessoas que vêm cá às formações gostam e é uma coisa que lhes agrada, é que os formadores que cá estão são oriundos da casa, porque sabem o que é que se cá passa.

Dos esclarecimentos prestados por aquele interlocutor, releva a consciência relativamente ao potencial formativo que tem a identificação socioprofissional entre os trabalhadores-formandos com os trabalhadores-formadores. Seguindo a lógica de que “na formação como na realidade, deve ser o líder a dar o exemplo”, expressa por um dos formadores no decorrer das atividades de formação observadas, o facto de o corpo de formadores integrar trabalhadores experientes a vários níveis e em diversos tipos de atividades promove a proximidade e a confiança dos trabalhadores-formandos relativamente ao trabalho que os formadores desenvolvem com eles na formação do Centro de Treino da Produção.

Os registos da observação realizada dão frequentemente conta da forma como essa proximidade e confiança na experiência, nos saberes e competências dos formadores são aproveitados enquanto fatores facilitadores do desenrolar das atividades e da adesão aos conceitos, conteúdos e métodos de formação. Vejam-se alguns exemplos concretos desta questão, presentes no Diário de Campo:

Ao longo das apresentações, os formadores foram reagindo de forma a identificarem-se com alguns dos postos de trabalho referidos – como também já tendo trabalhado em diferentes áreas -, o que me parece ter contribuído para criar um ambiente de empatia e confiança com a equipa de formadores (8 de Junho de 2011).

O formador dá muitos exemplos de situações ocorridas na linha de produção, muitos deles advenientes da sua própria experiência profissional. Isso incita os formandos a acrescentarem exemplos próprios, comentados por outros que anuem ou adicionam mais exemplos (8 de Junho de 2011).

Os formadores, por seu turno, têm uma atitude de “colegas” com os formandos, independentemente da hierarquia que se lhes pudesse ser reconhecida ou que pudessem ter antes de serem formadores, uma vez que trabalharam em diversas funções na fábrica (a maioria como *team leaders*, figura que é altamente respeitada pelos operadores de linha, pelo que já pude perceber) (16 de setembro de 2011).

Os formadores apoiam muita da informação que transmitem em exemplos pessoais de situações experienciadas em diferentes postos de trabalho. (...) Revelam, também, uma experiência profissional consideravelmente diversificada, dentro e fora da empresa, o que se nota através dos exemplos que dão ou pela forma como contrapõem um exemplo dado pelos formandos. Tal como outros formadores que conheci antes, têm um perfil polivalente, adaptam-se rapidamente ao estilo do grupo (7 de dezembro de 2011).

O formador demonstra domínio sobre todos os conteúdos da formação, quer quanto a conceitos teóricos – o que, neste módulo, implica muitos conhecimentos de física, química e mecânica, entre outras áreas do conhecimento –, quer quanto a situações da realidade da fábrica, que lhe vão servindo sempre para exemplificar questões (7 de fevereiro de 2012).

Em suma, o perfil do trabalhador-formador assenta na polivalência – para garantir uma formação *abrangente* e *diversificada* – que advém de uma experiência profissional e formativa prolongada e diversificada. Estes dois parâmetros (a experiência profissional e o percurso formativo) são fundamentais, na medida em que definem uma relação comprometida com os valores e objetivos da empresa, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de competências e saberes especializados em áreas da Produção consideradas fundamentais no quadro do desenvolvimento do sistema de produção.

Na sua preparação como formadores, estes sujeitos reforçam a sua matriz organizacional de saberes e competências numa lógica endogâmica e isomórfica, contribuindo para o reforço da uniformização de políticas e práticas de formação, bem como do trabalho, na empresa como parte de um Grupo de empresas, que é, afinal, o objetivo último da formação do Centro de Treino da Produção. Nesse sentido, também, a figura do trabalhador-formador, enquanto exemplo (a seguir) do conhecimento e dos métodos preconizados nas práticas do trabalho na empresa, funciona como um *instrumento* mediador e facilitador da confiança nas (novas) formas de trabalho que a empresa, via Centro de Treino da Produção, pretende incutir nos trabalhadores-formandos.

#### **7.4. Seleção dos trabalhadores-formandos e constituição dos grupos de formação**

A análise dos processos de seleção dos trabalhadores-formandos e de constituição dos grupos de formação do Centro de Treino da Produção recolheu contributos das várias técnicas e instrumentos de levantamento de dados referenciados no capítulo relativo à metodologia do estudo. Do que foi possível averiguar, a caracterização do público-alvo do Centro de Treino da

Produção realizada pelo próprio restringia-se, à época do trabalho de campo, ao levantamento do número de formandos e horas realizadas por módulo de formação.

Assim, e de acordo com os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos formandos no período compreendido entre junho e dezembro de 2011, 85% dos trabalhadores que frequentaram a formação do Centro de Treino da Produção eram homens e 15% eram mulheres. Este facto é representativo do panorama geral da empresa, no que diz respeito à distribuição da população da empresa por géneros, sendo que 90% dos trabalhadores são homens. No que diz respeito às idades, os trabalhadores-formandos inquiridos tinham entre os 22 e os 53 anos, numa média de idades de 34,9, um pouco abaixo da média das idades do conjunto alargado de trabalhadores da empresa que, conforme os dados apresentados no capítulo anterior, rondava os 39 anos.

Ainda de acordo com os dados dos questionários, 64% dos destinatários da formação eram trabalhadores efetivos da empresa. Denota-se que, apesar da prevalência dessa situação laboral nos grupos de formação, ela é baixa quando comparada com os números oficiais globais de trabalhadores: conforme se explicitou no âmbito do retrato estrutural da empresa, os documentos oficiais consultados relativos ao final do período das observações (2012) apontavam para 3.585 efetivos na empresa e 135 trabalhadores temporários, o que quer dizer que havia menos de 4% de trabalhadores em regime de trabalho precário. A partir do cruzamento destes dois dados - sobre a situação laboral dos formandos do Centro e dos trabalhadores da empresa -, é possível considerar que a formação do Centro de Treino da Produção, apesar de se destinar a todos os trabalhadores, presta uma particular atenção àqueles que estão numa situação laboral menos sólida, tendencialmente os mais jovens- conforme os questionários também permitem apurar – e que, como tal, são os trabalhadores que têm menos experiência de trabalho, sobretudo dentro da empresa. Importa ressaltar que estes dados contraíam os resultados dos estudos de Fernández (2006) e Dubar (1990), que revelam uma menor participação dos trabalhadores em situação precária na formação.

Quando se observam os dados relativos à duração do vínculo laboral dos trabalhadores-formandos, apura-se o seguinte cenário:

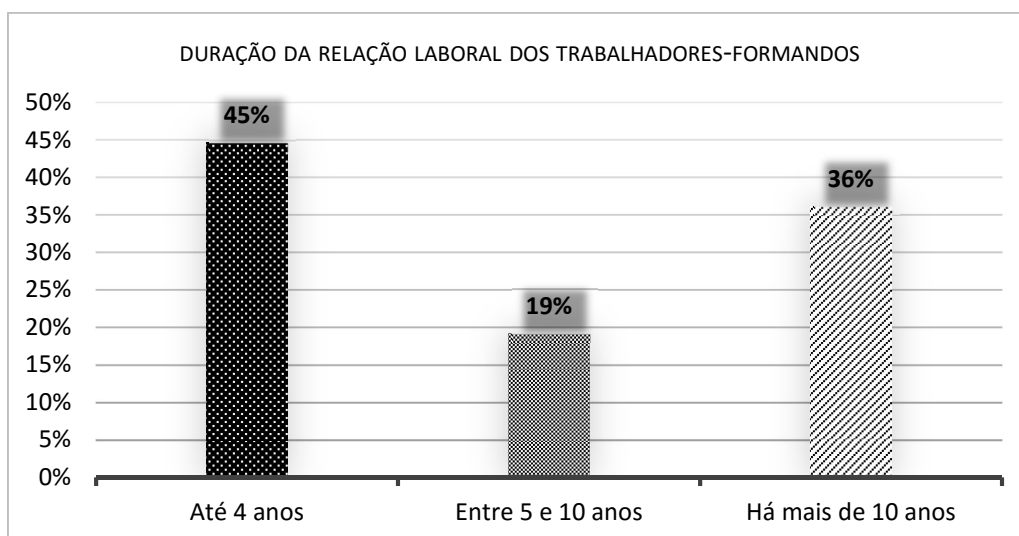


Gráfico 5: Duração da relação laboral dos trabalhadores-formandos  
 Fonte: Questionários aos formandos do Centro de Treino da Produção

Esta informação reforça a ideia de que a formação é realizada, maioritariamente, por trabalhadores que estão há menos tempo na empresa: as categorias *5 a 10 anos* e *até 4 anos* perfazem um total de 64% do total de trabalhadores em formação no Centro de Treino da Produção. Quer isto dizer que, se, como se viu, a maioria dos destinatários da formação são trabalhadores efetivos, tal se deve sobretudo à tendência para a empresa apostar no emprego estável (conforme se perspetivou no capítulo anterior), sendo que os pressupostos de seleção dos trabalhadores-formandos passam por privilegiar os que têm um vínculo menos prolongado com a empresa. A necessidade de incutir nos trabalhadores com menos antiguidade na empresa os conceitos de produção e a metodologia de trabalho, bem como de garantir o treino de técnicas e movimentos relacionados com as operações do trabalho, pode ser uma hipótese explicativa para este facto.

#### 7.4.1. Destinatários da formação: da Produção aos Serviços

No que diz respeito às funções desempenhadas na empresa, os dados sobre a distribuição dos trabalhadores-formandos pelas áreas de origem refletem a orientação organizacional para que a formação do Centro de Treino seja, maioritariamente, vocacionada para os trabalhadores da produção. Ainda assim, integra trabalhadores de outras áreas de funcionamento da empresa, nomeadamente áreas *indiretas* - cujas funções não implicam um contacto direto com os carros,

mas colaboram no processo de produção, como é o caso da Logística – e áreas de apoio ou serviços – como sendo os Recursos Humanos e as Finanças -, conforme também está definido na missão do Centro de Treino da Produção. Deste modo, a distribuição encontrada foi a seguinte:

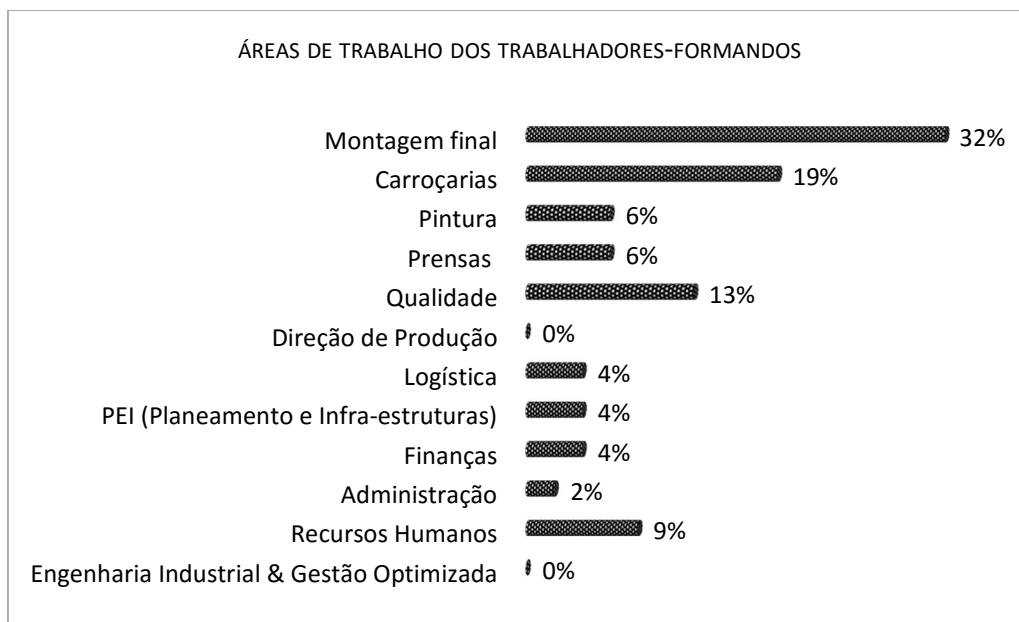


Gráfico 6: Áreas de trabalho dos trabalhadores-formandos

Fonte: Questionários aos formandos do Centro de Treino da Produção

Verifica-se que a grande maioria dos trabalhadores-formandos está afeta às áreas de trabalho envolvidas na produção da fábrica, representando 63%, se considerarmos as áreas de trabalho direto - Montagem Final, Carroçarias, Pintura, Prensas. Esta percentagem sobe para 76% se incluirmos os trabalhadores afetos à Qualidade, área que estabelece uma relação de grande proximidade funcional com as áreas da produção referidas, conforme aqui se fez alusão em momentos anteriores da apresentação dos dados do estudo. É de relevo a percentagem ocupada por trabalhadores do departamento do Recursos Humanos (9%), sobretudo porque representa um maior número de formandos do que algumas das áreas operativas da produção, como sendo as Prensas ou a Pintura.

Não foram encontradas justificações para esta questão que se possam atribuir em exclusividade ao departamento dos Recursos Humanos, no sentido de justificar a sua prevalência na formação relativamente a outras áreas de serviços da empresa, por exemplo. No entanto, um dos fatores que explica a sua maior representatividade quando comparada com o número de

trabalhadores-formandos das áreas das Prensas e Pintura pode estar relacionado com o número de trabalhadores que lhes estão afetos. Na realidade, trata-se das áreas da Produção com o menor número de trabalhadores, sobretudo quando comparados com os da Montagem Final ou das Carroçarias, que representam, no seu conjunto, cerca do triplo dos trabalhadores das Prensas e da Pintura e mais de 57% dos empregados da empresa.

Para que se compreendam melhor os fatores que contribuem para o cenário apresentado relativamente à distribuição de trabalhadores-formandos segundo as áreas de trabalho de origem é preciso considerar o modo como os trabalhadores da linha de produção são selecionados para frequentarem a formação. Funcionando no mesmo horário de trabalho que a Área da Produção da fábrica - por dois turnos -, a gestão de calendários e trabalhadores para a formação é feita em estreita articulação com a gestão dessa Área. Esta articulação é determinante no volume da formação, que está fortemente dependente do volume da produção da fábrica. Segundo as palavras de um dos formadores, para haver “um excedente de pessoas em formação, algo corre mal na produção”, na medida em que “não há área nenhuma que vá libertar pessoas para formação e depois não tenha pessoas para produzir”.

Neste enquadramento, quando questionado sobre os métodos de constituição dos grupos, o coordenador do Centro esclarece, em entrevista: “(...) na semana anterior aos módulos de formação acontecerem, nós disponibilizamos uma série de vagas e são (...) as chefias das pessoas que as vão nomear para virem à formação”. Ou seja, tendo em conta os módulos de formação previstos para cada semana, cabe aos líderes de equipa e/ou supervisores determinarem quem frequenta a formação, num determinado módulo e num dado momento. Estando esse processo de seleção dependente, sobretudo, da Produção da fábrica, o mesmo interlocutor explica:

Porque as pessoas que vêm à formação do Centro de Treino da Produção (...) principalmente as da produção, têm que estar disponíveis na produção (...). E nem sempre isso é possível, com a variação da produção e dos problemas que vão acontecendo no dia-a-dia, eles num dia podem disponibilizar mais pessoas, noutros dias menos. Ou à semana. Uma semana podem disponibilizar mais, noutras podem menos.

Dito de outro modo, o processo de seleção e encaminhamento dos trabalhadores da linha de produção para a formação do Centro de Treino é determinado, sobretudo, pelo fluxo do trabalho e pelo número de trabalhadores disponíveis na linha para o realizar. Esta forma de selecionar os trabalhadores-formandos provoca alguns constrangimentos na organização dos grupos de formação, significando frequentemente que a equipa do Centro de Treino da

Produção só tem conhecimento da constituição dos seus grupos de formação no momento em que as atividades formativas se iniciam. Isso mesmo foi possível registrar aquando das observações da formação, conforme se evidencia pelo excerto do Diário de Campo:

Perguntei quem são/de que áreas da fábrica virão e quantos serão os formandos, ao que me responderam que “isso só sabemos quando a formação começar”, porque nem sempre as pessoas são informadas, no dia anterior, de que vão ter formação; na maior parte das vezes é de manhã que os *team leaders* e as chefias decidem quem vem à formação, em função dos fluxos da produção e do trabalho (8 de junho de 2011).

Com efeito, a organização dos grupos de formação articula-se com as exigências da Produção *no imediato*, no dia-a-dia, sendo que os planos a médio prazo são dificultados por aquelas exigências; esta questão é igualmente mencionada pelos formadores entrevistados, que salientam que a disponibilização dos trabalhadores da produção para a formação só é possível se houver “alguém que os vá substituir”, o que nem sempre é possível, nomeadamente em áreas e zonas da produção que têm um corpo de trabalhadores mais reduzido ou muito especializado (e, portanto, difícil de substituir). Nesta linha de ideias, os formadores do Centro de Treino da Produção esclarecem, ainda, que é mais fácil encaminhar para a formação um trabalhador afeto a uma área indireta ou dos serviços do que a postos de trabalho mais técnicos ou especializados.

Em simultâneo, esta análise tem de considerar o objetivo da formação do Centro de Treino da Produção abranger todos os trabalhadores da empresa, o que implica chegar a todas as áreas de trabalho e a todos os grupos profissionais, numa empresa que, como se viu, abrange diversos setores de atividade. Isto significa a constituição de grupos de formação heterogêneos e multifuncionais que englobam as áreas das Finanças, da Logística e dos Recursos Humanos. Sobre esta questão, vejam-se algumas das afirmações dos entrevistados:

Agora, o que nós tentamos sempre é que sejam multifuncionais.

Quer da Produção, quer das outras áreas (...). Todas as áreas: as Finanças, a Logística, os Recursos Humanos, todas as áreas vêm fazer formação aqui.

(...) nós tentamos sempre que as equipas sejam multifuncionais, ou seja, que tenham pessoas de todas as áreas. Até porque depois a experiência vivida durante os módulos de formação é completamente diferente, se tivermos pessoas de várias áreas ou se tivermos pessoas só de duas ou três áreas. A experiência conta muito para enriquecer a formação. Porque depois eles trocam ideias e falam nas experiências que têm e é muito enriquecedor.

(...) acho uma mais-valia, porque dá a conhecer a (...) áreas de departamento de apoio (...) a nossa realidade, aquilo que se passa no nosso dia-a-dia (...) por exemplo, uma pessoa dos Recursos Humanos não tem noção de certos e determinados problemas que se passam no Body ou na Pintura, e assim ao termos um grupo que abrange todas as áreas da fábrica, conseguimos

focar um bocadinho de cada área e aí as pessoas tomarem conhecimento, (...) sobre alguns problemas do chão de fábrica.

Melhora (...) o diálogo por vezes entre áreas.

É assim, nós tentamos, por exemplo, eu pessoalmente, depende da formação, eu prefiro, gosto de ter grupos mesclados, ou seja, Recursos Humanos, Finanças, Planeamento, Linha, Body, Linha, quer dizer, Linha não, Montagem Final, Body. (...) de preferência uma a duas pessoas destas áreas, de cada área destas (...) para mostrar uns aos outros que todos nós temos problemas nas respetivas áreas (...) o que está nos Recursos Humanos, tem problemas que não passa pela cabeça às pessoas da linha de produção, as pessoas da linha de produção têm problemas, que não passa na cabeça (...) estas formações são vantajosas (...) porque acaba por haver um diálogo (...)

Pode inferir-se, pelos enunciados, que o Centro de Treino da Produção encara a heterogeneidade como uma estratégia necessária e vantajosa para cumprir os seus objetivos, nomeadamente porque fomenta o trabalho em equipa, a troca de experiências diversificadas e a abrangência de visões sobre a realidade do trabalho desenvolvido em diferentes setores de atividade na empresa. Para além da constatação de que essa heterogeneidade contribui para a melhoria do diálogo entre as várias áreas, uma vez que favorece um conhecimento abrangente dos vários tipos de trabalho desenvolvido na empresa, faz-se notar o destaque dado à consciencialização (sobretudo para os trabalhadores de áreas indiretas e de serviços) sobre o trabalho desenvolvido no “chão de fábrica”. Nessa medida, a heterogeneidade dos grupos permite um conhecimento generalizado sobre os problemas que podem surgir na produção, que é o *core* da fábrica, por parte dos outros departamentos. Isto pode contribuir, embora não seja dito explicitamente, para uma espécie de solidariedade interna que facilita, como diz um dos formadores, o diálogo interno. Considera-se ainda a hipótese de que esta forma de constituição dos grupos esteja relacionada com a importância dada aos conceitos do método de trabalho, encarados como transversais e aplicáveis a todas as áreas da fábrica.

Também as observações da formação do Centro de Treino evidenciaram a heterogeneidade dos grupos de formação, que, como se percebe do até aqui exposto, resulta *grosso modo* de uma dupla de fatores: a (gestão da) disponibilidade da Produção em dispensar trabalhadores e os objetivos do próprio Centro de Treino da Produção no que diz respeito à abrangência da formação que, conforme explicitam os enunciados anteriores, implica a intercomunicação entre áreas e a troca de experiências de trabalho. Vejam-se alguns exemplos do Diário de Campo sobre a constituição dos grupos formativos:

Dos 13 formandos, 9 são homens (com funções nas áreas da montagem final, pintura, prensas e carroçarias) e 4 são mulheres (duas vêm da montagem final, uma das finanças e outra da área da logística). A maioria não se cruzou em nenhuma área de trabalho, outros só se conhecem de vista, alguns afirmam mesmo nunca terem sequer “visto” determinado colega; o formador faz notar que

a empresa é muito grande e que são mais de 3000 trabalhadores, pelo que é normal que não se conheça muita gente, nem de vista. Acrescenta que um dos objetivos da formação é também de que as pessoas conheçam melhor os colegas e as diferentes áreas de trabalho na fábrica, “partilhar experiências” (8 de junho de 2011).

A maioria dos trabalhadores não se conhece, sendo que há pessoas pertencentes à Pintura, às Carroçarias, à Montagem Final, Qualidade (a maioria), Finanças, Logística e Recursos Humanos (16 de setembro de 2011).

O grupo é composto por 12 pessoas e estão 3 formadores em sala. Nem todos os formandos têm experiência das áreas em que vão ter formação, mas têm a expectativa de irem a trabalhar nelas. Vêm das áreas das Prensas, Carroçarias, Montagem Final, Qualidade, Recursos Humanos e Planeamento e Infraestruturas (7 de novembro de 2011).

As apresentações são breves, restringem-se a alguns dados pessoais genéricos – nome, idade, zona de trabalho e funções desempenhadas – áreas da Montagem Final, Pintura, Recursos Humanos e Logística (7 de dezembro de 2011).

São 12 formandos (...). A maioria vem da Montagem Final, de zonas distintas, há um de Pintura e outro de Prensas (12 de janeiro de 2012).

O grupo tem 10 homens e 1 mulher, para além de mim, que vem dos Recursos Humanos. Os outros formandos pertencem às áreas das Prensas, Carroçarias e Montagem Final (30 de janeiro de 2012).

#### **7.4.2. Heterogeneidade dos grupos de formação: consequência e intencionalidade**

Do cruzamento dos dados das diversas fontes aqui convocadas resulta a constatação de que a heterogeneidade dos grupos de formação não é apenas uma consequência das formas de articulação entre a gestão da formação do Centro de Treino da Produção e a gestão do trabalho na linha de produção, altamente dependente dos constrangimentos do fluxo de produção e que, como tal, implica a integração de trabalhadores afetos a outras áreas de trabalho para completar os grupos de formação com o número desejado de pessoas. A heterogeneidade é também intencional, fundamentando-se nos objetivos da intervenção do Centro de Treino, uma vez que favorece a partilha do conhecimento, melhora a visão global sobre a empresa e a comunicação entre áreas de trabalho distintas, enquanto consolida a importância do trabalho em equipa, procurando criar uma *grande equipa*, que é a empresa. Estes princípios da ação do Centro são afirmados nos diversos enunciados dos formadores entrevistados, sendo possível estabelecer a sua correlação com o objetivo da criação de um “entendimento único e uniforme sobre o sistema de produção”, conforme informação afixada em cartaz no Centro de Treino da Produção.

Conforme aqui já foi explicitado, os objetivos do Centro de Treino incorporam uma dimensão estratégica para a formação contínua interna, que lhe é conferida pela Área de Produção da empresa e pelo Grupo *Lean* Central, numa lógica isomórfica (Marques, 2010). A finalidade de “transmitir às pessoas aquilo que a empresa pretende, neste caso, o Grupo, qual é a estratégia

do Grupo” (conforme aqui já se fez referência, a partir das palavras de um formador entrevistado) implica a criação de uma *consciência comum*, em torno do modelo de produção preconizado, segundo uma visão da formação em contexto organizacional que reforça o seu papel enquanto *lugar de socialização* (Dellobe, 1996). Estes princípios paradigmáticos da formação do Centro de Treino da Produção justificam que o *grupo-alvo* da formação seja *toda* a população da empresa, favorecendo a constituição de grupos de formação multifacetados, oriundos de zonas e funções distintas dentro da empresa.

A diversificação do público-alvo não é apenas horizontal e representa também alguma heterogeneidade vertical: desde as chefias de topo até aos líderes de equipa, passando por diretores e supervisores, todos os níveis de chefia são *alvo* da formação do Centro de Treino da Produção, destacando-se o papel de regulação que algumas dessas chefias desempenham no processo de desenvolvimento da formação do Centro. Segundo afirma o coordenador, “o Diretor da fábrica (...) e os *managers* todos, foram as primeiras pessoas a terem, a experimentar” os módulos de formação, sob a forma de “sessões piloto antes das formações arrancarem oficialmente, para (...) estarmos em sintonia quando a formação é dada, para estarmos em sintonia com o que é a estratégia da fábrica.”.

No caso dos grupos observados, apesar de serem maioritariamente constituídos por operadores de produção e trabalhadores das áreas indiretas e de serviços, verificou-se a presença frequente (embora não seja possível, pelos dados obtidos, a sua quantificação) de líderes de equipa. Uma vez mais, a troca de experiências e visões sobre os processos de trabalho é entendida como uma das vantagens da formação do Centro de Treino da Produção, conforme atestam os registos de campo:

É de notar a escolha do *team leader* para a atividade proposta: foi feita pelo grupo, e não pelos formadores, sendo que a pessoa em causa se ofereceu precisamente por nunca ter trabalhado na área e gostar de ter essa experiência. Os colegas apoiaram a ideia, nomeadamente um que exerce essas funções numa das zonas da linha de montagem, e os formadores corroboraram que as diferentes áreas deviam conhecer as diferentes funções, sobretudo experienciá-las. Foi mencionado o quanto isso melhorava a comunicação entre as áreas e as hierarquias (16 de setembro de 2011).

Um dos formandos, que é *team leader*, dá exemplos da forma como o trabalho na linha obriga à união e à responsabilização, afirmando que “de outra maneira era impossível trabalhar bem àquele ritmo” (18 de janeiro de 2012).

É de relevo o papel que as chefias desempenham em todo este processo – designadamente os líderes de equipa, que decidem quem faz formação, conforme revelam as palavras do coordenador em entrevista e os vários dos registos das observações realizadas -, que Nonaka e Takeuchi (1997) destacam como sendo uma espécie de *engenheiros do conhecimento*, enquanto figuras centrais no fluxo vertical e horizontal de orientações nas empresas. São estes quadros intermédios de liderança que assumem a missão fundamental de concretizar as orientações de topo nas experiências concretas do trabalho, posicionando-se de forma privilegiada nos processos de promoção de uma cultura organizacional de aprendizagem contínua, à luz do que defendem as teorizações de Nonaka e Takeuchi (1997) e de Senge (1993).

No caso da realidade em análise, é significativo que esse poder de decisão seja atribuído aos líderes de equipa, sobretudo, cumprindo os desígnios de uma orientação *lean* para a organização das equipas de trabalho (Kovács, 1998a), assim como é relevante o facto das demandas da produção prevalecerem relativamente às da formação, ainda que se trate de uma formação internalizada e afeta à própria Área de Produção. A primazia da Produção e do trabalho sobre a formação é uma consequência da internalização da formação, tal como um dos formadores afirma, em entrevista, de modo perentório: “Eu tenho a noção que isto é uma fábrica de automóveis, não é uma fábrica de fazer formação.”.

Melhorar o diálogo entre áreas de trabalho, colocando em contacto diferentes zonas e as tarefas de trabalho concretas que fazem parte da Produção, nomeadamente no que diz respeito aos problemas surgidos no “chão de fábrica”, parecem, assim, ser uma parte fundamental da construção do “entendimento comum” que os objetivos do Centro de Treino da Produção preconizam. Nesta perspetiva, as orientações do Centro de Treino reconhecem a interdependência que se opera entre os processos de formação dos trabalhadores e as ações de melhoria contínua, que podem abranger a organização como um todo e promover espirais de comunicação e conhecimento interno, tal como Garvin (1993) e Nonaka (1991) argumentam. Recupera-se aqui a premissa organizacional de que os trabalhadores são a “chave do seu sucesso” (conforme está explícito no documento interno *Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 11), aos quais a empresa exige competências relacionadas com o espírito de trabalho em equipa, a responsabilização sobre as questões da qualidade e a vontade de melhorar continuamente. Em simultâneo, o princípio de que a heterogeneidade dos grupos de formação promove a partilha e a disseminação dos saberes e competências individuais e coletivos constitui-se como uma estratégia que facilita a construção de um ambiente qualificante (Wittorsky, 1998; Zarifian, 1992).

## Da heterogeneidade à multifuncionalidade

A heterogeneidade dos grupos é, para além disto, vista como *multifuncionalidade*, segundo as palavras do coordenador do Centro aqui anteriormente citadas (“tentamos sempre é que sejam multifuncionais”), sendo que a escolha do termo aponta para a necessidade de promover a flexibilização de saberes e competências, no sentido de preparar os trabalhadores para funções diversificadas. Esta asserção é confirmada através das notas de campo, onde se pode ler que “Nem todos os formandos têm experiência das áreas em que vão ter formação, mas têm a expectativa de virem a trabalhar nelas” (7 de novembro de 2011). Adicionalmente, observa-se que a multifuncionalidade enquanto *flexibilidade do trabalho* assume um papel fundamental no objetivo de “atingir a qualidade e produtividade máxima baseada na flexibilidade dos produtos, de infra-estruturas e dos seus colaboradores” (*Informação Genérica sobre a Unidade de Produção Automóvel*, p. 5).

Barbier (1992) salienta que os dispositivos de formação construídos *pelas e nas* situações de trabalho assentam em iniciativas empresariais para a formação dos seus recursos humanos que integram processos de mutação relacionados com os sistemas produtivos. Esta conceção da formação implica os trabalhadores na evolução pretendida, fazendo uso da capacidade interna de reflexão, ação e transformação, com vista a consolidar a ligação entre os trabalhadores e os processos produtivos e tendo como objetivo central “uma maior flexibilidade da produção” (Barbier, 1992, p. 130). Conforme demonstra empiricamente o mesmo autor, a construção de dispositivos de formação que funcionam por iniciativa da direção das empresas e que se inscrevem na sua política interna, encaram o público-alvo da formação como uma população estratégica para o desenvolvimento da empresa.

Estas novas *arquiteturas* (Barbier, 2009a) da formação profissional contínua dão resposta a objetivos ligados à complexificação das tarefas e à flexibilidade, bem como à melhoria da qualidade e/ou à diversificação de produtos, que passam pela necessidade de reorientação das configurações e métodos do trabalho, traduzidas numa lógica de *acompanhamento das evoluções da produção ou da gestão da flexibilidade* (Barbier, 1992). Na linha do que defendem Boyer (1986), Rodrigues (1991) e Correia (2003), este tipo de práticas de formação configura uma *flexibilização ofensiva*. Apoiada em processos de mudança operados nas organizações, exigidos pelas constantes mutações tecnológicas e flutuações do mercado, a *flexibilização do trabalho* procura desenvolver estratégias (internas) de qualificação dos trabalhadores, contrapondo-se a uma opção *defensiva* baseada na *flexibilização do emprego*, que promove o trabalho precário e pouco qualificado. Nesta linha, também, reforça-se a ideia de que há uma

aposta na *via alta* (Kovács, 2005) da evolução dos saberes e competências necessários para o desempenho profissional, embora num quadro organizacional de grande complexidade, em que as exigências da Produção se articulam e, frequentemente, se sobrepõem às necessidades de formação originadas pelo próprio modelo produtivo.

Em suma, os modos de seleção dos trabalhadores-formandos e de constituição dos grupos de formação desembocam numa heterogeneidade que encontra vários fundamentos no contexto organizacional concreto. Nesse contexto, o Centro de Treino da Produção assume um papel de *agente mediador* (Barbier, 1992) de finalidades estratégicas associadas à formação dos trabalhadores da empresa, como sendo: o desenvolvimento de uma *linguagem/entendimento/consciência* comuns, ao encontro dos conceitos e das metodologias de trabalho que fazem parte do sistema de produção do Grupo, em linha com a função socializadora que Dellobbe (1996) atribui aos dispositivos de formação nas empresas; a promoção da troca de experiências e partilha de conhecimentos internos, de forma consistente, com vista ao desenvolvimento de práticas de comunicação e de trabalho que favoreçam a melhoria contínua e o desenvolvimento organizacional, tal como argumentam Garvin (1993), Nonaka (1991), Nonaka e Takeuchi (1997) e Senge (1993); ao mesmo tempo, contribui para a finalidade de flexibilizar as qualificações dos trabalhadores, de uma forma abrangente (Kovács, 1998b, 2005), procurando no desenvolvimento de saberes e competências dos trabalhadores, de forma generalizada e abrangente, formas de flexibilização do trabalho.

## **7.5. Organização e gestão da formação**

Conforme aqui se tem discutido, o Centro de Treino da Produção concretiza, ao nível local, uma estratégia de formação da empresa multinacional à escala global, abrangendo todas as empresas do mesmo Grupo Automóvel, no sentido de trabalhar os conceitos que integram o seu sistema de produção. Importa aqui recuperar a informação de que a génese dos referenciais de formação dos módulos e dos materiais de apoio às atividades formativas - como sendo documentos informativos e programas informáticos interativos -, é da responsabilidade da empresa-mãe, a partir de um trabalho colaborativo entre as várias empresas pertencentes ao Grupo Automóvel, coordenado e regulado pelo Grupo *Lean Central*.

É, igualmente, importante retomar o princípio de que a intervenção do Centro de Treino da Produção, nesta matéria, não se limita à tradução e aplicação dos referenciais e materiais

formativos de base: os dados apontam, conforme se aludiu anteriormente, para um trabalho de adaptação à realidade específica da empresa nacional, tal como anteriormente se tornou explícito através dos enunciados quer do Diário de Campo, quer do coordenador e dos formadores entrevistados. Este enquadramento fundamenta, em boa parte, a existência de uma oficina de trabalho no próprio espaço físico do Centro de Treino que, como foi referido, se destina à construção e adaptação de materiais e estruturas de apoio à formação desenvolvida no Centro de Treino da Produção, tendo em conta as especificidades da organização do trabalho, da linha de produção e dos modelos de carros nela construídos.

Para além disso, a análise dos dados relativos à seleção dos trabalhadores-formandos demonstra que as particularidades da produção da fábrica, dos seus fluxos e exigências no imediato, são fatores organizacionais que, naquela realidade concreta, são determinantes para as decisões tomadas quanto às formas de constituição dos grupos de formação. O processo de articulação entre a formação, a Área de Produção e as áreas de serviços da empresa é dinâmico e complexo, resultando na heterogeneidade e multifuncionalidade dos grupos de formação, num apelo, em última instância, à flexibilização de funções do trabalho a nível interno e a uma socialização de todos os trabalhadores nos princípios orientadores do modelo de organização do trabalho.

Ainda sobre esta matéria, salienta-se que o isomorfismo (Marques, 2010) pretendido com a estratégia seguida pelo Centro de Treino para a formação contínua dos trabalhadores se orienta explicitamente segundo um quadro *lean* de standardização, com vista à “preparação/formação que os trabalhadores do Grupo têm em todo o mundo” (Diário de Campo, 8 de novembro de 2011). Segundo o discurso dos formadores durante as sessões de formação observadas, esta estratégia para a formação facilita não só a mobilidade interna, como a externa, uma vez que a preparação concetual e técnica dos trabalhadores num sistema de produção que é único em todas as empresas do Grupo lhes abre a possibilidade de “ir trabalhar para uma fábrica noutra país” (8 de novembro de 2011). Em simultâneo, o Centro de Treino contribui para a criação de uma “consciência comum” que, subentende-se, é uma consciência global, uma vez que abrange a “família” das empresas reguladas pela empresa-mãe.

O plano de formação do Centro de Treino da Produção tem este enquadramento de fundo e revela as formas de operacionalização da sua missão, cujas particularidades importa aqui discutir. As condicionantes do papel do Centro de Treino enquanto *agente mediador* (Barbier, 1992) da relação entre a formação e o exercício do trabalho perpassam na sua atuação formativa, alicerçada num conjunto de módulos de formação que são considerados

fundamentais pelos principais atores da organização e gestão do Centro de Treino da Produção – diretor da Área de Produção e coordenador do Centro. De entre as atividades formativas do Centro, o trabalho de campo, na sua componente de observação naturalista, focalizou-se nesse conjunto de ações de formação, apontadas pelo coordenador como sendo a *formação de base* do Centro de Treino da Produção, à qual o diretor da Produção atribui um papel central “na promoção da aliança entre os conceitos, a observação e os movimentos” e no “processo de questionamento em equipa a partir de situações reais e a formulação de novas orientações concretas para a prática profissional”.

#### **7.5.1. O plano de formação e as contingências da Produção**

A formação desenvolvida pelo Centro de Treino da Produção organiza-se em módulos com duração variável e tendencialmente curta - entre as 2 as 40 horas. De acordo com os dados obtidos pela observação direta, corroborados pelas informações fornecidas pelo coordenador do Centro, o plano de formação do Centro de Treino da Produção abrangia, à data da realização do trabalho de campo, um conjunto de seis módulos entendidos como a *formação de base*. Para além destes módulos, os documentos de balanço final da formação anual do Centro de Treino da Produção revelam a realização de outras ações de formação pontuais, sobretudo na área da Qualidade e ao nível do “chão de fábrica”, bem como de integração de trabalhadores temporários em zonas específicas da área de produção. Segundo os esclarecimentos do coordenador, estas formações correspondem a necessidades mais imediatas da Produção, tratando-se de ações isoladas ou ainda não totalmente estruturadas, nem sempre contempladas no plano de formação concebido inicialmente. Ainda assim, essas ações representam um volume de formação significativo em 2010, de 16.393 horas, sendo que em 2011 o Centro de Treino da Produção não desenvolveu formação para além dos módulos da *formação de base* e em 2012 apenas 1296 horas de formação foram destinadas a ações para além desta formação.

Neste contexto, foi no conjunto dos seis módulos da *formação de base* do Centro de Treino da Produção que se concentrou o trabalho de observação, levantamento e análise de dados, uma vez que esses eram, à data do trabalho de campo, os módulos desenvolvidos de forma planeada, contínua e sistemática. A configuração da formação dos módulos em causa corresponde à *formação-modelo* definida em articulação com a empresa-mãe, através do Grupo *Lean* Central, conforme se apurou ao longo do contacto direto com a realidade estudada e foi confirmado pelo coordenador do Centro em entrevista, o que justifica, em boa parte, a sua responsabilidade

enquanto *formação de base* do Centro de Treino. Quer isto dizer, sintetizando, que os seis módulos observados e sobre os quais recaiu a análise da organização e configuração da formação do Centro eram o pilar que fundamentava a existência do Centro de Treino da Produção, com atribuições organizacionais estratégicas bem definidas. Foi neste conjunto de fatores que se fundamentou, igualmente, a escolha dos módulos de formação em causa como base de sustentação empírica deste estudo.

A designação, duração, número de formandos e de formadores implicados na formação dos módulos observados corresponde aos dados abaixo apresentados:

Designação dos módulos	Duração (Horas)	Nº médio de formandos	Nº médio de formadores
Linha L.E.G.O.	7	12	2
Jogos Lean	14	12	2
Competências Fundamentais – Carroçarias	40	4	1
Competências Fundamentais – Montagem Final	40	8	2
Paixão pelo Detalhe	2	10	1
Oficina Profissional	7	2	1

Quadro 7: Horas, formandos e formadores por módulo de formação

Fontes: Centro de Treino da Produção; Diário de Campo

Na sua capacidade máxima, o Centro de Treino da Produção comporta uma média de 48 formandos e cerca de 6 formadores por turno, sendo que a organização do plano anual de formação contempla, tal como explicita o seu coordenador em entrevista, o desenvolvimento em simultâneo de vários grupos de formação, em diferentes dos módulos. A organização da formação do Centro de Treino da Produção está diretamente relacionada com a gestão dos dois domínios da atuação formativa do Centro: a consolidação dos *conceitos metódicos* associados ao sistema de produção do Grupo Automóvel que gere a multinacional e o treino/formação em *competências técnicas* associadas ao exercício de algumas das atividades-chave do trabalho da produção.

Seguindo esta lógica de ideias, os dados recolhidos pela observação da formação, assim como pela análise das entrevistas ao coordenador e aos formadores do Centro, permitem agrupar os módulos de acordo com uma tipologia da formação sustentada naquela dupla de princípios de intervenção do Centro de Treino da Produção:

Formação em conceitos metódicos	Formação em competências técnicas
Linha <i>L.E.G.O.</i>	Competências Fundamentais – Carroçarias
Jogos <i>Lean</i>	Competências Fundamentais – Montagem Final
Paixão pelo Detalhe	Oficina Profissional

Quadro 8: Distribuição dos módulos segundo o domínio de intervenção formativa  
Fontes: Centro de Treino da Produção; Diário de Campo

Esta distribuição entre os dois domínios de intervenção do Centro facilita a realização em simultâneo de cada um dos módulos, na medida em que aqueles domínios exigem meios técnicos e tecnológicos distintos, que facilmente coexistem no espaço do Centro de Treino da Produção - nomeadamente através da distribuição dos grupos entre a formação em conceitos metódicos nas *salas teóricas* e a formação em competências técnicas no espaço destinado à *formação prática*<sup>57</sup>. É de realçar, desde logo, que a observação realizada permite argumentar que a natureza dos conteúdos formativos e das atividades desenvolvidas promove uma aproximação concetual entre ambos os domínios, na medida em que se pretende proceder ao aperfeiçoamento das competências técnicas através na assimilação e aplicação dos conceitos metódicos do sistema de produção. Nesta sequência, não se pode estabelecer uma divisão absoluta entre os objetivos finais de cada um dos módulos e domínios de intervenção a que os mesmos correspondem à partida.

Apesar da interpenetração de conceitos e objetivos da formação de ambos os domínios, a tipologia da formação determina os destinatários preferenciais de cada um dos módulos e, consequentemente, a gestão da formação do Centro, tal como se percebe pelas palavras do coordenador entrevistado:

(...) nós temos as formações específicas, os *Fundamental Skills* da Montagem, são só, maioritariamente, para pessoas da Montagem (...), os do Body para o Body, e por aí fora. Depois, temos outro tipo de formações, que nós chamamos de *Lean Training*, ou seja, os *Lean Games*, a *LEGO Line*, (...) são transversais à empresa. E quando digo transversais, é de topo, e é do operador até ao plano médio. Se for uma formação dessas, que é transversal, nós tentamos sempre que as equipas sejam multifuncionais, ou seja, que tenham pessoas de todas as áreas.

<sup>57</sup> Ver capítulo 7.2.

Segundo o coordenador do Centro, os objetivos do plano de formação são “definidos anualmente (...) pela área da Engenharia Industrial<sup>58</sup>”, à qual o Centro de Treino da Produção “pertence”, articulando-se “com os Recursos Humanos” no que diz respeito aos processos de financiamento (não explicitadas pelas fontes acedidas), que contemplam até às “40.000 horas de formação”. Sobre a questão do volume anual de horas de formação realizada no Centro, há um diferencial relevante entre aquilo que é previsto em plano e o que é realizado, conforme assinala o coordenador do Centro de Treino da Produção:

(...) as horas dadas aqui são uma fatia daquilo que é atribuído à ATRP, e quando é atribuído à ATRP é atribuído aos Recursos Humanos, nós depois vamos lá buscar a nossa fatia. A nossa fatia tem-se mantido igual todos os anos, não tem descido nem subido, são as 40.000 horas por ano. (...) É óbvio que nós damos muito mais. Este ano, e eu não posso dar o número com certeza, mas andamos à volta das sessenta e poucas mil já.

Do que foi possível apurar junto deste interlocutor, as horas de formação planeadas correspondem a um mínimo a realizar anualmente pelo Centro de Treino da Produção, reportando-se àquilo que foi definido para os anos de 2010 a 2012. No entanto, o coordenador salienta que o Centro organiza formação para além das horas inicialmente previstas em plano, conforme corroboram os dados relativos ao número de horas totais da formação entre 2010 e 2012, em que o volume de formação<sup>59</sup> do Centro ultrapassou consecutivamente as 40.000 horas: em 2010 foi de 44.929 horas, em 2011, 42.943 horas e em 2012 o número subiu consideravelmente, para as 69.684 horas de formação.

O confronto entre estes dados (as previsões e as realizações da formação) merece registo, na medida em que aponta, uma vez mais, para a articulação direta que é feita entre o Centro de Treino e as necessidades de formação da Área da Produção. O coordenador do Centro faz alusão a esta articulação na sua entrevista, enquanto fator que justifica os ajustamentos ao plano de formação definido:

Sempre que nós temos pessoas disponíveis na produção para formação, as pessoas vêm. Mas também [tem a ver] com a identificação das necessidades que a produção de vez em quando identifica e nos pede para nós desenvolvermos novos módulos de formação.

---

<sup>58</sup> Conforme já anteriormente mencionado, a designação oficial da Área de Produção da empresa era, à data da realização do estudo de campo, *Área da Engenharia Industrial & Gestão Optimizada*.

<sup>59</sup> O volume de horas refere-se ao número total de horas frequentadas por todos os formandos.

A relação entre produção e a intervenção do Centro de Treino é, como se depreende pelas palavras do coordenador, fortemente determinada pelas necessidades formativas requeridas pela Área de Produção e pela disponibilidade das equipas de trabalho para realizar formação. Nessa medida, o fluxo da linha de produção é um fator organizacional preponderante na gestão da formação, com reflexos na evolução do volume de horas de formação do Centro. Esta questão mereceu uma atenção particular por parte do coordenador, aquando da sua entrevista:

(...) eu posso dizer que temos vindo em crescendo, não porque tenhamos mais importância, não porque tenhamos mais formação, mas sim por causa dos altos e baixos que a nossa indústria (...) tem (...). Eu acho que a razão do aumento de formação aqui no Centro de Treino da Produção é uma mistura de duas coisas, ou seja, a identificação de necessidades de formação diferentes, e daí terem vindo mais pessoas, e também depois a razão dos altos e baixos.

Dito de outro modo, as oscilações da produção são encaradas como fatores “naturais” de ajustamento do volume da formação, pelo que, e ainda fazendo uso dos dados da entrevista ao coordenador, quando há “mais pessoas disponíveis para frequentar o Centro de Treino da Produção” isso decorre de uma determinação da empresa em “baixar o volume da produção”, em virtude da flutuação (os “altos e baixos”) dos mercados que alimentam a indústria automóvel. Os formadores, interpelados em entrevista sobre esta questão, ofereceram uma visão complementar sobre as razões do crescimento exponencial do volume de formação, de ano para ano e para além das previsões feitas anualmente, revelando mesmo alguma apreensão sobre os fatores subjacentes a esse crescimento:

Muito trabalhoso para nós, mau para a fábrica. (...) Porquê? Vai haver um decréscimo de Produção, vai haver um excedente de pessoas. (...) Onde é que (...) o excedente de pessoas virá cair? Virá cair na formação. O que é muito bom, o que é muito bom para nós e para as pessoas, o que é mau para a fábrica. (...) Para termos um excedente de pessoas em formação, algo corre mal na produção.

Eu costumo, também costumo dizer às pessoas é: eu tenho a noção que isto é uma fábrica de automóveis, não é uma fábrica de fazer formação. (...) Se nós tivermos muita gente cá no nosso Centro de Treino, para nós é bom, mas para a fábrica em si não é bom, porque temos pouca produção.

Apesar da visão do coordenador sobre o afluxo crescente de trabalhadores na formação ser diferente, mais positiva, não lhe são alheias as preocupações dos formadores, assumindo que o equilíbrio entre a produção e a formação nem sempre é fácil. As questões que se levantam, sobretudo junto da equipa de formadores, têm a ver com a estabilidade da organização e da estrutura de formação, na medida em que “100% das pessoas” (expressão de um dos

formadores entrevistados) que trabalham no Centro tem a noção de que este funciona *ao serviço da* produção. Conforme afirma o próprio coordenador, a gestão da produção e da sua articulação com a formação é complexa: não só “o Centro de Treino da Produção só existe enquanto houver formandos para o frequentarem” - pelo que é preciso que as equipas de trabalho possam disponibilizar pessoas para a formação -, como também o excesso de trabalhadores em formação é um indicador negativo sobre os níveis de produção da fábrica – com possíveis consequências na existência do próprio Centro. Um dos formadores resume este paradoxo da seguinte forma:

Se nós tivermos muita gente cá no nosso Centro de Treino, para nós é bom, mas para a fábrica em si não é bom, porque temos pouca produção. Se não temos cá ninguém no nosso Centro de Treino, a ... é sinal que a fábrica está a produzir bem, mas também é mau para nós porque não temos formandos, logo também não estamos cá a fazer o papel para o qual a ... para o qual fomos solicitados.

O cruzamento e discussão destes dados reforçam a ideia de que existe uma relação de dependência, mais do que de articulação, entre aquilo que são as *condições organizacionais* (Parente, 2006), concretamente as exigências da Área de Produção, e a ação formativa do Centro de Treino, configurando uma relação unidirecional (da produção para a formação); em nenhum momento a análise dos dados aponta para que o plano e necessidades de formação se estabeleçam como uma prioridade relativamente aos planos e necessidades da produção.

Quer isto dizer que, de um modo geral, a montante do plano de formação, da tipologia e frequência das formações desenvolvidas pelo Centro estão as exigências da produção, que presidem à conceção e concretização do plano de formação, ainda que este integre objetivos de intervenção que, como se viu em momentos anteriores da análise dos dados, abrangem toda a população da empresa. As oscilações relativas às horas de formação desenvolvidas pelo Centro de Treino da Produção e as razões apontadas para essas flutuações são indicadores que dão corpo e visibilidade a este tipo de relação, sendo que a jusante destes indicadores se estabelece uma tensão entre aquilo que são os objetivos da produção e os objetivos do Centro, manifestada, sobretudo, nos enunciados dos agentes que assumem, no Centro, uma dupla face, os trabalhadores-formadores.

### 7.5.2. Execução do plano de formação: oscilações e tendências

Conforme se demonstrou, o plano de formação do Centro de Treino da Produção foi consecutivamente ultrapassado em cada um dos anos do trabalho de campo, pelo que se torna mais relevante ainda analisar os dados relativos à execução da formação. Uma das componentes fundamentais dessa análise diz respeito à importância que cada um dos módulos formação evidencia no quadro da intervenção do Centro de Treino da Produção, partindo do volume de horas realizado por módulo, de modo a perspetivar as tendências de evolução da formação, ao longo dos anos de trabalho de campo. Assim, apurou-se o seguinte cenário:

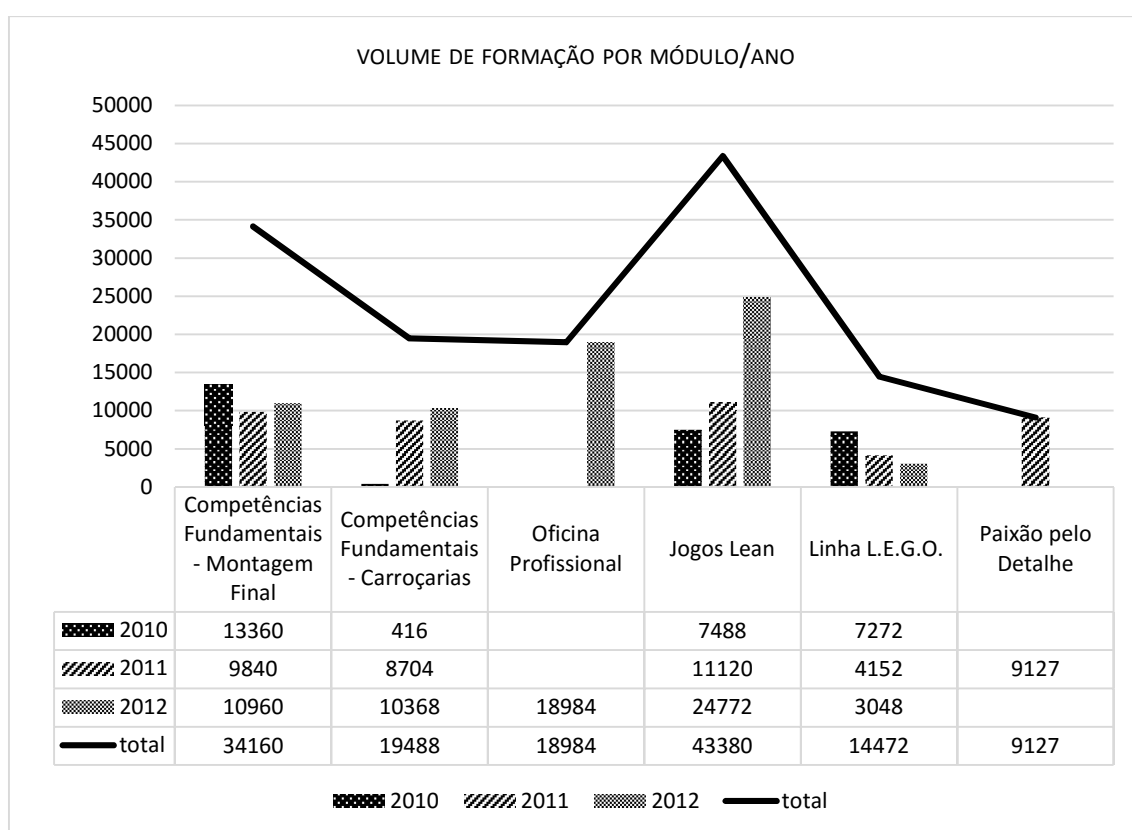


Gráfico 7: Volume de formação por módulo/ano

Fonte: Centro de Treino da Produção

Verifica-se que, em 2010, as *Competências Fundamentais* da Montagem Final - cujo volume de formação traduz a realização de cerca de 41 ações neste módulo, abrangendo cerca de 330 trabalhadores (segundo dados do Centro de Treino da Produção) -, seguidas dos *Jogos Lean* e da *Linha L.E.G.O.*, eram módulos prioritários na ação formativa do Centro, sendo que só em 2011 as *Competências Fundamentais* de Carroçarias adquirem alguma expressão. Na realidade, este

módulo passou a funcionar em pleno apenas a partir de meados de 2010. É de salientar que a *Linha L.E.G.O* revela um volume de formação decrescente desde 2010, questão que pode estar relacionada com o facto de o módulo ser prévio à existência do Centro de Treino, pelo que eram muitos os trabalhadores que já tinham realizado esta formação, conforme foi possível aferir durante as observações desse módulo pelos enunciados dos formadores. Ainda assim, durante estes três anos, a Linha L.E.G.O. foi realizada cerca de 172 vezes e abrangeu 1787 trabalhadores, segundo dados documentados do Centro de Treino.

Em 2012, assinala-se um crescimento significativo das ocorrências do módulo *Jogos Lean*, que mais do que duplicou o seu volume de formação, correspondendo a 147 ações. Durante a janela temporal do estudo, e, uma vez mais, segundo os dados fornecidos pelo Centro de Treino, os *Jogos Lean* abrangeram 3.383 trabalhadores, integrados em cerca de 258 grupos de formação. É também de registo que a implementação do módulo *Oficina Profissional* representou uma fatia importante da formação nesse mesmo ano – reportando-se a cerca de 1.356 “edições” do módulo. Quer isso dizer que, no ano em que a formação neste módulo se iniciou, em 2012, o seu volume de formação suplantou o dos módulos de *Competências Fundamentais*, estando igualmente integrados no domínio das *competências técnicas*. Isto parece indicar uma tendência de evolução da atuação formativa do Centro de Treino da Produção no sentido de que as competências de nível operacional sejam desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas no contacto direto com o exercício do trabalho, metodologia que distingue o módulo *Oficina Profissional*, como adiante se apresentará. Assim, a par com os *Jogos Lean*, a *Oficina Profissional* foi a ação formativa que mais expressão obteve num só ano de realização (2012).

Os dados apresentados permitem, igualmente, afirmar que as *Competências Fundamentais - Montagem Final* e os *Jogos Lean* foram os dois módulos com maior volume de formação durante o tempo de observação e recolha de dados: no seu conjunto, representam mais de 50% da formação desenvolvida no Centro de Treino, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo:

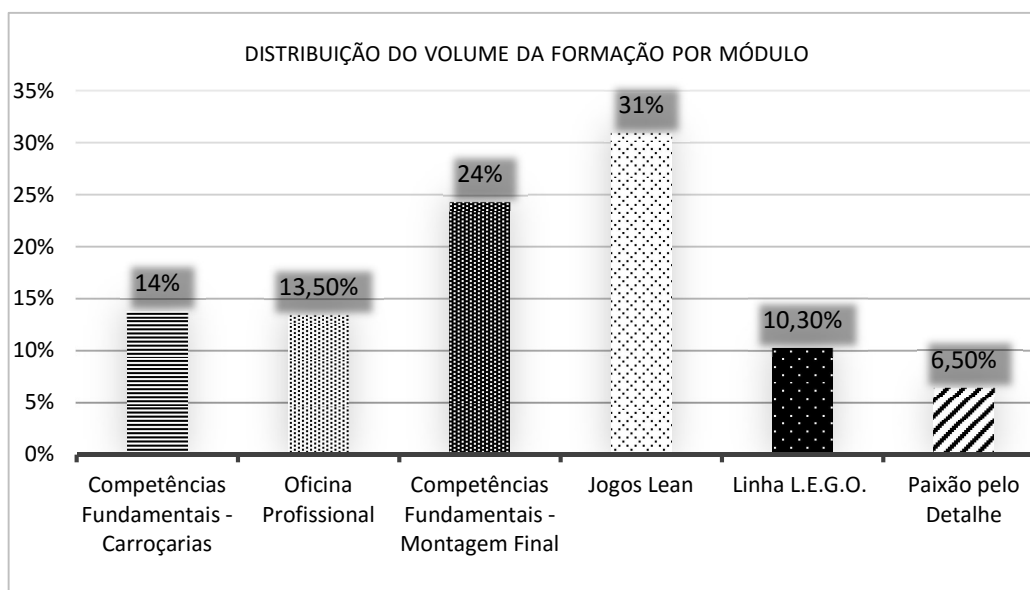


Gráfico 8: Distribuição do volume de formação por módulo  
 Fonte: Centro de Treino da Produção

Esta análise confirma a predominância da disponibilização de trabalhadores-formandos oriundos da área da Montagem Final (em que há mais trabalhadores) para a formação no domínio das *competências técnicas* e, em simultâneo, a preocupação em abranger toda a população da empresa, integrando trabalhadores de áreas de apoio e dos serviços (como a Logística, as Finanças e os Recursos Humanos, conforme se viu no capítulo anterior) em grupos heterogêneos, cuja finalidade principal é o trabalho em torno dos *conceitos metódicos* (caso do módulo *Jogos Lean*). O cruzamento destes dados indicia uma tendência para que as práticas formativas do Centro se desenvolvam com vista a um equilíbrio entre aqueles dois domínios de formação e, concomitantemente, para uma dupla abrangência em termos de seleção de trabalhadores-formandos e formas de constituição dos grupos de formação – implicando na formação os trabalhadores do nível operacional da fábrica e de outras áreas, para além da produção.

A tipologia que aqui se propõe, ao associar os módulos de formação à dupla missão do Centro de Treino - em *conceitos metódicos* e em *competências técnicas* -, favorece uma leitura mais esclarecida sobre as tendências de evolução da formação. Concretamente, permite alimentar a discussão sobre o valor atribuído ao objetivo da consolidação do sistema de produção do Grupo, que integra a organização do trabalho de forma abrangente e heterogênea, por um lado, bem como a importância dada ao aperfeiçoamento das *competências técnicas*, enquanto objetivo de intervenção do Centro de Treino da Produção a um nível mais operacional, diretamente

articulado com a linha e a Área de Produção. Assim agrupados, os dados reforçam algumas das percepções que foram ganhando corpo anteriormente:

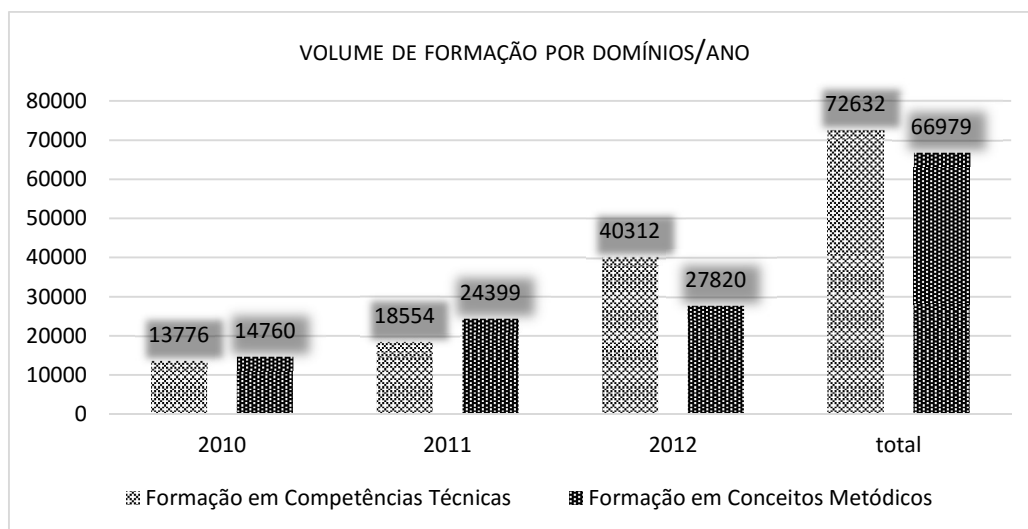


Gráfico 9: Volume de formação por domínios/ano  
Fonte: Centro de Treino da Produção

Ainda que a evolução da formação em qualquer um dos domínios seja evidente ao longo da janela temporal do estudo, o que reflete o crescimento do volume de formação desenvolvida pelo Centro de Treino de um modo geral, destaca-se a evolução da formação em *competências técnicas*: entre 2011 e 2012 o número de horas formação nos módulos incluídos neste domínio mais que duplicou, representando cerca de 59% do total da formação desenvolvida em 2012. Este dado é de realce, na medida em que, tanto em 2010 como em 2011, a formação em *conceitos metódicos* era predominante - em 2010 representava cerca de 51% e em 2011 era quase de 57% do total da formação desenvolvida no Centro de Treino.

Assim, o cenário apresentado revela uma prevalência do domínio dos *conceitos metódicos* entre 2010 e 2011, sendo que em 2012 o domínio das *competências técnicas* se sobrepõe ao dos *conceitos metódicos*. Esta inversão da tendência inicial não deixa, no entanto, de se traduzir num certo equilíbrio entre os dois domínios da formação do Centro de Treino da Produção. Quando a informação acima apresentada é transposta para uma análise por percentagens, torna-se mais evidente a equiparação do peso de ambos os domínios no volume da formação, tendo em conta o somatório dos três anos a que os dados se reportam:

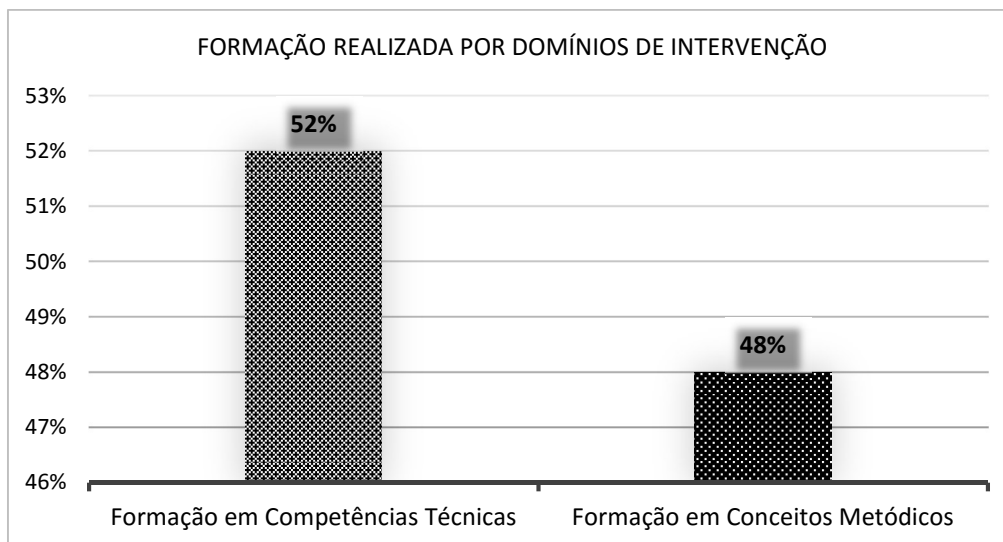


Gráfico 10: Formação realizada por domínios de intervenção  
 Fonte: Centro de Treino da Produção

Uma explicação possível para esta tendência de inversão do peso da formação em *competências técnicas* pode estar relacionada com os fatores determinantes da organização da formação indicados num momento anterior desta discussão. Nomeadamente, esta tendência pode ser um reflexo das oscilações da produção, em função das contingências da indústria automóvel, em anos que, como é do conhecimento generalizado, foram fortemente marcados pela crise económica mundial. Tal como evidenciaram os enunciados das entrevistas aos formadores do Centro, momentos em que a produção esteja numa fase descendente são os contextos temporais em que o Centro de Treino da Produção mais formação desenvolve, sobretudo, em *competências técnicas*, que implicam a mobilização de trabalhadores da linha de produção.

Os dados demonstram, ainda, que estas condicionantes mais imediatas do desenvolvimento da formação, traduzidas na tendência para o crescimento do volume da formação de um modo generalizado, bem como dos módulos respeitantes ao domínio das *competências técnicas*, são consideradas aquando da conceção do plano de formação. Daqui decorre que, apesar de o Centro de Treino da Produção desenvolver mais formação do que a prevista em plano, esse mesmo plano prevê, à partida, não só um equilíbrio entre os domínios de formação como o crescimento do volume de formação relativo às *competências técnicas*, conforme revela o gráfico abaixo:

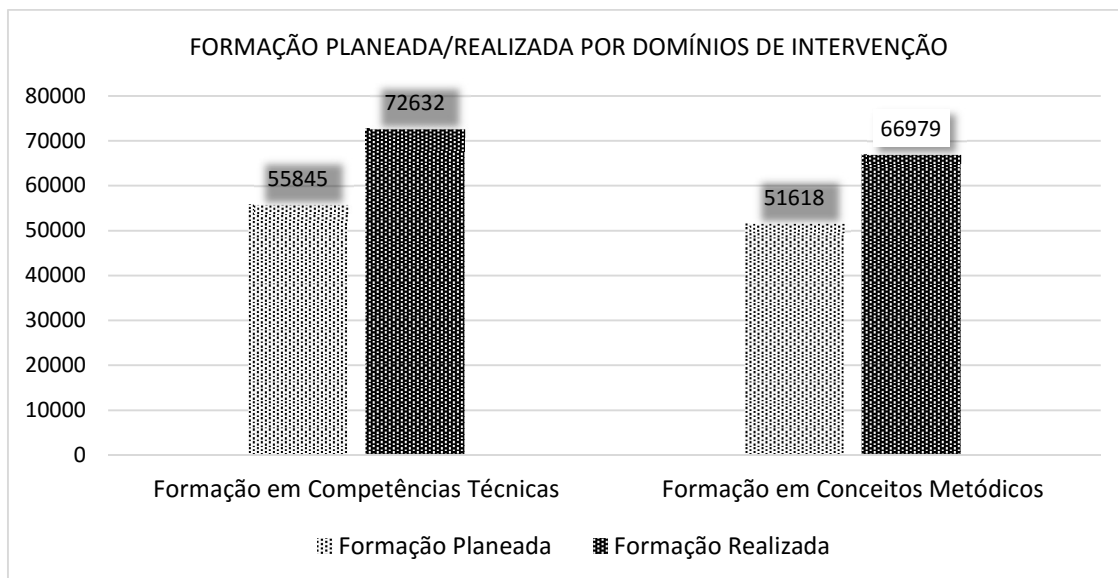


Gráfico 11: Formação planeada/realizada por domínios de intervenção  
 Fonte: Centro de Treino da Produção

Conforme demonstram os valores do gráfico, os planos de formação previam, no conjunto dos três anos, não só um equilíbrio entre a formação em *conceitos metódicos* e *competências técnicas*, como também o crescimento do volume de formação neste último domínio, pelo que se conclui que a maior disponibilização dos trabalhadores da Área da Produção era, até certo ponto, previsível para a empresa. Isso mesmo corrobora o coordenador em entrevista:

(...) vamos arrancar agora logo no início do próximo ano com muita gente aqui, tal e qual como arrancámos este ano, para o ano vamos arrancar também, um bocadinho devido à baixa de volume (...) ou seja, vamos baixar o volume de produção, vamos ter mais pessoas disponíveis para frequentar o Centro de Treino da Produção.

Assim associada de forma direta às contingências da produção da fábrica, a realização do plano de formação do Centro de Treino da Produção numa base anual corresponde à necessidade de se adequar a previsões de curto prazo. Os dados revelam que o planeamento e gestão da formação não só está alinhado com a estratégia definida pela empresa para a articulação entre a formação e a produção, como decorre, por via dessa relação estreita, das flutuações do mercado e da indústria automóvel, ou dos seus “altos e baixos”, como refere o coordenador em entrevista. Convocando uma perspetiva de leitura que permite complementar esta argumentação, as oscilações e tendências da formação - tanto a planeada como a realizada - resultam das “dinâmicas económicas, tecnológicas e organizacionais” (Almeida e Alves, 2014, p.

10) que, como se discutiu noutros momentos deste estudo, regulam a produção flexível orientada para uma lógica *lean* (Kovács, 1998a).

Em suma, o plano de formação do Centro de Treino da Produção organiza a atividade formativa de acordo com objetivos de curto prazo, em linha com o que os estudos de Almeida *et al.* (2008) e Almeida e Alves (2014) registam como sendo as tendências paradigmáticas dos planos de formação em grandes empresas nacionais, articulando-os com as oscilações dos níveis, necessidades e especificidades da produção da empresa. Nessa articulação, a conceção e execução do plano de formação tem em linha de conta um equilíbrio entre uma componente mais concetual da intervenção do Centro de Treino - que aqui se tem designado como o domínio dos *conceitos metódicos* associados ao sistema de produção – e a componente que procura garantir a melhoria do desempenho do trabalho ao nível operativo - ou seja, o domínio das *competências técnicas*.

Segundo Meignant (1999), os objetivos de curto prazo focalizam-se, sobretudo, na melhoria do desempenho, tentando concretizar um aperfeiçoamento das práticas de trabalho na organização ao nível individual e/ou coletivo, por contraposição aos planos de formação de médio/longo prazo, que se concentram no acompanhamento e na facilitação das mudanças, bem como na preparação de projetos para o futuro. Neste caso, as grandes questões que presidem à formulação do plano de formação parecem prender-se com os objetivos do aperfeiçoamento técnico e da criação de uma “consciência comum”, alicerçada no modelo de produção que vigora na empresa, em linha com o que se discutiu a propósito da missão do Centro de Treino, mais do que à pretensão de operar mudanças de fundo na organização do trabalho.

#### **7.6. Configurações e práticas de formação: entre os *conceitos metódicos* e as *competências técnicas***

A análise das configurações e práticas de formação do Centro de Treino concentrou-se num conjunto de indicadores que foram encontrados com base nas opções metodológicas assumidas, guiadas sobretudo pelo carácter indutivo do Estudo de Caso. Tendo em conta o enquadramento teórico-metodológico adotado, a análise da ação formativa direcionou-se para os seus objetivos assumidos, os conteúdos estruturantes e as metodologias aplicadas nos

módulos de formação, nomeadamente no que diz respeito às vertentes prática e teórica das atividades desenvolvidas, bem como no que concerne ao tipo de relação que estas estabelecem com o exercício do trabalho. Este trabalho de explicitação fundamenta-se no cruzamento dos dados obtidos a partir da análise dos referenciais de formação, da documentação de apoio às atividades formativas e dos diversos enunciados empíricos coligidos a partir das observações realizadas no terreno.

Assinala-se que o carácter específico de alguns dos módulos de formação não favoreceu a obtenção de dados que alimentassem significativamente este estudo, como é o caso dos módulos *Paixão pelo Detalhe e Oficina Profissional*. Quanto ao primeiro, trata-se de um módulo de muito curta duração e de ocorrência pouco frequente. A configuração atual deste módulo foi determinada, segundo esclarecimentos do coordenador do CTP, pela existência prévia de uma ação de formação com objetivos e conteúdos idênticos, com uma duração mais longa e que tinha já abrangido grande parte dos trabalhadores (mais antigos) da empresa. Essas foram as razões apresentadas para não se justificar uma maior duração ou frequência de realização do módulo.

No que diz respeito ao módulo *Oficina Profissional*, considerou-se que extrapolava os objetivos e o questionamento concretos deste estudo por funcionar numa lógica singular, no âmbito da intervenção do Centro de Treino da Produção, de *formação no posto de trabalho*, alternando momentos de formação formais com informais, pelo que o levantamento sistemático de dados relevantes implicaria uma metodologia e uma matriz de investigação diferenciadas. Ainda assim, apresentam-se os seus conteúdos e métodos de formação em traços gerais, uma vez que os módulos fazem parte do espectro de intervenção do Centro de Treino e revelaram características comuns, na sua matriz concetual, com os restantes módulos observados.

#### **7.6.1. A formação em *conceitos metódicos***

Conforme se tem feito frequentemente referência, a intervenção formativa do Centro de Treino integra objetivos relacionados com os *conceitos metódicos* associados ao sistema de produção do Grupo Automóvel que gere a multinacional, enquanto parte fundamental dos processos desenvolvidos internamente pela empresa e que se pretendem constituir como a *formação de base* dos trabalhadores naquele contexto organizacional. A formação dos módulos que desenvolvem atividades em torno daqueles conceitos privilegia os grupos heterogêneos e

multifuncionais, conforme se demonstrou anteriormente, destinando-se a todos aos trabalhadores de toda a empresa, pelo que a seleção dos trabalhadores-formandos é feita de forma transversal em termos de áreas e hierarquias, com o intuito de “passar os conceitos do Sistema de Produção a todos os níveis”, conforme esclarece o coordenador do Centro em entrevista.

Este domínio assume uma dimensão estratégica preponderante para a missão do Centro de Treino, concretamente porque estabelece uma relação de interdependência entre a formação e a consolidação do sistema produtivo da empresa, operando como um agente investido pela empresa para veicular e promover uma “linguagem comum”, nos processos de trabalho e para a organização como um todo. Segundo o coordenador, trata-se de passar a todos os trabalhadores “conceitos que são utilizados pela organização e que são conceitos estratégicos”, estratégia essa que já aqui foi considerada como um exemplo da emergência de uma visão da formação em contexto organizacional como *lugar de socialização*, tal como defende Dellobe (1996). Filiando-se nas diretrizes emanadas do Grupo Automóvel, coordenadas por um Grupo *Lean* Central que regula todos os Centros de Treino da família de empresas agregadas à empresa-mãe, o domínio de formação em *conceitos metódicos* reforça a ideia de que o Centro tem, efetivamente, um significado estratégico no seio da empresa.

#### **7.6.1.1. Linha L.E.G.O. - Aprender, experimentar e otimizar**

A realização deste módulo implica o envolvimento de 2 formadores e uma média de 12 formandos. De acordo com fonte documental consultada – referencial de formação -, o “grupo-alvo” desta ação é constituído por “operadores, team leaders, especialistas de produção; áreas indirectas”, enunciado que expressa claramente o objetivo de abranger trabalhadores de uma diversidade considerável de áreas e atividades profissionais existentes na empresa, em linha com o que já aqui se expôs em diversos momentos da análise e discussão dos dados. Retomam-se alguns dos fragmentos do Diário de Campo usados para exemplificar a heterogeneidade global dos grupos de formação, desta feita para ilustrar a diversidade de áreas de trabalho de origem nos grupos deste módulo de formação em particular:

A maioria dos trabalhadores não se conhece, sendo que há pessoas pertencentes à Pintura, às Carroçarias, à Montagem Final, Qualidade (a maioria), Finanças, Logística e Recursos Humanos (16 de setembro de 2011).

O formador explica que o objetivo é que todos os trabalhadores façam esta formação, de todas as

áreas e independentemente do tipo de vínculo à empresa (16 de setembro de 2011).

Dos 12 formandos, apenas duas pessoas são da montagem final, incluindo um *team leader*; as restantes são de outras áreas, como os Recursos Humanos, a Qualidade e a Logística (18 de novembro de 2011).

As atividades formativas deste módulo decorrem num só dia, com a duração total de 7 horas, e têm como objetivo geral assumido o lema “Aprender, experimentar e otimizar”, tal como que está enunciado no referencial da formação (documento interno consultado) e nos documentos visuais (diapositivos projetados) de apoio às atividades formativas utilizados nas sessões de formação. Tendo em conta a informação e a terminologia das fontes documentais referidas, as orientações gerais desta formação são as seguintes:

Objetivo geral	Objetivos específicos
Aprender, experimentar e otimizar	• Aplicar os princípios da metodologia do <i>KVP – Cascata</i>
	• Conhecer e aplicar os elementos do método de melhoria contínua
	• Identificar o <i>desperdício</i>
	• Consciencializar para melhorar a qualidade
Conteúdo Didático	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Controlar o lado teórico do Sistema de Produção (...) e os seus elementos, e, como podem influenciar e podem afetar a sua URQ<sup>60</sup> diariamente.</li><li>• Experimentar num ambiente descontraído mas sério, a parte prática da linha de produção LEGO, entre uma URQ “organizada, mas caótica” e o resultado depois da aplicação do Sistema de Produção (...).</li></ul>	

Quadro 9: Orientações gerais do módulo *Linha L.E.G.O.*

Fonte: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção

Segundo as observações realizadas, estas premissas da formação são apresentadas aos trabalhadores-formandos, destacando-se como temáticas centrais da formação o trabalho em equipa, a qualidade e as ações de melhoria contínua, enquanto métodos que conduzem à *otimização* (enquanto *aprimoramento* e redução de *desperdícios*) dos postos e tarefas de trabalho. Estas temáticas são introduzidas no início das sessões de formação, a par com um conjunto de informações sobre o crescimento do Grupo Automóvel, a forma como o sistema de produção foi concebido e é disseminado globalmente nas empresas do Grupo. Este

---

<sup>60</sup> Unidade de Regulação da Qualidade

enquadramento organizacional enforma não só a explicitação dos conceitos do sistema de produção ao longo da formação, como as temáticas centrais do módulo, fazendo-se um apelo direto aos trabalhadores-formandos para que apliquem “alguns dos princípios basilares de organização e desenvolvimento das tarefas do trabalho na empresa, como o trabalho em equipa, a qualidade e os processos de melhoria contínua” (Diário de Campo, 16 de setembro de 2011), integrados na matriz teórico-metodológica do sistema de produção do Grupo Automóvel.

Os exemplos que aqui se transcrevem dos momentos introdutórios da formação expressam esta preocupação com a consciencialização sobre o impacto socioeconómico e os objetivos estratégicos daquele contexto organizacional:

Para além da evolução do Grupo Automóvel e da empresa e dos seus objetivos no mercado a médio prazo, a exposição refere-se à importância dos mercados em crescimento (Índia, Brasil, China). Os formadores explicam que todos os dados relativos à empresa são dados oficiais, compilados pela empresa-mãe e enviados a todos os Centros de Treino de todas as empresas do Grupo que têm estes Centros. A exposição prossegue com a explicação dos conceitos de base e princípios do sistema de produção do Grupo, apoiada em diapositivos (16 de setembro de 2011).

Foi feita uma breve exposição com o objetivo de caracterizar o Grupo Automóvel, os seus objetivos e missão a médio prazo, o sistema de produção, alguns conceitos de melhoria contínua – como os 5S, tipos de desperdício, noções básicas de otimização e de *standars*. Esta parte da formação durou cerca de 1H30. Após uma série de sessões de formação observadas, conclui-se que em todas estas é a chave que abre os trabalhos da formação, passando depois para as atividades práticas, tentando associar alguns conceitos apresentados a essas práticas, implementando-os nos exercícios. (18 de novembro de 2011).

Dos conteúdos e métodos da *Linha L.E.G.O.* fazem parte uma vertente concetual - traduzida na expressão “Controlar o lado teórico do Sistema de Produção”, no referencial de formação, conforme se apresenta no quadro 9 - e uma vertente prática – “Experimentar num ambiente descontraído mas sério, a parte prática da linha de produção LEGO”, conforme está explícito no mesmo quadro. O enfoque pretendido nas práticas de trabalho (em equipa) que promovem a melhoria contínua e a qualidade do trabalho é o fio condutor que perpassa a componente teórica e a componente prática da formação, sendo que os referenciais preveem uma valorização significativa da componente prática, na medida em que propõem que aquela ocupe mais de dois terços do tempo total da formação. Ainda que a formação decorra numa das salas de *formação teórica*, estas são especificamente preparadas para o efeito sempre que o módulo se realiza, conforme se anotou no decorrer das observações:

O centro da sala é ocupado por uma estrutura feita de barras de alumínio que sustentam um tapete rolante na horizontal, à altura da cintura, onde estão vários tabuleiros dispostos em fileira; à volta dessa estrutura estão várias racks com caixas de material variado, que percebo serem

sobretudo peças de Lego (16 de setembro de 2011).

A sala é composta por um conjunto de cadeiras alinhadas no fim da sala, encostadas à parede do fundo, de modo a deixar livre todo o centro da sala, onde estão as estruturas que reproduzem a linha de montagem para a realização da atividade, com racks dispostas ao longo dessa linha, tal como na sessão em que observei mas não participei (18 de novembro de 2011).

Com efeito, e do que foi observado, a componente *prática* da formação deste módulo sobrepõe-se à componente dita de *teórica*, tal como pretendido pelo referencial de formação. A própria analogia das iniciais L.E.G.O. remete para a construção de carros de pequena dimensão utilizando apenas peças da marca *Lego*, indiciando a natureza prática, experimental e lúdica da formação preconizada, sendo que o seu real significado advém da origem alemã do módulo: L (Lernen - aprender), E (Erleben - viver), G (Ganzheitlicher - global), O (Optimieren - otimizar). As iniciais têm, assim, um duplo entendimento: partindo da intenção de construir algo com as emblemáticas peças de brincar, pretende-se que as pessoas interiorizem uma forma de *aprender e/a viver* (no trabalho) segundo ideais e conceitos de *otimização* definidos a nível *global*.

Na prática, o objetivo/lema de *aprender, experimentando, a otimizar* os postos de trabalho é concretizado através de exercícios práticos que se encadeiam entre si, num conjunto sequencial de operações desenvolvidas através do trabalho de equipa, de modo a simular algumas tarefas da linha de montagem real. As atividades decorrem de acordo com a sequência que se apresenta no quadro 10, que sintetiza e sistematiza as observações realizadas, cruzadas com as orientações explicitadas no referencial de formação do módulo:

Fase introdutória da formação	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acolhimento e apresentações (formadores e formandos).</li><li>• Esclarecimentos sobre os objetivos da formação.</li></ul>	Cerca de 30 minutos
Momento expositivo	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exposição sobre a empresa, o Grupo, sua evolução e metas a médio prazo, o sistema de produção e alguns conceitos de melhoria contínua (5S, desperdícios, noções de <i>otimização</i> e trabalho com <i>standards</i>).</li><li>• Elementos facilitadores do trabalho na linha de montagem (com a participação dos formandos e apelo à experiência de trabalho na empresa): informações/especificações, peças adequadas, treino prévio, bom ambiente de trabalho, boa liderança, questões ergonómicas.</li></ul>	Cerca de 1h
Preparação da primeira atividade prática	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de filme com todos os passos da atividade a realizar -construção de carros com peças Lego, reproduzindo uma linha de montagem.</li> <li>• Atribuição de funções aos formandos: 1 líder de equipa, 7 operadores de linha, 2 operadores de logística, 2 observadores.</li> <li>• Testagem do exercício apenas pelo líder de equipa, sem cronometragem de tempo.</li> <li>• Preparação, em equipa, das etapas da atividade: atribuição de um nome à equipa; “limpeza” da linha; organização das peças; definição do posicionamento de cada “operador” na linha e dos restantes elementos da equipa no espaço da atividade; definição das metas (número de carros a construir); balanceamento da linha para a meta e o tempo definido para a atividade (12 minutos).</li> </ul>	Cerca de 1H
Primeira ronda da atividade prática	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da atividade de experimentação/simulação de linha de montagem.</li> <li>• Gravação vídeo da atividade.</li> </ul>	Cerca de 15 minutos
Discussão em grupo sobre a forma como decorreu a atividade	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação e contabilização dos carros construídos.</li> <li>• Verificação da qualidade dos carros.</li> <li>• Identificação dos problemas operativos na origem dos defeitos.</li> <li>• A aplicação dos princípios <i>Pull</i> e <i>Push</i>.</li> <li>• Identificação dos problemas de logística.</li> <li>• Projeção do vídeo realizado: confirmação/identificação dos principais constrangimentos surgidos ao longo da atividade de simulação (autoscopia).</li> <li>• Tomada de notas (em <i>flipchart</i>) dos problemas assinalados pelo grupo.</li> <li>• Sugestões de melhoria em equipa.</li> </ul>	Cerca de 1H
Momento expositivo/demonstrativo sobre conceitos metódicos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de <i>desperdícios</i>; noção de <i>valor acrescentado</i>; <i>Poka Yoke</i>; Sistemas <i>Pull</i>; noções de logística; ponderação custo/benefício (das melhorias a implementar).</li> </ul>	Cerca de 1H
Desmontagem dos carros e redistribuição das peças pelas embalagens/ <i>racks</i> .	
Apresentação de propostas de alteração; definição das melhorias a implementar e associação (teórica) aos conceitos do sistema de produção	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de ajudas visuais.</li> <li>• Aplicação dos conceitos metódicos aos postos de trabalho.</li> <li>• Reorganização da logística.</li> <li>• Reorganização do espaço e dos meios em redor da linha de montagem simulada.</li> <li>• Redefinição das tarefas associadas aos postos de trabalho (sem redução do número de operadores).</li> <li>• Redefinição das metas, balanceamento da linha.</li> </ul>	Cerca de 1H
Segunda ronda da atividade prática	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho de equipa em linha “otimizada” (com aplicação dos conceitos básicos do sistema de produção).</li> </ul>	Cerca de 15 minutos
Momento final da formação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Balanço geral sobre as melhorias implementadas.</li> <li>Análise comparativa dos resultados do grupo de formação com outros grupos anteriores.</li> <li>Reflexão em grupo sobre as atividades da sessão.</li> <li>Avaliação da formação (pelos formandos).</li> </ul>	Cerca de 30 minutos

Quadro 10: Conteúdos e atividades do módulo *Linha L.E.G.O.*

Fontes: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção; Diário de Campo

A sequência de atividades da formação revela uma alternância entre momentos de exposição, experimentação e reflexão. A repetição alternada destes momentos é acompanhada da integração de conceitos e metodologias de trabalho associados ao sistema de produção da empresa, no sentido de incrementar a discussão e as propostas de alteração dos processos de trabalho a partir daqueles conceitos e métodos. Nesta sequência, é possível fazer uma associação entre a metodologia preconizada pela formação e as propostas de Argyris (1977) e Argyris e Schön (1974, 1978), no que diz respeito à interrelação que se estabelece entre o desenvolvimento das ações e do saber dos indivíduos e o crescimento da organização, ancorada em processos de reflexão sobre a ação do trabalho, tal como já aqui se havia assinalado a propósito da análise dos objetivos do Centro de Treino da Produção.

O questionamento sobre os “erros” associados à produção, através da experimentação e simulação das operações ligadas ao trabalho, na formação, manifesta uma preocupação em inculcar nos trabalhadores práticas de reflexão sobre a ação, no sentido de reajustarem as formas de atuar, por um lado, e de proporem melhorias nos modos de organizar a ação do trabalho, por outro. Esta orientação para a ação da formação, como expressão da ação (desejável) no trabalho, enquadra-se naquilo que Argyris (1977) designou como *aprendizagem de duplo arco ou circuito*, desenvolvida nas organizações que Argyris e Schön (1974) classificam como sendo um *Modelo II*, que implica não só a desocultação da informação relativamente às falhas de produção, como também a confrontação e discussão em torno dos processos e procedimentos instalados. Segundo aqueles autores, a implementação destas práticas de reflexão sobre a ação do trabalho é uma das chaves da sobrevivência das empresas no mundo atual, marcado pela incerteza e intensa competitividade, enfatizando a importância da participação coletiva, nas organizações, nos processos de reflexão e mudança.

A filosofia de orientação para a ação formativa, de que “nada está tão bem que não possa ser ainda mais melhorado” (Diário de Campo 2, 18 de novembro de 2011), traduz algumas das premissas organizacionais relativamente às questões da qualidade e da melhoria contínua. As propostas de melhoria e otimização avançadas pelos grupos de formação são direcionadas para as vantagens que os conceitos metódicos do sistema de produção implementado na fábrica podem trazer às práticas de melhoria contínua no trabalho, que seguem de perto os conceitos da produção *Lean* (evidentes na referência aos conceitos de *desperdício*, *Poka Yoke* e ao sistema *Pull*<sup>61</sup>). Neste contexto, os momentos de apresentação, reflexão e discussão com vista à reformulação dos métodos de trabalho à luz daqueles conceitos metódicos, bem como as logísticas de trabalho associados à atividade formativa – que implicam a reestruturação dos espaços e dos meios utilizados, bem como a (re)organização das equipas de trabalho -, assumem uma preponderância considerável na formação do módulo, ocupando grande parte do tempo da sessão de formação (cerca de 5H das 7H totais de duração do módulo). A lógica associada a esta metodologia encontra eco nas propostas que Garvin (1993) apresenta para os processos de melhoria contínua em organizações que pretendem alcançar níveis elevados de desenvolvimento, na defesa de que estes processos devem ser sustentados em procedimentos de procura e resolução sistemática de problemas, numa lógica de aprendizagem com a experiência concreta do trabalho.

A estratégia encontrada para promover as práticas de melhoria contínua é um dos traços distintivos da metodologia da *Linha L.E.G.O.*, que se destaca no conjunto de módulos observados pela sua natureza lúdica, desafiando os trabalhadores-formandos a *aprender, brincando*. Vejam-se algumas notas sobre esta particularidade da metodologia de formação, do Diário de Campo:

As metodologias são criativas e envolventes, os formandos comentam que se sentem “a brincar com carrinhos”, como na infância. As pessoas que constituem o grupo de formação pertencem a diferentes setores da fábrica, alguns não relacionados com a produção, e quase ninguém se conhecia previamente. A meio da manhã foi notória a facilidade com que se constituíram como uma equipa de trabalho, o ambiente tornou-se rapidamente descontraído e bem-humorado. A metodologia utilizada faz com que os formandos se identifiquem facilmente com as tarefas, que criem laços entre si (16 de setembro de 2011).

Neste balanço final, os formandos referem com frequência o quanto se divertiram, que foi um dia diferente (...). É claramente uma formação lúdica e divertida, consegue esse objetivo com facilidade, pela própria natureza dos exercícios e até pelos materiais usados. Para além disso, a sequência de atividades promove a discussão e a vontade de melhorar, apelando a um sentido de união da equipa (18 de novembro de 2011).

---

<sup>61</sup> Sobre estes conceitos *lean*, ver Glossário em apêndice à tese.

A postura dos formadores, durante o acompanhamento que fazem das atividades do módulo, é coerente com a metodologia adotada. Vários são os enunciados do Diário de Campo que atestam a atitude descontraída e informal da equipa de formadores, que facilita o envolvimento dos grupos de formação nas atividades propostas:

O formador verifica a qualidade dos carros: 4 estão bem construídos, 2 têm pequenos defeitos. Vai brincando com os defeitos encontrados: “Epa, estas portas nunca na vida iam abrir”, “Eu gostava de saber para que serve um carro onde não se consegue entrar!”. Todos os formandos se riem, enquanto vão comentando o que poderá ter corrido mal na montagem de algumas peças. Ninguém do grupo está distraído, todos dão atenção ao que se vai analisando e vão dando opiniões. (...)

O formador vai fazendo notar alguns problemas de organização do trabalho. Por exemplo, a linha estava sobrelotada, levando a que o formador comentasse: “ainda não eram carros e já havia trânsito”, sendo que 6 estações tinham 11 tabuleiros de trabalho. O formador revela um ótimo sentido de humor, cativando facilmente os formandos. O ambiente é muito descontraído e informal. (16 de setembro de 2011)

A metodologia concentra-se nas dinâmicas de grupo, que implicam a corresponsabilização sobre as tarefas a desenvolver e os problemas a resolver ao longo das atividades da formação; ou seja, através da simulação e do *roleplay*, a formação induz os formandos a uma reflexão “séria” (conforme a expressão do próprio referencial de formação) sobre os exercícios realizados. Assim ancoradas numa metodologia experimental e lúdica, as atividades da formação encaminham os trabalhadores-formandos ao longo de um processo de aperfeiçoamento, por etapas sucessivas, de tarefas simuladas do trabalho, enquanto exemplo, na prática, de ações de melhoria contínua que podem ser transpostas para os postos de trabalho reais. Dito de outro modo, a metodologia utilizada revela a intenção de tornar as práticas de melhoria contínua mais apelativas para os trabalhadores. As reflexões do Diário de Campo permitem confirmar essa intenção, frequentemente referida pelos formadores do módulo:

O formador faz associações com as situações e postos de trabalho que conhecem, enfatizando a possibilidade de transporem a “postura de melhoria contínua para o trabalho real”. (...) o formador insiste na ideia de que, no posto de trabalho real, as equipas devem sempre fazer sugestões de melhoria, “que algumas hão-de ser aceites”. (...) O formador insiste: “Pode não ser tão rápido como aqui, mas devem sempre tentar mudar as coisas” (16 de setembro de 2011).

Um dos formadores despediu-se com a frase: “E não se esqueçam do que aqui fizeram hoje: reduziram desperdício, aumentaram a produção, melhoraram a qualidade dos carros e divertiram-se a trabalhar em equipa!”. Todos se riram e saíram da sala, alguns comentando o quanto a formação tinha sido “diferente de todas as outras” (16 de setembro de 2011).

A lógica debatida é que “nada está tão bem que não possa ser ainda mais melhorado” e que “essa é uma das grandes responsabilidades das equipas de trabalho e não apenas de cada um” (18 de novembro de 2011).

Observe-se, nesta sequência, que todas as atividades de melhoria contínua promovidas na formação estão sustentadas no trabalho de equipa. Uma vez que o trabalho de equipa é entendido como o pilar da organização do trabalho, é nesta lógica de unidade de funcionamento que se desenvolvem os processos de reflexão sobre a ação e é ao nível desse núcleo operacional que se promove a aplicação dos conceitos do sistema de produção. Estes conceitos são introduzidos em diferentes momentos da formação, de forma progressiva e persistente, de modo a fazerem sentido para as equipas enquanto ferramentas de trabalho úteis na resolução dos problemas encontrados nas atividades desenvolvidas. Um exemplo claro desta questão surge num dos registos de campo:

Com base no panorama da linha simulada, o formador refere-se ao princípio *pull* e afirma que o mesmo não foi aplicado; os formandos acabaram por aplicar o *push*, ou seja, “empurraram” trabalho demais na linha de uma estação para a seguinte. O grupo concorda, alguns formandos afirmam que mesmo na linha de montagem da fábrica todos conhecem o princípio *pull*, mas normalmente o que cada estação quer é despachar trabalho. O formador afirma que não adianta de grande coisa, porque na linha de montagem real não se consegue “empurrar os carros”, mas que o princípio de *push* é mais grave ainda no abastecimento das linhas e noutras zonas (16 de setembro de 2011).

O enunciado evidencia, igualmente, que os trabalhadores-formandos conhecem os conceitos metodológicos em causa, mas que estes nem sempre são aplicados no exercício do trabalho, o que reforça a hipótese de que a formação pretende atuar no sentido de consolidar a implementação do sistema de produção (Barbier, 1992); na prática do trabalho, e como afirma o coordenador em entrevista, a formação pretende “fazer com que as pessoas trabalhem de outra maneira”. Importa salientar que os trabalhadores-formandos reconhecem este desfazamento, entre o que é pretendido pela empresa quanto às formas de organização do trabalho e as práticas reais da linha de produção:

Neste balanço final, os formandos referem com frequência (...) que os problemas ali detetados refletem em muito os problemas que vão surgindo na linha, que toda a gente deveria passar por esta formação e implementar alguns daqueles princípios na linha, se bem que não se consegue prever tudo o que acontece na linha. Uma das questões que é levantada pelos formadores é o facto de todos terem no seu horário de trabalho, formalmente, meia hora semanal para discussão de problemas e proposta de melhorias.

As opiniões são mais ou menos concordantes com a importância de uma organização metódica no posto de trabalho, mas os formandos assinalam a dificuldade de a pôr em prática, em virtude do *stress* que se vive na verdadeira linha de montagem, referindo que muitos problemas não estão previstos e não há tempo para “ir ver os procedimentos” (18 de novembro de 2011).

A preocupação com a discrepância entre as teorias e as práticas, no que diz respeito à aplicação dos conceitos do sistema produtivo na linha de produção, parece, assim, ter um lugar de destaque no objetivo (mais abrangente) de que todos os trabalhadores realizem este módulo de formação. Seguindo uma lógica de articulação entre os conceitos teóricos do sistema de produção e as práticas da formação, a metodologia de formação implementada pretende motivar para a mudança nas práticas do trabalho, orientadas pelas matrizes de ação que o Grupo e a empresa pretendem ver consolidadas, a um nível global e abrangente. Parece haver, pois, um esforço para aproximar aquilo a que Argyris e Schön (1974) chamaram de *teoria adotada/abraçada* (os conceitos do sistema de produção) e a *teoria-em-uso* (as práticas de trabalho concretas) no contexto organizacional em questão, através da reflexão sobre as práticas profissionais (Schön, 1983). Esta aproximação entre as teorias e as práticas é preconizada pela formação enquanto parte do questionamento e da apreciação daquilo “que pode, apesar de tudo, funcionar.” (Malglaive, 2003, p. 56), favorecendo situações formativas que convocam a interdependência entre os *saberes da ação* e os *saberes teóricos* na construção dos *saberes profissionais* (Malglaive, 1995).

É de realçar o tipo de recursos usados na formação, que representam um nível elevado de sofisticação técnica e tecnológica e, por conseguinte, um investimento significativo, que só possível dada a dimensão da empresa em causa, conforme foi verbalizado por um observador externo presente numa das sessões de formação da *Linha L.E.G.O.*:

O outro observador da sessão trocou algumas impressões comigo durante a formação, no sentido de realçar o dinamismo da formação e a boa relação entre todos. Também comentou que “infelizmente, nem todas as empresas têm os meios para fazer formação assim” (16 de setembro de 2011).

Com efeito, o investimento em formação interna com estas características é feito, quase em exclusividade, pelas grandes empresas, que são aquelas cujo enquadramento financeiro permite construir dispositivos de formação que possam contemplar as exigências técnicas, tecnológicas e humanas específicas da organização. Daqui também que o investimento feito seja vocacionado para uma formação que se configure como um *investimento produtivo* (Berton, 1988), que garanta à empresa algum grau de confiabilidade nos resultados da formação. Para tal, a empresa concebe planos de formação, referenciais e metodologias enformados pelas condições e, como se viu, pelas contingências organizacionais, que veiculam, simultaneamente, uma *cultura* da organização, que, como se tem aludido noutros momentos, assume uma poderosa carga socializadora (Dellobe, 1996). Para além disso, tal como Caspar (2011) argumenta, a noção de

que a formação é um *investimento* demonstra a incursão das ideologias económicas - neoliberais, segundo Lima (2007) e Lima e Guimarães (2011) - e das novas tendências de gestão no campo da formação, focalizadas na crescente valorização dos contributos da formação para a qualidade e a eficiência nas organizações de trabalho (Meignant, 1999).

Os meios e ferramentas utilizados refletem, igualmente, o perfil polifacetado da equipa de formadores do Centro de Treino da Produção. Com efeito, a estrutura que suporta a linha de montagem simulada e a sua automatização foram concebidas pelos formadores, fazendo uso do espaço da oficina do Centro de Treino da Produção. O automatismo que é utilizado nesta estrutura foi reconhecido como uma melhoria significativa do Centro de Treino da Produção relativamente à *formação-modelo* concebida pela empresa-mãe. Por essa razão, o dispositivo automático foi disseminado pelo Grupo *Lean* Central em todos os Centros de Treino, no âmbito da realização do módulo em questão. Um dos formadores entrevistados foi o autor dessa melhoria e conta a sua história:

Aquela linha foi construída ... também tem lá o meu toque pessoal. (...) Foi a primeira fábrica do Grupo em que a linha, o carro anda num tapete. (...) os tabuleiros eram passados de mão em mão. (...) E eu disse assim: “Não faz sentido estarmos a fazer uma simulação de uma linha real, dado que vamos arrancar com uma linha única com um tapete, porque é que nós não colocamos o carro a andar no tapete?”. “Olhe, boa ideia.” Fizemos o tapete, automatizamos a linha, só que depois tivemos que participar à casa-mãe. (...) A casa-mãe achou uma ideia excelente, pediu-nos todos os dados, todo, todo o esquema do processo (...) e mandou implementar nas outras fábricas (...) aquilo que nós fizemos com a nossa linha de L.E.G.O.

#### **7.6.1.2. Jogos *Lean* – ou jogos de otimização dos processos de trabalho**

O trabalho de campo permitiu constatar que este módulo tem, em média, 2 formadores e cerca de 12 formandos. No entanto, e segundo os formadores, esta formação abrange frequentemente um número mais alargado de trabalhadores; um dos formadores entrevistados afirma: “Às vezes temos 16, às vezes temos 17, o meu record é 17 (...)”. Ao contrário do que sucede com o módulo *Linha L.E.G.O.*, o referencial de formação dos *Jogos Lean* não indica um número de formandos preferencial, nem um grupo-alvo específico, sendo que a heterogeneidade dos grupos é claramente assinalada pelo coordenador, quando entrevistado:

Depois, temos outro tipo de formações, que nós chamamos de *Lean Training*, ou seja, os *Lean Games* (...), que são transversais à empresa. E quando digo transversais, é de topo, e é do operador até ao plano médio. Se for uma formação dessas, que é transversal, nós tentamos sempre que as equipas sejam multifuncionais, ou seja, que tenham pessoas de todas as áreas.

As observações corroboram o perfil heterogéneo e abrangente dos grupos de formação neste módulo:

Dos 13 formandos, 9 são homens (com funções nas áreas da montagem final, pintura, prensas e carroçarias) e 4 são mulheres (duas vêm da montagem final, uma das finanças e outra da área da logística) (8 de Junho de 2011).

As apresentações são breves, restringem-se a alguns dados pessoais genéricos – nome, idade, zona de trabalho e funções desempenhadas –, referindo-se às áreas de origem, que vão da Montagem Final e Pintura, aos Recursos Humanos e Logística (7 de dezembro de 2011).

O módulo decorre em dois dias consecutivos, num total de 14 horas, pelo que se trata de uma ação de formação de média duração, tendo em conta que o máximo de duração dos módulos do Centro de Treino é de 40H. Tal facto coloca alguns constrangimentos à organização da formação, dada a complexidade das formas de articulação com a Área de Produção da empresa, matéria já aqui abordada num outro momento da análise. Uma vez que a realização desta formação implica a disponibilização dos trabalhadores por um período de tempo mais longo do que, por exemplo, ao módulo *Linha L.E.G.O.*, observa-se que este módulo de formação é um dos que maior incerteza representa quanto ao número e posto de trabalho de origem dos trabalhadores-formandos, conforme se assinalou nos registos de campo:

Perguntei quem são/de que áreas da fábrica virão e quantos serão os formandos, ao que me responderam que “isso só sabemos quando a formação começar”, porque nem sempre as pessoas são informadas, no dia anterior, de que vão ter formação; na maior parte das vezes é de manhã que os *team leaders* e as chefias decidem quem vem à formação, em função dos fluxos da produção e do trabalho (8 de Junho de 2011).

A formação sofreu um ligeiro atraso no seu início, uma vez que os formadores tiveram de esperar que chegassem alguns operadores de linha até cerca das 7h30, hora sensivelmente a que chegaram mais três formandos, todos da linha de montagem. A justificação dada foi a de que só tinham sido informados há 10 minutos de que tinham formação. De facto, vêm vestidos com a farda de trabalho (7 de dezembro de 2011).

Não obstante, e de acordo com os dados analisados no capítulo referente à análise do plano e execução da formação do Centro, este módulo assume uma especial relevância no conjunto de ações de formação do Centro, tendo em conta que foi aquele que mais trabalhadores integrou durante a janela temporal do estudo. Do cruzamento destes dois eixos de análise - a articulação com a Produção e o número total de trabalhadores abrangidos por esta formação em particular - resulta a hipótese de que este módulo seja, igualmente, aquele que maior heterogeneidade representa, no que diz respeito à constituição dos grupos de formação, integrando

trabalhadores de diversas áreas de trabalho na empresa; no entanto, não foi possível obter dados substanciais que corroborassem objetivamente esta hipótese, na medida em que os balanços finais da formação do Centro de Treino não contemplam indicadores respeitantes às áreas de origem dos trabalhadores-formandos por módulo de formação realizado.

Partindo da análise da informação e da terminologia contempladas no referencial de formação, as orientações gerais do módulo podem ser organizadas da seguinte forma:

Objetivos gerais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender e compreender procedimentos, conteúdos e elementos do Sistema de Produção e a sua interação nos seus postos de trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a necessidade de trabalhar com <i>standards</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a necessidade e o potencial dos 5S para a organização diária do trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender e compreender medidas organizacionais e técnicas para a redução do tempo de mudança de ferramentas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar apto a dar ideias para a organização e otimização dos postos de trabalho.</li> </ul>
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir preencher a <i>folha de trabalho standard</i> (SAB) utilizando as ferramentas do trabalho com <i>standards</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber reconhecer as desvantagens e as vantagens dos sistemas <i>Push vs Pull</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e aplicar o conceito dos 5S ao seu posto de trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir descrever os processos dos postos de trabalho na folha de trabalho combinado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar o diagrama de esparguete de um posto de trabalho e reconhecer os <i>desperdícios</i> nele existentes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o método <i>SMED</i> (troca rápida de ferramenta)<sup>62</sup>.</li> </ul>

Quadro 11: Orientações gerais do módulo *Jogos Lean*  
 Fonte: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção

Salienta-se que a designação o módulo assume claramente a filiação numa orientação *lean*; ou seja, trata-se de um conjunto de jogos de teor pedagógico que pretendem fomentar práticas de *gestão magra*, com vista à “organização e otimização dos postos de trabalho”, conforme está expresso no último dos objetivos gerais apresentados no quadro 11. A formulação dos objetivos

<sup>62</sup> O SMED, ou *Single-Minute Exchange of Die* (troca de ferramentas num único minuto), é um método *lean* aplicado à troca de ferramentas (simples, como o caso das aparafusadoras, ou complexas, como é o caso das ferramentas utilizadas nas prensas) usadas pelo operador de produção durante as operações de trabalho. Tem como objetivo principal diminuir os *desperdícios* de tempo e de movimentos necessários para que tal troca seja efetuada, aumentando a rapidez e o fluxo de trabalho.

gerais e específicos enunciados demonstra uma relação estreita entre os conceitos *lean* que a formação pretende ver consolidados – nomeadamente, *standards*, sistemas *Push vs Pull*, *5S* e *desperdícios* - e as operações concretas que aquela promove, sendo de notar que os objetivos específicos revelam as intenções pragmáticas das atividades do módulo: “preencher a folha”, “aplicar o conceito”, “descrever os processos” ou “desenhar o diagrama” são expressões que confirmam essas intenções da formação. Para a operacionalização destes objetivos, o referencial de formação prevê uma alternância entre atividades que surgem tipificadas entre aquilo que surge designado como “treino teórico” e “treino prático”. Estes dois tipos de “treino” são, no concreto, duas componentes da formação que se interseccionam, na prossecução dos objetivos definidos para o módulo.

A opção organizacional pelo termo *treino* pode ser significativa em si mesma: a noção de *treino* aponta para uma capacitação dos trabalhadores-formandos relativamente a um conjunto de competências através da repetição de operações, até que aqueles atinjam um determinado nível de aperfeiçoamento, ou até que uma determinada *habilidade/destreza* esteja adquirida. Neste enquadramento, o “treino teórico” e o “treino prático” reportar-se-iam a um conjunto alternado (e/ou integrado) de atividades de ajustamento às tarefas laborais, tendo em conta sobretudo o seu caráter técnico e profissional, segundo a lógica de *adaptação à tarefa* a que Almeida e Alves (2014) se referem a propósito do estudo sobre a formação profissional em empresas nacionais.

Nesta lógica, e seguindo a teorização de Wittorski (1998), importa observar se os processos de *treino* a que se faz alusão se limitam ao desenvolvimento dos *saberes da ação*, que alterna os *saberes teóricos* com os *saberes práticos* com vista à implementação novas formas de *fazer* o trabalho. De acordo com o quadro teórico que sustenta o estudo, as atividades de formação neste âmbito pretendem a melhoria das tarefas do trabalho pela repetição e a standardização de processos existentes, consentânea com uma lógica taylorista ou neotaylorista que se concentra nos fatores técnicos (Kovács, 1998a, 1998b), enquanto afasta e, em última instância, aliena os trabalhadores da faceta mais humana do trabalho (Castillo, 1998b). Pelo contrário (ou em simultâneo), a alternância entre o “treino teórico” e o “treino prático” pode decorrer de uma preocupação, não só com os fatores organizacionais (como o sistema de produção), como com os fatores humanos da produção, tendo em conta a forma como estes podem melhorar, tanto os processos de trabalho, como o envolvimento dos trabalhadores e a sua qualidade de vida no exercício desse trabalho.

Neste último caso, os processos de ação/reflexão despoletados na formação - *sobre e para a ação*, segundo Wittorski (1998) - associam-se a uma preocupação de tendência antropocêntrica face aos modos de produção da empresa, fazendo da formação um espaço de construção, em equipa, de propostas de alteração/melhoria das questões técnicas, metodológicas e humanas da produção. As questões aludidas são encaradas como um todo, em que a equipa é o núcleo operacional das decisões e das ações e as técnicas e tecnologias são ferramentas de apoio à complexificação das tarefas (Kovács, 1998a, 1998b). Ainda neste espectro de análise, espera-se que o espaço/tempo formativo promova a formalização dos saberes e competências existentes e a construção de novas práticas, experimentadas na formação, que possam ser disseminadas no processo de produção. Nesta lógica da formação como o *laboratório* para o desenvolvimento de novas práticas de trabalho, a opção por um “treino” que é tanto teórico como prático pode significar a primazia dada à componente ativa e experimental da formação. A formação é, nesta sequência de ideias, encarada como um *meio* de mudança, e não simplesmente como um instrumento de (re)adaptação dos trabalhadores.

Como resultado do cruzamento entre a análise do enunciado do referencial de formação e das observações realizadas, o quadro abaixo pretende reproduzir a organização dos conteúdos e atividades do módulo, sobretudo no que diz respeito à relação que se estabelece entre a componente teórica – conceitos do sistema de produção - e a componente prática – atividades em forma de jogos. Essa sistematização favorece o entendimento sobre a articulação que é pretendida entre ambas as componentes, já expressa nos objetivos da formação do módulo explicitados no quadro 11.

<b>Treino teórico</b> <b>Conceitos do sistema de produção</b>	<b>Treino prático</b> <b>Atividades/jogos</b>
<b>1º Dia de formação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégia do Grupo até 2018</li> <li>Sistema de Produção</li> </ul>	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos <i>Push vs Pull</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo “JIT Push &amp; Pull”: simulação de linha de produção com o <i>jogo das caixas</i>, de modo a evidenciar os desperdícios de um sistema <i>Push</i> e as vantagens de um sistema <i>Pull</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estandardização do trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Execução de uma <i>folha de trabalho standard</i> (SAB) previamente definida (exercício de desenhar o porco).</li> <li>Experimentar a dificuldade de elaborar uma boa descrição de processos de dois postos de trabalho,</li> </ul>

	utilizando uma <i>folha de trabalho standard</i> (SAB), de forma a ser compreendida por todos os operadores.
2º Dia de Formação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia 5S</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “5S Organização do Posto de Trabalho”: Exercício simples de identificação e marcação de números em sequência, de forma a salientar a importância dos 5S na organização do posto de trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução de desperdício</li> <li>• Método <i>SMED</i> (<i>Single-Minute Exchange of Die</i> – Troca de ferramentas num único minuto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “Troca rápida de ferramenta”: Executar uma tarefa (pré-montagem de uma porta) num posto de trabalho desorganizado, otimização do posto de trabalho com ideias dos formandos e repetição da tarefa de montagem.</li> <li>• Jogo: Exercício de troca de ferramenta simples com identificação do desperdício e sugestões de melhoria.</li> <li>• Jogo: Troca de uma ferramenta numa prensa simulada, execução do layout, da descrição e do <i>diagrama de esparguete</i><sup>63</sup> do posto de trabalho.</li> <li>• Otimização do posto de trabalho e repetição da troca de ferramenta.</li> </ul>

Quadro 12: Conteúdos e atividades do “treino teórico” e “treino prático” do módulo *Jogos Lean*  
Fontes: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção; Diário de Campo

A concretização desta forma de organização da formação, que alterna momentos teóricos com atividades práticas, implica que o desenvolvimento das atividades formativas se faça através de uma alternância entre diferentes espaços do Centro de Treino da Produção, nomeadamente entre as *salas teóricas* e o espaço da *formação prática* do Centro, sendo que nesta área existem zonas fixas, especificamente preparadas, para a realização dos vários jogos *lean*. Tal facto reforça a perceção de que este módulo assume uma relevância particular no âmbito das ações de formação do Centro de Treino da Produção.

O “treino teórico” integra, como se percebe, a transmissão de informação sobre um conjunto de conceitos que enformam o sistema de produção do Grupo Automóvel, explicitamente orientados segundo a lógica do modelo de produção *lean*, conforme se tem feito referência.

<sup>63</sup> O *diagrama de esparguete* é uma representação gráfica que reproduz a sequência de uma determinada operação de trabalho. Trata-se de um instrumento metodológico de inspiração *lean* que permite ilustrar os desperdícios envolvidos no movimento dos operadores e no transporte de materiais, para que estes sejam eliminados e a operação se torne mais enxuta, rápida e eficaz.

Mesmo no que diz respeito às atividades práticas e jogos do chamado “treino prático”, a mensagem sublinhada é insistentemente associada àqueles conceitos, tal como se percebe pelo enunciado do Diário de Campo do qual se transcreve um exemplo paradigmático desta realidade:

Nesta fase, cerca de 20 minutos são dispensados para o diálogo sobre os diferentes aspetos importantes do exercício; os formandos são incitados a identificar os problemas surgidos, os formadores (...) vão-se apoiando no que os formandos vão referindo para introduzir alguns “elementos metódicos da produção”, nomeadamente o *pull* e o *fluxo*. (...).

A propósito destes conceitos, o formador vai perspetivando a evolução que os modelos de produção têm tido até chegar à ideia do *kanban*, que designa um ciclo de abastecimento numa lógica de “supermercado”, que permite controlar a cadeia logística, para que as componentes que entram no processo de produção estejam próximas da linha como uma espécie de “*buffets* estandardizados” (expressão do formador), integrando o sistema *pull* (8 de junho de 2011).

O enunciado demonstra, em simultâneo, que as orientações contempladas nos referenciais no que diz respeito a objetivos, conteúdos e metodologia do módulo são, *grosso modo*, concretizadas na formação, nomeadamente quanto ao objetivo da aplicação de conceitos e à articulação, e não simplesmente alternância, entre as componentes teórica e a prática da formação.

Os registos de campo evidenciam, igualmente, a preocupação com o estabelecimento de um *compromisso*, expresso nos objetivos assumidos do próprio Centro de Treino da Produção, enquanto necessidade de criar uma “linguagem comum”, que passa pela participação esclarecida dos trabalhadores nos processos de melhoria contínua, à luz dos conceitos do sistema de produção. É neste contexto que a fase inicial da formação incide sobre o enquadramento organizacional – a nível local e global -, não só através da explicitação dos conceitos de produção envolvidos na organização do trabalho, como também através da apresentação do historial da marca e do Grupo Automóvel, do seu posicionamento e evolução no mercado e das metas a médio prazo, tornando explícitas algumas das ideologias que fundamentam a existência do Centro, tal como aqui discutido a propósito da missão desta estrutura formativa:

A exposição centrou-se em questões de conjuntura económico-financeira global, no momento de crise mundial, analisando o mercado neste setor da indústria e apresentando o Grupo Automóvel e o seu posicionamento nesse mercado no momento atual. Salientou a imagem de qualidade dos produtos da marca, a preocupação com a coesão e coerência de estratégias entre as empresas do grupo, os objetivos de liderança no mercado e apresentou alguns números que revelam a evolução nesses objetivos. (...)

Durante esta primeira parte da formação foi notória a insistência em informação que tem a ver com a “cultura de empresa”, cimentada num acordo com os trabalhadores que segue a lógica do

“compromisso mútuo”: os trabalhadores conseguem mais eficiência e produtividade, a empresa consegue mais emprego, melhores condições de trabalho e mais segurança e apoio aos trabalhadores. A apresentação do sistema de produção concebido pelo Grupo também revela essa preocupação, em demonstrar que a produção depende das pessoas que a asseguram e que estas dependem da forma como a produção decorrer. O sistema de produção do Grupo foi apresentado ao pormenor. (8 de junho de 2011)

Uma vez mais, e tal como sucede no módulo *Linha L.E.G.O.*, as informações transmitidas aos trabalhadores-formandos acerca da empresa e do Grupo traduzem uma visão da formação enquanto instrumento fundamental nos processos de socialização nos contextos organizacionais (Dellobe, 1996), deixando claro que a filosofia de trabalho e os objetivos do Centro passam pela consolidação de uma relação de compromisso mútuo e de identificação dos trabalhadores com a estrutura organizacional que os integra. Das observações realizadas, é possível inferir essa relação de compromisso/identificação, como atesta o exemplo transcrito do Diário de Campo:

De um modo geral, os restantes formandos concordam com a observação do formador na defesa da empresa, apresentando razões que levam as pessoas a preferir a “nossa marca”, como dizem com frequência. Percebe-se que há uma identificação das pessoas com a empresa e os seus valores, alguns formandos expressam-se como estando orgulhosos, considerando “uma sorte pertencer a uma empresa assim” (8 de junho de 2011).

Ao longo dos dois dias de formação, as atividades desenvolvem-se numa lógica de alternância entre momentos expositivos e dialogados, que incidem sobre os conteúdos mais conceituais da formação, e os exercícios práticos ou jogos, que pressupõem a aplicação dos conceitos que vão sendo apresentados. Os diversos conceitos do sistema de produção são operacionalizados de forma gradativa, ao longo dos dois dias da formação, conforme pretende demonstrar o quadro 12. Normalmente, a sua apresentação (e, frequentemente, discussão) precede um exercício cuja execução depende, em boa parte, da aplicação dos conceitos metódicos previamente explorados. Simultaneamente, cada exercício proposto implica a utilização dos conceitos integrados em jogos anteriores, numa lógica de complexidade crescente que promove o encadeamento e a interação entre conceitos, ou seja, em que *um* implica *outro* ou *um conjunto* de vários conceitos do modelo de produção.

Quer isto dizer que a prevalência da dimensão conceitual da produção não se revela apenas nas atividades de exposição associadas ao “treino teórico”, uma vez que, no “treino prático”, a repetição de operações encadeadas está imbuída naqueles conceitos. É de salientar, também, que as repetições das atividades lúdicas (ou “segundas rondas”, como são frequentemente

designadas pelos formadores) são realizadas depois de um processo de reflexão e reformulação que convoca alguns dos princípios metódicos do sistema de produção, mormente com vista à otimização do trabalho e à promoção de uma postura de melhoria contínua por parte de todos os trabalhadores. Quer isto significar que a componente prática tem, em si mesma, uma forte vertente teórica, no sentido em que serve propósitos de consciencialização concetual em redor do sistema de produção.

Pelo que foi observado, a conjugação da persistência nos conceitos focados com a metodologia ativa preconizada obtém um duplo efeito nos grupos de formação: por um lado, a dinâmica formativa é aliciante, pela sua natureza lúdica e pela associação aos conteúdos e situações de trabalho que fazem parte do quotidiano das pessoas. Neste sentido, a reprodução de problemas que ocorrem com frequência na linha de produção pretende motivar a que haja propostas de resolução, apelando à partilha da experiência de cada um, ao debate de ideias e à sugestão em conjunto de soluções que sejam funcionais e facilmente aplicáveis no posto de trabalho. Esta forma de organizar a formação é do agrado manifesto dos formandos:

Um dos formandos comenta que “toda a gente da fábrica devia estar a fazer esta formação”, ao que o formador responde que essa é a intenção; outro formando acrescenta que todas as formações deviam ser “assim práticas e tipo jogo”, comentário com que outros formandos concordam abertamente (8 de junho de 2011).

Vários formandos elogiaram a prestação dos formadores. No final, bateram-se palmas à formação, coisa que não tinha assistido fazerem antes, embora o coordenador já me tivesse dito que às vezes acontece (7 de dezembro de 2011).

Por outro lado, a intenção de otimizar os postos de trabalho, através de processos de eliminação sucessiva de *desperdícios* – de tempo, espaço, materiais, movimentos e mesmo de número de operadores em determinadas estações de trabalho -, é facilmente associada pelos trabalhadores a um objetivo, em última instância, de redução de custos para a empresa, nomeadamente no que diz respeito às despesas com os trabalhadores. Nesse sentido, o receio sobre a possibilidade de eliminação de postos de trabalho existentes e/ou a não existência de novas contratações e frequentemente colocado no centro da discussão.

Das observações realizadas, denota-se uma preocupação consistente, por parte dos formadores, em desconstruir este pré-conceito, na defesa de que a empresa pretende ser “uma organização assente no desenvolvimento dos empregados, na gestão de conhecimentos e na melhoria contínua, como formas de garantir o desenvolvimento global da organização, e não apenas de obter lucro rápido” (Diário de Campo, 8 de junho de 2011). É frequente a argumentação de que a empresa não pretende apenas rapidez no trabalho, mas antes “quer um

equilíbrio entre a qualidade e a rapidez, considerando que alguns dos conceitos *lean* implementados permitem ajudar os trabalhadores a conseguir esse objetivo” (8 de junho de 2011).

Nesta sequência, a explicitação e exercitação dos processos de otimização do trabalho obtêm reações diversas e, frequentemente, contraditórias por parte dos atores da formação. Por um lado, são várias as referências, por parte dos formadores e também dos formandos, à solidez e consistência da empresa no que diz respeito à manutenção dos postos de trabalho, apesar das estratégias de otimização:

Ao final de cerca de 30 minutos, os formandos tinham redefinido a organização da sala, redistribuído as funções de trabalho e eliminado 2 postos de trabalho. Dos 5 operadores iniciais ficaram 3, o que também originou o comentário de que “isto é uma tática para eliminar postos de trabalho”. A este comentário o formador respondeu que, apesar das muitas reestruturações que a empresa tem tido, ninguém tinha ainda sido despedido e que havia sempre funções (diferentes) para desempenhar (8 de junho de 2011).

Este grupo manifestou algumas opiniões mais críticas sobre os objetivos da empresa: são estratégias para um crescimento mais rápido a menor custo; há trabalhadores que estão na empresa numa base de “vai-vém”, ou seja, que são trabalhadores temporários mas que fazem as mesmas funções que outros efetivos, sem nunca chegarem a ter as mesmas regalias.

Também há opiniões em linha com o discurso da organização: que as estratégias acabam por assegurar os postos de trabalho; que o que os trabalhadores desta empresa ganham está muito acima da média de outras empresas no país; que outras empresas têm “caído” e esta “vai-se aguentando”; que as condições de trabalho não se comparam com as de outras empresas (7 de dezembro de 2011).

A questão da diminuição dos postos de trabalho como consequência de práticas de gestão *lean* ocupou cerca de 5 minutos, antes da pausa para almoço. Um dos formadores referiu que essa é uma questão que surge inevitavelmente quando se fazem estes exercícios no *Lean Games*, mas que os trabalhadores que ali estavam podiam testemunhar se alguém tinha sido despedido na sequência de alterações na gestão das estações de trabalho. Um dos formandos concordou, afirmando que conhecia quem tivesse perdido “um posto de trabalho mas ganhou outro melhor” (7 de dezembro de 2011).

As estratégias levadas a cabo com vista à otimização do trabalho e à standardização dos métodos e técnicas que lhe servem de base são enfatizadas, quer pelos exercícios lúdicos propostos, quer pelos enunciados (orais como escritos) que acompanham a formação, desembocando nos conceitos de *rapidez* e *qualidade* como base dos processos de melhoria contínua realizados pelas equipas de trabalho - tal como da formação, uma vez que todas as atividades implicam o trabalho de equipa. A integração destes conceitos e processos no trabalho quotidiano não só é promovida claramente nas práticas da formação, como é fundamentada teoricamente de forma explícita, seguindo as premissas do *ciclo de Deming* - planejar, executar,

verificar, atuar (ou ciclo *PDCA* - *Plan, Do, Check, Act* - no original<sup>64</sup>). Nesta lógica, a formação passa a mensagem de que a melhoria contínua é fundamental para o desenvolvimento da organização, mas deve ser conseguida a partir de processos de trabalho estáveis, salientando “as mais-valias de se trabalhar com o que é seguro e conhecido, em vez de estar sempre a reinventar, porque a fábrica precisa de processos estáveis e “não se pode fazer um carro diferente todos os dias (palavras do formador)” (7 de dezembro de 2011).

A par com o objetivo da otimização das tarefas e postos de trabalho, a standardização de processos ocupa uma parte significativa do tempo do módulo da formação, nomeadamente no seu segundo dia. Encarada, pelo discurso institucional, nomeadamente pela voz do diretor da Produção, como uma estratégia de uniformização necessária para a estabilidade dos processos produtivos, esta é uma matéria sensível no decorrer da formação do módulo. Com efeito, algumas observações mais críticas por parte dos trabalhadores-formandos revelam resistências na adesão à standardização, nomeadamente na defesa da ideia de que “a excessiva uniformização dos processos os tornava rotineiros, ao final de algum tempo, causando alguma desmotivação nos operadores” (7 de dezembro de 2011). Face a este tipo de críticas, os formadores assumem o papel de interlocutores da empresa, na argumentação e que a empresa tem de “evoluir num sentido comum a todos”, sendo que “trabalhar com base em *standards* não significa que os processos sejam imutáveis: as ideias de melhoria mudam os *standards*, que permitem “falar a mesma língua”, “detetar falhas e desvios”.“ (8 de junho de 2011).

À semelhança do que se observou no módulo *Linha L.E.G.O.*, as observações realizadas permitem concluir que esta formação desempenha, igualmente, um papel importante nos processos de motivação dos trabalhadores para as práticas de melhoria contínua. Os argumentos convocados nesse processo de motivação estão bem patentes no excerto do Diário de Campo que se transcreve:

No entanto, o formador realçou que a empresa incentiva à criatividade, que muitas das sugestões de alteração dos trabalhadores, nomeadamente da linha, têm sido aceites e implementadas. Também referiu novamente que há muito mais facilidade de mobilidade dentro da empresa, de modo a que os operadores façam mais funções e sejam mais polivalentes do que na maioria das empresas deste ramo.

De um modo geral, os formandos concordaram. Mesmo as pessoas dos recursos humanos realçaram que há funções que fazem que também são repetitivas e rotineiras, embora não “tão pesadas”, mas que se estiverem descontentes há sempre forma de mudarem de tarefas. Nessa altura, o formador afirmou perentoriamente: “Acreditem que a empresa prefere mudar de procedimentos do que mudar de trabalhadores”. A discussão continuou em redor destas questões: o investimento que é feito na formação, a abertura à mobilidade interna e até as hipóteses de trabalho em outras empresas do grupo no estrangeiro, como sendo grandes vantagens de

---

<sup>64</sup> Para um desenvolvimento deste conceito, veja-se o Glossário apostado à dissertação.

trabalhar na empresa, comparativamente com a “maioria das outras que conhecemos” (7 de dezembro de 2011).

Como se percebe pela insistência sobre as práticas de melhoria contínua - enquanto conceito e enquanto prática de formação em si mesma -, a partir dos *standards* estabelecidos (que, por sua vez, são um resultado da reflexão sobre as práticas do trabalho), nas atividades de formação do Centro, os processos de melhoria contínua constituem-se como um pilar da filosofia de trabalho e de desenvolvimento da empresa. Neste contexto, a intervenção e intenção formativa deste módulo converge no sentido da filosofia subjacente às práticas de formação discutidas a propósito da *Linha L.E.G.O.*. Tal como naquele módulo, os *Jogos Lean* fazem parte de uma estratégia abrangente de promoção da melhoria contínua na organização do trabalho, seguindo processos de reflexão sobre a ação (Schön, 1983), de procura e resolução sistemática de problemas, numa lógica de aprendizagem com a experiência concreta do trabalho (Garvin, 1993).

Enquanto elemento em comum com a análise que se propôs dos objetivos da *Linha L.E.G.O.*, destaca-se também que a persistência (em teoria e na prática) nos conceitos de produção parece evidenciar que os mesmos não estão a ser aplicados na organização do trabalho ao nível pretendido pela empresa. Daqui se subentende que a formação pretende consolidar uma mudança de comportamento nos trabalhadores relativamente aos métodos de trabalho do processo produtivo, em linha com o que Barbier (1992) argumenta relativamente ao papel desempenhado pela formação focada nas situações e contextos de trabalho.

Os dados explorados apontam, de forma consistente, para uma *coerência de conjunto* (Barbier, 1992) quanto aos objetivos e métodos da formação nos módulos associados à componente da formação em *conceitos metódicos*. Não só as atividades se reportam a um mesmo tipo de conceitos – filiados na produção *lean* -, como as metodologias de ambos os módulos até aqui analisados transformam aqueles conceitos em ferramentas de trabalho, ao serviço da standardização, dos processos de melhoria contínua e da otimização das tarefas e dos postos de trabalho. O mesmo argumento confere à formação um papel de instrumento de adaptação às tarefas do trabalho (Almeida e Alves, 2014) de acordo com condições e exigências organizacionais (Parente, 2006) fortemente delimitadas. Em simultâneo, a metodologia ativa, centrada na experimentação e em processos de reflexão sobre a ação que valorizam a experiência adquirida pelo exercício do trabalho, configura uma estratégia que motiva ao desenvolvimento de uma “linguagem/consciência comum”, enquanto fundamenta o processo de socialização organizacional levado a cabo por estes módulos de formação.

### **7.6.1.3. Paixão pelo Detalhe – Sensibilizar para os detalhes, procurar a excelência**

Este módulo de formação, de muito curta duração (2 H), tem como subtítulo “Precisão, Carinho, Perfeição, Excelência”, que assume um caráter de *slogan* identificativo do módulo e que está reproduzido nos vários cartazes dispostos pelo espaço físico especificamente destinado a esta formação. O lema da formação, presente em alguns dos cartazes e vídeos que são visionados ao longo da sessão, é “A Excelência constrói-se pelo detalhe”. Este lema aparece referido no próprio referencial de formação, sendo que o mesmo documento não explicita os objetivos do módulo, apenas descreve sucintamente o que cada momento da formação pretende realizar/representar, assim como não define um “grupo-alvo” da formação, subentendendo-se que se destina a todos os trabalhadores da empresa.

Segundo informações dadas pelo coordenador do Centro, este módulo de formação foi realizado por cerca de 3.400 trabalhadores, desde a sua criação - que é anterior ao Centro de Treino da Produção - e até 2012, o que quer dizer que, à data da realização do trabalho de campo, já tinha sido realizado por praticamente todos os trabalhadores da empresa. Este facto explica a realização muito esporádica do módulo, à data em que se realizou o trabalho de campo, não assumindo a mesma preponderância no quadro da intervenção do Centro de Treino do que a *Linha L.E.G.O* e os *Jogos Lean*. A sua ocorrência numa base residual e a relevância limitada dada ao módulo pelo Centro foram as principais razões para não se observar este módulo de forma tão sistemática como os outros. Ainda assim, a observação pontual que foi feita permite corroborar algumas perceções construídas no âmbito da análise global do caso estudado.

De acordo com os dados recolhidos através do departamento dos Recursos Humanos e do Centro de Treino, este módulo foi inicialmente organizado em articulação com a Academia de Formação de Tecnologias Avançadas e o seu plano de intervenção correspondeu a uma implementação vertical; ou seja, os destinatários do módulo foram selecionados de acordo com os diferentes níveis hierárquicos. Assim, numa primeira fase, esta formação foi dirigida aos gestores/diretores, depois, aos supervisores e, numa terceira fase, foi alargada a todos os trabalhadores da empresa, incluindo os *indiretos* - aqueles que *não tocam* nos carros, não participam na sua produção, mas trabalham noutras áreas da empresa e de cujo trabalho depende a (boa) organização e sequencialização da produção, como é o caso da Logística.

No caso concreto da ação observada, o grupo foi constituído por 10 formandos, sendo 5 da Produção e 5 dos Recursos Humanos, e foi orientado por apenas 1 formador. A seleção dos

trabalhadores-formandos foi feita a partir da identificação direta de quem ainda não tinha realizado o módulo, o que corrobora a razão apresentada pelo coordenador para a sua realização a título residual. Os registos de campo dão conta deste cenário:

Os trabalhadores a frequentar o módulo são identificados quando se apresentam no local de trabalho, apesar de já haver uma seleção prévia que tem em conta quem ainda não fez esta formação. O formador explicou-me que esta questão decorre do facto do módulo já existir há algum tempo na empresa, pelo que a grande maioria dos trabalhadores já o realizou, acrescentando que em breve o módulo, nos moldes em que é desenvolvido, deixará de existir (1 de março de 2012).

O módulo realiza-se num espaço físico considerável, criado especificamente para esse efeito dentro do pavilhão do Centro de Treino da Produção, o que significa que ocupa uma zona da *formação prática* que não é utilizada pelos outros módulos de formação. A área ocupada por esta formação está distribuída por várias pequenas salas ligadas entre si por um corredor, que foi criado através da colocação de vários biombos e concebido para que os formandos vão descobrindo as diferentes salas à medida que o vão percorrendo. Dessa forma, transmite-se a sensação de que se está a observar uma exposição, cuja visita implica a passagem por um conjunto de galerias.

Assim, a primeira sala reproduz uma sala de espera, com sofás, mesa de centro, tapete, objetos de decoração e cartazes publicitários da Marca. É neste espaço - informal, embora com pormenores de sofisticação evidentes, e que coloca os trabalhadores-formandos no papel de clientes - que o grupo de formação é recebido. Dada a curta duração do módulo, as apresentações dos formandos e do formador são muito breves, reservando-se o tempo para a explicitação dos objetivos gerais da formação e, à semelhança dos outros módulos observados, para fazer uma abordagem ao historial evolutivo e às metas da empresa.

Numa segunda sala, reproduz-se um cenário do quotidiano: o de uma loja de supermercado em que estão expostos produtos variados, uns mais apelativos e bem cuidados que outros, dispostos em prateleiras, umas mais organizadas/arrumadas do que outras. Neste contexto, os formandos são motivados a fazer escolhas relativamente aos produtos, explicando as razões dessa seleção. A simulação de uma situação de compra comum é o ponto de partida para a discussão em torno da importância dos conceitos de *organização* e de *qualidade*, tendo em conta os critérios que definem as escolhas dos consumidores/clientes finais, tais como as condições exteriores das embalagens, o seu *design* e o prazo de validade dos produtos. Desta forma, promove-se a atenção aos pormenores e aos critérios que, de forma generalizada,

interferem nas escolhas individuais.

Numa terceira sala, é projetado um vídeo que estabelece um paralelismo entre os fatores implicados na produção automóvel e na produção de cristal, dando como exemplo uma empresa cristaleira nacional de grande projeção. O enunciado do filme alerta para os fatores “Precisão, Carinho, Perfeição, Excelência”, conceitos que são debatidos após a visualização do vídeo. A valorização destes fatores, identificados com os critérios de qualidade da empresa, é enfatizada na sala seguinte, que é, na realidade, uma “sala de troféus”, dedicada à apresentação dos prémios alcançados pela Marca e pelo Grupo Automóvel, bem como à exposição de vários cartazes publicitários realizados ao longo dos anos, em que os termos *perfeição*, *qualidade* e *excelência* estão consistentemente presentes.

A sala seguinte centra-se na importância de usar os cinco sentidos na compra de um automóvel, com particular incidência no papel da visão. A mensagem que se pretende transmitir é apoiada no visionamento de um novo filme, que apresenta a evolução dos materiais, do *design* dos carros produzidos pela empresa e das preocupações crescentes com as questões da ergonomia. Segue-se uma outra sala, que é o espaço final da formação do módulo, que promove a aplicação das capacidades sensoriais dos trabalhadores, sobretudo através da utilização do toque, da visão e do olfato, em experiências que envolvem vários modelos de carros produzidos pela empresa ao longo do tempo. Nesta fase da formação, são apresentados vários exemplos de como a empresa se tem adaptado à evolução dos gostos e das tendências, chamando-se a atenção para as diferenças que dizem respeito aos detalhes e à qualidade da construção, dando como exemplos as portas, os bancos e os cockpits de modelos respeitantes a diferentes anos de construção.

A análise da observação realizada, embora consciente de estar fundamentada em dados pouco substanciais, permite, ainda assim, sustentar algumas considerações gerais sobre os objetivos do módulo, sobretudo na sua relação com a configuração dos restantes módulos de formação. Uma das conclusões mais evidentes é de que a circulação dos formandos através das salas que compõem o espaço formativo, correspondente a uma sequência de momentos de carácter predominantemente informativo e demonstrativo, tem como objetivo principal consciencializar gradualmente os trabalhadores para os detalhes envolvidos no conceito de *qualidade* preconizado pela empresa. Trata-se, sobretudo, de uma ação de sensibilização sobre a importância da qualidade do trabalho de cada pessoa e de cada equipa na qualidade final do produto, sobre a responsabilidade que cada unidade de produção tem nessa qualidade, partindo de exemplos do quotidiano que envolvem escolhas pessoais baseadas em critérios qualitativos.

É neste sentido que a metodologia da formação assenta na simulação de situações que, na maioria das vezes, colocam os trabalhadores no lugar dos clientes dos *seus* produtos, ou, melhor dizendo, dos produtos da empresa enquanto resultado do *seu* trabalho. Há, em simultâneo, uma continuidade da estratégia de “sedução” dos trabalhadores para cimentar a relação e compromisso/identificação com a empresa, nomeadamente através da construção de um sentimento de orgulho relativamente à organização. É este papel que desempenha, aliás, a “sala dos troféus”, sobre a qual o referencial de formação afirma explicitamente que “funcionará como um estímulo para o orgulho de trabalhar na ATRP”.

Foi igualmente evidente que a natureza breve da formação não permite aprofundar algumas das temáticas afloradas ou criar um dinamismo mais ativo junto dos grupos de formação. Isso mesmo foi notado pelo coordenador do Centro de Treino da Produção, adiantando que estava previsto que o módulo fosse substituído por um outro, de duração mais longa (previsivelmente de dois dias, 14H), com uma maior abrangência concetual e partindo de uma abordagem mais prática sobre os conceitos. Disso mesmo dá conta o fragmento do Diário:

O coordenador referiu a possibilidade de haver um alargamento desta formação de 2H para 2 dias, que significa incluir muitas alterações e abranger mais conteúdos e atividades, porque a empresa está muito “centrada nas questões da qualidade”; nomeadamente, deverá incluir a visita à linha, para ver os detalhes, que são o cerne da formação, *in loco*. (...) Diz que os formandos gostam sempre muito da formação mas queixam-se de ser curta, de não permitir fazer trabalho prático nem colocar muitas questões (1 de março de 2012).

A fundamentação apresentada para a possível reformulação do módulo assenta, como se percebe, em duas ordens de fatores: por um lado, a relevância dada pela empresa ao tema central da formação - a *qualidade* -; por outro lado, as opiniões dos trabalhadores, cuja adesão é manifesta mas crítica, nomeadamente no que diz respeito à duração e à metodologia pouco ativa. Importa ressaltar que, à data das observações, o trabalho de reformulação do módulo estava a ser “pensado e trabalhado, segundo as palavras do coordenador”, sendo que “o processo de conceção dos referenciais e materiais ainda estava demorado (1 de março de 2012).

Apesar da brevidade do módulo observado e da sua realização ocorrer a título residual, conforme se tem dito, a ponderação, por parte da empresa, sobre a reformulação e o alargamento do módulo foi compreendida como relevante. Isto porque, não só reforça a preponderância dada pela empresa às preocupações com a qualidade na produção da fábrica - questão que está explícita na “obrigatoriedade” de todos os trabalhadores fazerem a formação em causa, bem como na exclusividade do espaço destinado à realização do módulo -, como

também expressa a capacidade crítica dos trabalhadores face à formação. Adicionalmente, indicia que existe alguma preocupação, por parte da organização, em dar uma resposta favorável às opiniões dos trabalhadores, não ficando, no entanto, claro se este é o fator de motivação mais premente para uma decisão sobre a reformulação do módulo.

A natureza dos conteúdos da formação, por seu turno, permite corroborar a ideia de que a valorização da formação centrada em *conceitos metódicos* está fortemente associada às preocupações da empresa com a qualidade e, por consequência, com as práticas de (reflexão sobre e ação para a) melhoria contínua. Em simultâneo, a intenção de reestruturar o módulo, de forma a dar continuidade aos seus objetivos a partir da reconfiguração dos conteúdos e métodos - apesar, note-se, da grande maioria dos trabalhadores da empresa já ter realizado este módulo -, dá força à hipótese de que a formação desempenha um papel fundamental na consolidação de aspetos do sistema de produção que, do ponto de vista organizacional, não estão ainda suficientemente enraizados nas práticas profissionais (Barbier, 1992). O objetivo da consolidação do sistema de produção interpenetra-se com um outro, aqui por diversas vezes já referido: a incidência persistente nos *conceitos metódicos*, manifestada de forma abrangente nos restantes módulos – nomeadamente os que integram o domínio das *competências técnicas*, conforme de seguida se demonstrará -, plasma objetivos claramente relacionados com os processos de socialização dos trabalhadores (Dellobe, 1996).

#### **7.6.2. A formação em *competências técnicas***

A par com a formação em *conceitos metódicos*, a intervenção formativa do Centro de Treino promove o aperfeiçoamento das *competências técnicas* dos trabalhadores, mormente as associadas às áreas de trabalho que fazem parte do processo de produção da empresa. À data da realização do trabalho de campo, a dimensão técnica da formação do Centro de Treino traduzia-se no desenvolvimento de dois módulos: *Competências Fundamentais - Montagem Final* e *Competências Fundamentais - Carroçarias*. É, ainda, de referir a formação designada por *Oficina Profissional* que, tal como anteriormente se afirmou, assume uma configuração distinta dos módulos de âmbito predominantemente técnico.

De acordo com as informações veiculadas pela equipa de formadores do Centro, à data do levantamento de dado, estavam em fase de desenvolvimento os referenciais e os materiais de apoio à implementação de dois outros módulos daquela *família* de ações de formação,

concretamente as *Competências Fundamentais* de Prensas e de Pintura. Um dos formadores em entrevista dá conta da forma progressiva como os módulos de formação são implementados no Centro de Treino, referindo-se à projeção que era, na época, feita sobre a criação de novos módulos de formação:

(...) o departamento estava de início, sabíamos que iria haver uma formação de Body, uma formação de Montagem Final, não se falava sequer em formação de Prensas nem de Pintura (...) e arrancamos com a formação do L.E.G.O. (...) que era para toda a gente da fábrica. (...) depois passamos para os *Lean Games*, e depois é que nasceu os *Fundamental Skills*. *Fundamental Skills Montagem Final*, foi o primeiro, depois o de *Fundamental Skills Body*. E agora estão a desenvolver o *Fundamental Skills* de Prensas e de Pintura.

Ainda que a baliza temporal do estudo não tenha permitido realizar observações nos dois últimos módulos referidos pelo formador, regista-se a primazia dada à criação de novas ações formativas relacionadas com as designadas *competências fundamentais*, reforçando a tendência de crescimento da formação técnica associada às áreas operacionais da empresa<sup>65</sup>. Tal como sucede com os módulos de formação em *conceitos metódicos*, também as orientações para a formação em *competências fundamentais* são da responsabilidade do Grupo Automóvel que gere a multinacional, uma vez que esta componente é, conjuntamente com a anteriormente abordada, considerada como fundamental nos processos da chamada *formação de base* dos trabalhadores. Nessa medida, os referenciais e materiais de apoio à formação centrada nas *competências técnicas* são desenvolvidos, disseminados pelo Grupo *Lean Central*, responsável pela regulação global da intervenção formativa local, atribuída aos Centros de Treino de todas as empresas do Grupo<sup>66</sup>.

A vertente técnica da intervenção formativa do Centro faz parte, como se tem feito alusão, do seu papel estratégico na formação dos trabalhadores da empresa, sendo que a organização e realização dos módulos inscritos nesta vertente corresponde a uma articulação cuidadosamente pensada com a formação centrada nos *conceitos metódicos*. Do que foi apurado, essa articulação faz-se a dois níveis: por um lado, a população-alvo dos módulos voltados para o desenvolvimento de *competências técnicas* não corresponde exatamente ao mesmo perfil dos grupos de formação em *conceitos metódicos*, que são predominantemente heterogéneos. No

---

<sup>65</sup> Sobre esta questão, reveja-se o capítulo 7.5.2, nomeadamente quanto ao número de trabalhadores abrangidos por esta dimensão da formação ao longo dos anos de observação do terreno.

<sup>66</sup> Sobre a relação entre o local e o global, na construção e difusão das orientações para a formação, remete-se para o que foi discutido no capítulo 7.1.2.

caso da formação em *competências técnicas*, o coordenador em entrevista alega o seguinte:

(...) nós temos as formações específicas, os *Fundamental Skills* da Montagem, são só, maioritariamente, para pessoas da Montagem, os das prensas, para os das prensas, os do Body para o Body, e por aí fora.

Em simultâneo, existe uma articulação concetual entre os dois domínios de formação, uma vez que as atividades da formação em *competências técnicas* estão enformadas pelos *conceitos metódicos* do sistema de produção. Conforme se afirmou anteriormente<sup>67</sup>, não só a distribuição dos trabalhadores-formandos pelos dois domínios de intervenção do Centro permite a realização em simultâneo de vários módulos, como a natureza dos conteúdos formativos e das atividades desenvolvidas promove uma aproximação concetual entre ambos os domínios. Assim perspetivada, a formação que visa o aperfeiçoamento das *competências técnicas* é também uma forma de cimentar a assimilação e aplicação dos *conceitos metódicos* do sistema de produção, que funcionam como um fio condutor e unificador de toda a formação desenvolvida pelo Centro de Treino da Produção.

#### **7.6.2.1. Competências Fundamentais – Montagem Final e Carroçarias**

Os módulos de *Competências Fundamentais – Montagem Final* e *Competências Fundamentais – Carroçarias* são os que têm uma duração maior no conjunto de ações de formação desenvolvidas pelo Centro de Treino da Produção. Realizam-se ao longo de uma semana de trabalho, com a duração de 40 horas cada, e dispõem de espaços de *formação prática* específicos e fixos para a sua realização. São os módulos cujas atividades implicam a ocupação de uma área mais significativa no Centro de Treino, nomeadamente pela sua exigência no que diz respeito aos meios técnicos e tecnológicos envolvidos na formação – bancadas que simulam postos de trabalho e sequências de operações realizadas na linha de produção, computadores, mesas de reunião de equipas de trabalho, entre outros materiais de apoio à formação. Simultaneamente, a duração dos módulos de *Competências Fundamentais* implica um esforço significativo de (re)organização das zonas e equipas de trabalho para disponibilizar os trabalhadores da linha de produção, de modo a que possam realizar a formação em causa.

---

<sup>67</sup> Ver capítulo 7.5.1.

A conjugação destas características, relativas às exigências de disponibilização da linha de produção e ao espaço e meios envolvidos na formação, indicia a relevância que a formação desenvolvida através dos módulos de *Competências Fundamentais* tem no quadro das iniciativas formativas do Centro de Treino. De igual modo, ajuda a explicar o número mais reduzido de trabalhadores-formandos por grupo de formação, quando comparados com os grupos (mais heterogéneos) dos outros módulos até aqui analisados. No máximo, o módulo de *Montagem Final* envolve 8 trabalhadores e o de *Carroçarias* apenas pode ser realizado por 4. Importa ressaltar, desde logo, que estes dois módulos decorrem em simultâneo, sendo que o primeiro dia de formação de ambos é realizado em conjunto, constituindo-se como um só grupo de formação, que se separa a partir do segundo dia de formação. O desenvolvimento destes dois módulos envolve normalmente três formadores, sendo que dois estão responsáveis pela formação da *Montagem Final* e um está dedicado à formação das *Carroçarias*.

Ainda no que respeita aos destinatários da formação, os referenciais de formação consultados não especificam os grupos-alvo de cada área das *Competências Fundamentais*. No entanto, essa é uma questão que está, à partida, definida pela própria designação de cada módulo, uma vez que especifica a área da Produção que inscreve as competências técnicas a aperfeiçoar. Essa questão é mencionada pelo coordenador do Centro de Treino que, como se viu numa transcrição aqui feita anteriormente da sua entrevista, defende que “os *Fundamental Skills* da Montagem, são só, maioritariamente, para pessoas da Montagem (...), os do Body para o Body”. No entanto, apesar da intenção manifesta de que as formações de carácter técnico sejam dirigidas aos operadores das áreas de produção a que essas competências se reportam diretamente, as observações permitiram registar a integração de alguns elementos exteriores às áreas em causa:

Nem todos os formandos têm experiência nas áreas em que vão ter formação, mas têm a expectativa de virem a trabalhar nelas. Vêm das áreas das Prensas, Carroçarias, Montagem Final, Qualidade, Recursos Humanos e Planeamento e Infraestruturas (7 de Novembro de 2011).

A maioria dos formandos vem da Montagem Final, de zonas distintas, há um de Pintura e outro de Prensas (16 de janeiro de 2012).

Com efeito, é preciso ressaltar que a expressão “maioritariamente”, usada pelo coordenador em entrevista para se reportar à constituição dos grupos destes módulos, deixa em aberto a possibilidade da sua miscigenação. As observações realizadas revelam que, de facto, “a maioria” dos trabalhadores-formandos está afeta à produção, sendo que nem todos os formandos têm

experiência nas áreas em que vão ter formação, mas têm a expectativa de virem a trabalhar nelas. As razões apresentadas pelo coordenador e formadores para a integração de trabalhadores de diversas áreas numa formação técnica de natureza tão específica, são de dupla ordem: por um lado, é uma forma de promover a aprendizagem de novos postos de trabalho e favorecer os processos de mobilidade interna; em simultâneo, põe em contacto pessoas de diferentes zonas da fábrica, o que facilita a partilha de experiências profissionais e promove a comunicação entre áreas e departamentos. Esta questão foi, aliás, já aqui discutida a propósito da heterogeneidade dos grupos de formação enquanto traço predominante no perfil dos grupos de formandos do Centro de Treino, cuja finalidade pode ser lida como expressão de uma *flexibilização ofensiva* do trabalho (Boyer, 1986; Rodrigues, 1991; Correia, 2003), contextualizada pela necessidade de fazer um *acompanhamento das evoluções da produção ou da gestão da flexibilidade* (Barbier, 1992).

A organização e as formas de desenvolvimento das atividades formativas dos módulos de *Competências Fundamentais* em *Montagem Final* e *Carroçarias* revelam uma sólida uniformidade de conceitos, conteúdos formativos e métodos, como se se tratasse de um só módulo de formação que se subdivide em dois, ou de dois *módulos gémeos*, que apenas diferem no que diz respeito às características operacionais particulares das áreas a que as competências técnicas dizem respeito. Dito de outro modo, esta subdivisão decorre da natureza predominantemente técnica e específica das competências técnicas fundamentais exigidas por cada área da Produção, uma vez que a formação se destina, prioritariamente, aos operadores de cada uma dessas áreas produtivas da fábrica.

A similitude, a vários níveis, entre os dois módulos justifica que se faça uma análise e uma discussão conjunta dos dados referentes a ambos. A sua proximidade concetual e organizacional é visível através da análise dos respetivos referenciais de formação, quer no que diz respeito aos objetivos específicos, quer no que concerne à organização as atividades formativas. No que diz respeito ao primeiro elemento de aproximação entre os módulos – os seus objetivos –, veja-se a informação apresentada no quadro abaixo:

Competências fundamentais		
Objetivos específicos	Montagem Final	Carroçarias <sup>68</sup>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer medidas necessárias para criar uma consciência comum.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreender e compreender procedimentos, conteúdos e elementos do sistema de produção e a sua interação com base em exercícios práticos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir treino prático.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as exigências do sistema de produção.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir competências básicas (passos individuais em 8 estações).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir competências básicas (passos individuais em exercícios de Identificação de Defeitos de Qualidade, Aplicação de <i>Sealer</i><sup>69</sup>, Soldadura, Montagem e Alinhamentos e Inspeção Final).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir competências básicas reunidas enquanto elementos (exercícios em 8 estações).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir competências básicas reunidas enquanto elementos (exercícios de Identificação de Defeitos de Qualidade, Aplicação de <i>Sealer</i>, Soldadura, Montagem e Alinhamentos e Inspeção Final).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir competências no processo dinâmico.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deverão estar aptos a elaborar uma SAB e itens chave de um AP (Plano de Trabalho) da produção.</li> </ul>	

Quadro 13: Orientações gerais dos módulos *Competências Fundamentais de Montagem Final e Carroçarias*

Fonte: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção

Numa primeira leitura, é possível confirmar que as diferenças assinaláveis entre os dois módulos se focalizam apenas nas especificidades técnicas de cada uma das áreas da Produção a que se reportam as competências a aperfeiçoar, sendo de referir algumas das questões que, desde logo, definem as finalidades comuns da intervenção formativa. No conjunto de objetivos enunciados -, destaca-se a importância da criação da “consciência comum”, que tem sido um dos objetivos da formação mais assinalado ao longo da discussão dos dados relativos às práticas formativas do Centro. Segundo as palavras de um formador em sessão, os momentos de exposição dos “objetivos a médio prazo, os valores e diretrizes que unificam a multinacional” a

<sup>68</sup> A informação específica de cada módulo foi mantida em linhas separadas no quadro; aquela que é em tudo semelhante, foi agregada numa só linha, de forma a ser perceptível a natureza gemelar dos módulos. O mesmo procedimento foi aplicado na construção do quadro 14.

<sup>69</sup> O *Sealer* é um material selante extremamente resistente, usado, por exemplo, para reforçar o isolamento das juntas existentes entre as várias peças que constituem a carroçaria dos carros.

todos os grupos de *Competências Fundamentais* são “medidas necessárias para criar uma consciência comum” (7 de novembro de 2011).

Salienta-se, de igual modo, o papel preponderante atribuído aos “procedimentos, conteúdos e elementos do sistema de produção”, que solicitam o reconhecimento, por parte dos trabalhadores, de novas “exigências” quanto às formas de trabalhar. Estas “exigências” estão explicitamente associadas à aplicação daqueles “procedimentos, conteúdos e elementos” que, como se tem afirmado, estão enformados em conceitos da produção *lean*. Tal como também se tem vindo a aludir, a mudança pretendida quanto às formas de trabalhar tem em vista o incremento da qualidade, da produtividade e da competitividade, através da otimização das tarefas e postos de trabalho, entendida como um passo fundamental nos processos de melhoria contínua.

Esta leitura é precisada na confrontação entre o que os referenciais e as práticas da formação revelam sobre o teor das atividades desenvolvidas. Também no que diz respeito à organização e sequencialização das atividades, os dados apontam para uma forte similitude entre os módulos, conforme se demonstra no quadro abaixo.

Competências Fundamentais		
Organização das Atividades de Formação	Montagem Final	Carroçarias
	Introdução do Módulo (8H – Dia 1)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos e estrutura do curso.</li> <li>• Apresentação dos formadores e formando.</li> <li>• Enquadramento global da ação.</li> <li>• Medidas necessárias – Criar uma consciência comum.</li> <li>• Definição da Qualidade – Auditoria.</li> <li>• 9 Tipos de Desperdício, 5S Organização do Posto de Trabalho.</li> <li>• <i>Standards</i>.</li> <li>• Apresentar, explicar e elaborar uma <i>folha de trabalho standard</i> (SAB).</li> <li>• Segurança de trabalho no Centro de Treino</li> </ul>	
	1º Treino prático de base (8H- Dia 2)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino de aquecimento.</li> <li>• Explicação das instruções visuais.</li> <li>• Treino prático de base (Competências básicas).</li> <li>• Teste prático.</li> </ul>	
	2º Treino prático de base (8H – Dia 3)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino de aquecimento.</li> <li>• Explicação dos passos de trabalho.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino prático de base (Competências elementares).</li> <li>• Teste prático.</li> </ul>	
	3º Treino prático de base (8H – Dia 4)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade pelo produto.</li> <li>• Instruções – Área de trabalho.</li> <li>• Treino de aquecimento.</li> <li>• Treino prático de base (Processo dinâmico).</li> <li>• Teste prático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade pelo produto. Elaborar e apresentar itens principais para o espaço profissional.</li> <li>• Elaborar uma SAB e itens chave de um AP (Plano de Trabalho) da produção.</li> <li>• Teste prático.</li> </ul>
	4º Treino prático de base (8H – Dia 5)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar e apresentar itens principais para o espaço profissional.</li> <li>• Elaborar uma SAB e itens chave de um AP (Plano de Trabalho) da produção.</li> <li>• Teste prático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruções – Área de trabalho. Treino de aquecimento.</li> <li>• Treino prático de base (Processo dinâmico).</li> <li>• Simulação de posto de trabalho.</li> <li>• Teste prático</li> </ul>

Quadro 14: Conteúdos e atividades dos módulos *Competências Fundamentais de Montagem Final e Carroçarias*

Fontes: Referenciais de formação do Centro de Treino da Produção; Diário de Campo

A consciencialização sobre as “exigências do sistema de produção”, contemplada nos objetivos dos módulos, ocupa o conjunto de atividades introdutórias da formação, de natureza predominantemente teórica e que, como se pode ver no quadro acima apresentado, se visam a transmissão de um conjunto de informações, conceitos e procedimentos associados ao sistema de produção da empresa. Estes conteúdos conceituais são aprofundados, sobretudo, na fase inicial da formação, tal como está previsto nos referenciais. Essa abordagem inicial é feita em sala, durante o primeiro dia, com os dois grupos de formação em conjunto:

Numa primeira fase o grupo de formação é um só. Será uma parte mais teórica e genérica da formação, idêntica para os dois públicos-alvo: operadores da Montagem Final e operadores das Carroçarias (ou *Body*, como costumam designar internamente). Num segundo momento, os grupos irão separar-se, de acordo com essa especificação (7 de novembro de 2011).

Os formandos de Montagem Final e de Carroçarias (*Body*) estão juntos, neste primeiro dia. Conforme explicam os formadores, nos dias seguintes o grupo será separado em dois espaços distintos do Centro de Treino da Produção, para o desenvolvimento da formação específica de cada uma daquelas áreas da produção. O dia é dedicado à explicitação de conceitos fundamentais do sistema de produção do Grupo, em tudo idêntico ao que observei na semana de Dezembro, na observação não participante (16 de janeiro de 2012).

Tanto no referencial analisado como nas práticas observadas, as atividades que se seguem dividem-se em vários momentos de “treino prático”, que passa por operacionalizar as orientações conceituais e metodológicas daquele sistema. A estrutura da componente prática da formação é explicada aos formandos no início das sessões:

Antes de avançar, o formador refere que as atividades terão uma lógica cíclica e uma complexidade crescente: explicação da operação; visionamento do filme; conjunto de passos a dar; ir buscar materiais; treinar com apoio do formador e da ajuda visual; testagem final. Diz o formador que “pode haver variações pessoais, desde que não saiam fora dos *standards* das orientações visuais e auditivas.” (8 de novembro de 2011).

Conforme se percebe pela análise dos quadros 14 e 15, esse treino surge associado, numa primeira fase, a “competências básicas” que, nas fases seguintes do treino, se querem ver “reunidas enquanto elementos”, fundamentais no “processo dinâmico” de execução das tarefas do trabalho, seguindo os termos usados no referencial da formação. Assim, a diferenciação que é feita, não só no referencial de formação como também nos enunciados dos formadores ao longo da formação, entre os dois tipos de competências a desenvolver na formação assenta, sobretudo, na distinção entre as *competências básicas* (ação simples) e as *competências elementares* (tarefas complexas); estas serão competências que convocam um conjunto articulado das primeiras, para que os operadores da linha de produção consigam realizar operações sucessivamente mais complexas.

Para o desenvolvimento das “competências elementares”, a formação propõe um conjunto de atividades de complexificação gradual, que pressupõem o treino, por repetição, para aperfeiçoamento das ações simples, processo que é, normalmente, centrado na eliminação *desperdícios* para a melhoria da *qualidade* das operações e do produto final. As operações complexas, mais próximas daquelas que os trabalhadores-formandos executam no exercício do trabalho, são, assim, segmentadas em ações simples, que são treinadas e melhoradas sucessivamente. Reproduz-se um conjunto de excertos que exemplificam esta sequencialidade, para melhor compreensão da metodologia utilizada:

Neste momento, estão a treinar a operação de apanhar 4 peças – parafusos - de cada vez e analisar se têm defeito. Trata-se de treino puramente mecânico que integra um exercício mais complexo. Quando me vê aproximar, é o formador que me explica o que os formandos estão a treinar. Explica que é fundamental que os operadores aprendam a segurar de uma só vez várias peças na mão, de preferência sem olhar, para que todo o resto do trabalho seja mais agilizado; é uma operação simples que entra em várias operações complexas. (...)

Ao final de algum tempo, conseguem pegar em 4 parafusos de cada vez, sem olhar, levá-los à ponteira da aparafusadora e aparafusar na furação. (...)

A sequência de treino das operações prossegue, numa nova atividade, mais complexa que a anterior. Implica o aparafusamento de várias espessuras de parafusos, mudança de ponteiras, furações de diferentes diâmetros. (...) Noto como os formandos retiram 3 e 4 parafusos de cada vez das caixas de material, conforme tinham treinado num exercício anterior. (...)

Enquanto visualizam o filme sobre a operação a realizar (estão em redor de um só computador), o formador vai acrescentando explicações. Esta operação será mais complexa e implica as anteriores: agarrar 4 parafusos, porcas, trocar de ferramentas, diferentes furações e aperto com chave dinamométrica (8 de novembro de 2011).

Tendo em conta as observações realizadas, o treino prático traduz-se em operações de carácter técnico e com um grau de complexificação gradual, levando a que os trabalhadores tomem consciência de cada ato simples envolvido na realização de uma tarefa complexa. Através desta metodologia de decomposição dos atos complexos do trabalho, a formação promove a ideia de que a mudança operada em cada ato simples permite a melhoria das operações complexas, através da aplicação dos conceitos do sistema de produção. Essa melhoria é, de uma forma geral, conseguida através da repetição das operações técnicas definidas como “básicas” e “elementares”, até à fase do “teste final” de cada uma das operações (como se pode ler nas orientações para as atividades, contempladas no quadro 14).

Ao contrário do que sucede no decorrer das atividades dos módulos inscritos na formação em *conceitos metódicos*, a prossecução dos objetivos de melhoria não se centra primordialmente na observação e reflexão sobre eventuais “falhas” das operações realizadas, atitude que, segundo Argyris e Schön (1974), define as organizações de *Modelo II* e que implica a desocultação das falhas de produção e a discussão em torno dos processos e procedimentos instalados. Numa outra perspetiva analítica, pode dizer-se que o processo de construção de saberes e competências que estes módulos de formação preconizam não se focaliza nos “acontecimentos” (Zarifian, 2001) do trabalho, encarado em toda a amplitude da sua complexidade, mas antes num conjunto de ações prescritas, a integrar nas operações associadas aos postos de trabalho, procedimento que se aproxima das orientações neotayloristas, que encaram o trabalho como um “dado objetivável, standardizável, prescritível” (Zarifian, 2001, p. 52).

Do que foi possível observar, o conceito de melhoria aplicado nas atividades da formação tem em consideração fatores como a qualidade das operações, a rapidez de execução e a adequação aos procedimentos e às sequências standardizadas definidas para cada operação complexa. Daqui que cada treino prático seja precedido de uma “explicação das instruções visuais”, dos “passos de trabalho” ou das “instruções” relativas às áreas e operações a realizar; dito de outro modo, cada treino é antecedido de um conjunto de prescrições normalizadas sobre o trabalho.

Nesta lógica, o treino de ações gradativamente mais complexas é alimentado pelos conceitos centrais do sistema de produção do Grupo (as prescrições) que, uma vez mais, revelam ser o eixo conceitual agregador das práticas da formação.

De acordo com esta conceção da relação entre a formação e o trabalho, a segmentação dos atos complexos em operações “básicas” - às quais correspondem competências igualmente “básicas” -, “treinadas” através da sua repetição e melhoradas a partir da aplicação de metodologias de trabalho de inspiração *lean*, assenta na crença de que esse método provocará uma melhoria no desempenho profissional dos trabalhadores. Numa perspetiva crítica, esta metodologia aponta para um dos perigos da implementação dos conceitos da *produção magra* na organização do trabalho assinalados por Lopes (2000). Com efeito, as formas de aprendizagem que decorrem deste tipo de aposta promovem uma constrição das competências, que, segundo aquela autora, pode aumentar “a flexibilidade da produção e a utilização da mão-de-obra, mas não a qualificação dos trabalhadores” (Lopes, 2000, p. 241). Na formação observada, a promoção da flexibilidade, típica das organizações *lean*, direciona-se para a diversificação de operações a realizar dentro da equipa de trabalho, razão pela qual os grupos de formação se organizam em equipas, cuja dinâmica interna implica que todos treinem todas as operações, reproduzindo o tipo de rotatividade de funções pretendida na linha de produção.

No decorrer das atividades, os trabalhadores-formandos desempenham o papel duplo de aprendizes e de tutores, transmitindo e recebendo instruções de execução das operações no seio da equipa de trabalho, simulada na formação. As operações treinadas – tanto as simples, como as complexas – são disseminadas no interior das equipas numa lógica de coformação, alimentando o conceito de equipa semiautónoma e corresponsável pelo produto do trabalho. Veja-se um exemplo desta orientação, explícito nos registos de campo:

Assim que dois operadores completam as suas estações, têm como missão explicar a sua estação um ao outro sem interferência do formador. Esta estratégia é fundamentada na necessidade de, numa equipa, cada um ter de saber fazer mais do que um posto. O objetivo, neste exercício, é que todos aprendam todos os postos, se isso for possível e houver tempo. (...)

O formador vai relembrando uma série de operações simples, que treinaram antes, que agora vão ser necessárias; ou seja, “terão de usar todas as técnicas anteriores e ter muito espírito de equipa”, segundo as palavras do formador. (...)

O grupo continua o processo de aprendizagem e repetição das operações associadas a cada um dos postos de trabalho. Uns ajudam outros, esperam que outros acabem para poderem aprender as estações que lhe faltam. Durante um longo período de tempo, os formandos organizam-se sem a interferência dos formadores. De vez em quando estes dizem-lhes para irem olhando para os procedimentos do portefólio, ao que os formandos respondem que preferem a ajuda dos colegas. Isto sucede várias vezes (9 de novembro de 2011).

Nos processos de (re)aprendizagem e repetição das operações técnicas, as observações tornam evidente a preferência dos trabalhadores-formandos pelas orientações dos colegas de equipa em detrimento das diretrizes procedimentadas, sendo que os formadores promovem a atitude de partilha de responsabilidades e a rotatividade de funções. Nesta matéria, ainda, os trabalhadores-formadores assumem a função de mediadores entre as práticas reais de trabalho e os objetivos organizacionais da formação, tarefa que é facilitada pelo seu duplo estatuto interno, uma vez que são formadores com um conhecimento aprofundado sobre os métodos produtivos preconizados e trabalhadores com experiência longa e diversificada na empresa, nomeadamente na linha de produção<sup>70</sup>. Também por via desse perfil de dupla abrangência, o discurso dos formadores revela frequentemente a tensão entre a sua experiência nos modos de funcionamento da fábrica e os objetivos instituídos da formação, sobretudo no que diz respeito à motivação para novas formas de trabalhar, que podem não ser facilmente compatibilizadas com as situações surgidas no quotidiano do trabalho:

Afirma que tem a noção que os formandos já dominam muitas das operações complexas que ali irão treinar, mas que algumas delas não são feitas de acordo com os procedimentos instituídos, levando a falhas de qualidade na produção que originam retrabalhos e mais custos para a empresa. O formador acrescenta “Eu sei porque também já lá trabalhei e sei que nem sempre é fácil fazer melhor.” (7 de novembro de 2011).

Enquanto explica a operação, vai demonstrando com uma aparafusadora, complementando com observações sobre a qualidade que estão explicadas no programa de computador. A este respeito, o formador confessa que alguns dos vídeos do programa e exercícios só lá estão por uma questão de standardização entre fábricas da marca, sendo que alguns se tornam demasiado básicos para quem já trabalha há algum tempo na área. Por outro lado, às vezes a simplicidade e a repetição do tipo de exercícios ajuda a despertar os trabalhadores, já rotinados a certas práticas menos rigorosas, a reverem os seus modos de trabalho (31 de janeiro de 2012).

Nesta lógica, e tendo em conta a experiência prévia da maioria dos trabalhadores-formandos nas operações realizadas, os formadores adaptam frequentemente a sequência das atividades de “aprendizagem e treino”- designação que os próprios dão à metodologia usada nos módulos de formação (8 de novembro de 2011) - previstas no referencial de formação, conforme atesta o registo de campo abaixo transcrito:

Formador refere que está a passar à frente de alguns subpassos em cada exercício porque, para quem já tem experiência de linha, pode tornar-se “infantil”, e faz com que os exercícios se tornem repetitivos, quer nos passos a seguir quer nos alertas de segurança e qualidade. O formador acrescenta que os exercícios vão sendo adaptados aos grupos e também em função das críticas que vão sendo feitas (17 de janeiro de 2012).

---

<sup>70</sup> Sobre esta questão, reveja-se o capítulo 7.3.1.

Não obstante a atenção dada ao *know-how* dos grupos de formação, e no quadro das suas atribuições institucionais, os formadores impelem os formandos à aplicação dos conceitos e das metodologias de trabalho definidas pelo sistema de produção, incitando, como se viu, “a reverem os seus modos de trabalho” (31 de janeiro de 2012). Este dado significa que a estratégia para a disseminação e interiorização dos *conceitos metódicos* não se limita ao momento de introdução dos módulos de *Competências Fundamentais*, passando pela sua integração na componente prática da formação, conforme se pode verificar nas transcrições abaixo apresentadas dos registos de observação:

Enquanto treinam para o teste do semáforo, o formador alerta que podem pôr em prática as noções de *one touch*, *one motion*, posicionando previamente as peças segundo a forma mais eficaz de utilização, assim como para se lembrarem sempre de verificar se as bancadas de trabalho estão de acordo com os 5S (...).

Novamente, o formador opta por ir explicando a todos enquanto vão visionando, apelando depois a que visionem mais uma vez ou duas antes de começarem a tentar. Assinala que nesta operação está envolvido o conceito de *poka yoke* (uma só cor, uma só posição, uma só correspondência) (8 de novembro de 2011).

No final, todos nós desmontamos os parafusos e os cliques de expansão da placa onde foram colocados e arrumamos tudo. Os formadores vão chamando a atenção para a aplicação dos 5S no processo de organização dos materiais (17 de janeiro de 2012).

Referiu-se, ainda, o conceito dos 5s para a preparação do posto de trabalho e o quanto isso promove a qualidade do produto e diminui o risco de erro ou de acidentes (19 de janeiro de 2012).

O intuito claro de aperfeiçoar um conjunto de operações técnicas, consideradas basilares no processo de organização e execução do trabalho, através do treino repetitivo, de modo a transformá-las em operações/respostas mecânicas, concorre para um outro objetivo mais abrangente, revelado pela insistência em elementos concetuais que contribuem para uma trilogia de fatores da produção, associados aos processos de otimização e de melhoria contínua: “Qualidade, tempo e sequência” (8 de novembro de 2011), segundo as palavras de um dos formadores. Veja-se um exemplo concreto da importância atribuída a estes fatores da produção:

Cerca de 20 minutos depois, todos conseguem executar a tarefa no tempo previsto e com a sequência pretendida. Um formando comenta: “Não é fácil conjugar tempo, qualidade e sequência obrigatória”; os outros concordam e o formador afirma que “esse deve ser o objetivo mas requer treino”. Outro dos formandos comenta que a entreajuda foi fundamental e o formador repete: “esse deve ser o objetivo mas requer treino”. (...)

Depois de várias tentativas, todos conseguem executar as operações no tempo definido e o formador diz: “Estão a ver? Qualidade, tempo e sequência. É tudo uma questão de treino e de trabalho em equipa (8 de novembro de 2011).

Nas atividades de treino, é frequentemente estabelecida uma relação de causa-consequência entre o tempo de execução das operações e a sua sequência, de acordo com normas predefinidas, enquanto fatores determinísticos da qualidade dos produtos e de uma maior produtividade. O objetivo de melhorar a qualidade e, em simultâneo, a produtividade a partir do incremento daquela relação passa pela intercolaboração dos elementos de uma equipa de trabalho. Isso mesmo aparece explícito ao longo das observações:

O formador pergunta: “Como é que produzimos qualidade, então?”. Das respostas, retém-se que é importante seguir os processos predefinidos (standards), e o trabalho em equipa (7 de novembro de 2011).

O enfoque na qualidade é, com efeito, uma tónica constante da formação, tornando-se, em última análise, mais relevante no quadro dos objetivos imediatos da formação do que os tempos e sequências de execução das atividades realizadas. Isso mesmo corroboram diversas passagens do Diário de Campo:

As questões da qualidade são, segundo o formador, um dos pontos críticos da fábrica, nomeadamente na Montagem Final, pelo que a direção da produção quer inverter a tendência e insistir muito na qualidade dos processos e dos produtos (7 de novembro de 2011).

Seguem-se os testes individuais deste exercício, visualizados pelos formadores, que fazem um ou outro reparo, sobretudo relativos à qualidade, que parece ser um dos temas chave destas formações (17 de janeiro de 2012).

Temos cerca de 15 minutos de treino individual antes dos formadores assistirem ao teste do semáforo<sup>71</sup>. Uma vez mais, o que é realçado são questões de qualidade ou de segurança, não se dando relevância ao tempo demorado na tarefa (18 de janeiro de 2012).

Em todo o processo de melhoria de qualidade que a formação pretende promover, as observações realizadas espelham a centralidade conferida à equipa enquanto unidade de funcionamento basilar para a empresa, questão que é importante convocar, uma vez mais. O

---

<sup>71</sup> O teste do semáforo é o exercício final das operações treinadas. O programa de computador que apoia a realização de algumas atividades reproduz visualmente um semáforo, sendo que, à medida que o tempo de execução das operações vai avançando, as cores mudam de verde para a amarelo e depois para vermelho, quando o tempo previsto se esgota.

trabalho em equipa é entendido como uma metodologia que garante uma maior qualidade do trabalho, conforme está expresso no excerto abaixo transcrito do Diário de Campo:

O formador salienta que esta metodologia de trabalho – o trabalho de equipa - tem várias vantagens, para os operadores e para a empresa:

- Permite fazer uma formação e uma qualificação contínuas dos operadores.
- Há uma maior identificação com todo o trabalho feito pela equipa.
- O trabalho torna-se menos monótono. Havendo mais rotatividade de funções há também menos problemas de saúde, porque há menos repetição de operações.
- As equipas tornam-se mais versáteis se cada um detiver as competências para, pelo menos, dois postos de trabalho.
- A tendência é a de haver cada vez mais rotatividade de funções (como, assinala o formador, acontecia há alguns anos, em que todos faziam todos os postos).
- Para a empresa, há uma maior redução de custos, enquanto aumenta a produtividade (7 de novembro de 2011).

Percebe-se, pelo enunciado anterior, que a empresa tem consciência do valor que a coformação e a formação informal adquirem nas equipas de trabalho. Este facto é corroborado pelas observações, demonstrando que, perante situações de aprendizagem de novas operações, os trabalhadores-formandos privilegiam os “ensinamentos” dos seus pares. Para além desse potencial formativo, o trabalho em equipa é encarado como promotor da identificação coletiva com as tarefas realizadas por cada um, o que facilita a rotatividade de funções que, por sua vez, apresenta como vantagens a quebra da monotonia e a prevenção de doenças relacionadas com a repetição de operações.

Todas as vantagens elencadas representam, em última instância, uma estratégia de aumento da produtividade e redução dos custos de produção, uma vez que cada trabalhador estará apto a realizar um maior número de operações. De facto, a análise dos dados permite sustentar a asserção de que a equipa de trabalho é encarada, na formação, como um núcleo funcional no interior do qual se promove a flexibilidade técnica, com vista à rotatividade de operações entre todos, mais do que à polivalência de funções de cada um. É no conjunto de valências técnicas que a unidade de trabalho detém que se procuram as melhorias relativamente aos fatores “qualidade, tempo, sequência”. Um dos formadores observados em sessão argumenta esta interrelação do seguinte modo:

O formador refere que, na linha real, o tempo de ciclo por operador é de 1m25sg, o que significa que têm de fazer operações daquelas nesse período de tempo (os formandos que não trabalham na linha de produção demonstram espanto). Acrescenta ainda que a fábrica já fez 700 carros por dia, num período que foi considerado o que tinha melhores índices de qualidade. Coloca, por isso, a questão: “Por que será?”.

A explicação dada pelo formador concentra-se no número de operações por operador: quanto menos operações, menor é a probabilidade de defeito, maior a qualidade. Quando um tempo de ciclo é maior, isso significa que um só operador tem de fazer várias operações, aumentando a

probabilidade de erro em alguma das operações que faz. Ou seja, o ciclo tem de ser menor, a equipa tem de dominar as operações de todos os postos de trabalho, mas saber distribuir as tarefas de forma equilibrada, de modo a que cada um realize poucas operações. Os formandos discutem um pouco em redor desta ideia, nem todos concordam mas acabam por compreender o ponto de vista (8 de novembro de 2011).

Nesta sequência de ideias, é possível afirmar-se que as finalidades da formação associadas à *flexibilização ofensiva* de funções, já aqui por diversas vezes aludida, está sobretudo relacionada com a capacitação da equipa como um todo para um conjunto de operações, relativamente ao qual a equipa de trabalho é corresponsável. Nessa medida, a formação nos módulos de *Competências Fundamentais* promove o aperfeiçoamento das *competências técnicas* ao nível individual, de acordo com uma metodologia de segmentação de atividades complexas do trabalho em operações simples ou “básicas”, tal como anteriormente se explicitou, enquanto incita a um tipo de flexibilidade que permita a rotatividade simples de funções no seio das equipas de trabalho. Ou seja, as formas de flexibilização contempladas nestes módulos de formação parecem restringir-se à flexibilização técnica dos operadores, metodologia que é considerada pela empresa, segundo as palavras de um dos formadores, como fundamental para “estar apto para fazer todas as funções da equipa, para substituir e/ou ajudar os colegas e para que possa haver rotatividade dentro da equipa” (7 de dezembro de 2011).

À luz das argumentações avançadas, considera-se que este objetivo preside à organização das atividades formativas por equipas, em que todos os elementos passam por todas as atividades de “aprendizagem e treino” planeadas para a formação. Conforme se explicitou anteriormente, as práticas formativas revelam alguns ajustes relativamente ao planeamento prévio das atividades, nomeadamente quanto à sequência e/ou grau de complexidade de algumas operações, tendo em conta a experiência prévia dos formandos; no entanto, esses ajustes não dispensam o processo de integração dos conceitos metódicos do sistema produtivo entre cada uma das fases do treino. No seu conjunto, as operações técnicas treinadas e a filosofia de trabalho que lhes subjazem são encaradas como o motor dos processos da melhoria da rapidez de execução e da sequência de tarefas que, uma vez otimizadas à luz dos elementos *lean* do sistema de produção, contribuem para uma evolução dos níveis de qualidade dos produtos construídos pela empresa.

Não obstante esta orientação para a flexibilização de inspiração *lean*, as operações treinadas correspondem a uma ideologia de trabalho segmentado e especializado com marcas tayloristas indeléveis, incorporando, num mesmo conjunto de práticas, uma dupla lógica. Reconvoca-se

aqui a problematização elaborada por Kovács (2005) relativamente à convivência de modelos de produção nas formas de organização do trabalho em multinacionais:

A procura constante de locais mais vantajosos, pelas empresas multinacionais, para venderem e produzirem produtos e serviços, na lógica de redução dos custos e da flexibilidade, tende a levar frequentemente a uma segmentação do processo produtivo e a uma divisão taylorista do trabalho entre empresas. O trabalho intensivo em conhecimentos e em tecnologias avançadas é organizado segundo princípios pós-tayloristas e tende a concentrar-se nas “empresas-cabeças” situadas em áreas com infra-estruturas materiais, de informação-comunicação adequadas; por sua vez, as operações de rotina organizadas tendem a ser transferidas para “empresas-mãos”, situadas preferencialmente em regiões de mão-de-obra baratas (p. 7).

No caso em estudo, as práticas de formação apontam para objetivos relacionados com a redução dos custos, a partir de uma metodologia de recomposição das formas de trabalhar internamente; ou seja, através da flexibilização das competências técnicas dos trabalhadores, assente numa segmentação estrita do processo produtivo, que corresponde a uma divisão do trabalho com origem nas orientações tayloristas para a produção industrial. Em simultâneo, as novas formas de trabalhar pretendidas estão enformadas por conceitos *lean*, nomeadamente no que diz respeito à promoção da comunicação entre áreas e departamentos e à difusão do conhecimento ao nível interno, mas também no que concerne aos processos de otimização das tarefas e postos de trabalho. Esta leitura vai ao encontro das argumentações de Kovács (2006), que salienta o modo como as novas formas de flexibilização são encontradas, frequentemente, num contexto de manutenção de estruturas de base tradicionais e na convivência destas com novos métodos de trabalho.

Assim, apesar de aparentemente contrastantes, as orientações organizacionais manifestas na formação convergem para concretizar um modelo produtivo que permita “diversificar os produtos, modificar frequentemente os modelos, lançar rapidamente novos produtos e reduzir os prazos de entrega, sem custos adicionais.” (Kovács 1998a, p. 9). Nessa convergência, a formação do Centro de Treino joga um papel fundamental, decorrente de uma crença positivista relativamente aos efeitos do investimento da formação que está próxima das tendências assinaladas por Canário (2000) no que diz respeito às práticas de formação profissional de carácter predominantemente funcional, que, neste caso concreto, são um instrumento ao serviço das exigências da Produção e da filosofia de trabalho e de desenvolvimento da empresa. No caso das práticas de formação dos módulos em causa, a valorização da componente técnica decorre de um claro entendimento da formação como um *investimento produtivo* (Berton, 1988), conforme já se havia evidenciado a propósito da formação do módulo *Linha L.E.G.O.*, mas que é possível generalizar a toda a matriz de conceção da formação do Centro de Treino. No caso das

*Competências Fundamentais*, essa questão está bem patente, aliás, nas características de sofisticação dos meios técnicos e tecnológicos ao dispor das atividades da formação.

O objetivo de colocar as práticas formativas ao serviço da mudança na organização e no exercício do trabalho explica que os módulos de *Competências Fundamentais*, apesar da aparente simplicidade de execução de grande parte dos exercícios que propõe (com um caráter quase iniciático), não se destine prioritariamente aos trabalhadores com menos antiguidade na empresa, mas antes seja realizado por todos os que trabalham na linha de produção, nomeadamente aqueles que há mais tempo ali desempenham funções. Neste sentido, pode afirmar-se, do até aqui discutido, que a estrutura destes módulos de formação está concebida de forma a contribuir para a consolidação da vertente técnica das orientações do sistema de produção, pretendendo-se que tenha efeitos no que diz respeito às (novas) formas de executar o (mesmo e mais) trabalho, asserção que está refletida na intenção explícita de “fazer com que as pessoas trabalhem de outra maneira”, segundo as palavras do coordenador do Centro de Treino.

Este cenário aponta, simultaneamente, para o propósito de fazer convergir as *teorias-em-uso* pelos trabalhadores e as *teorias abraçadas* pela empresa (Argyris e Schön, 1974, 1978), no sentido de reconfigurar os saberes da ação com base nos conceitos teórico-metodológicos que fazem parte da matriz ideológica da empresa. Conforme têm demonstrado os dados empíricos apresentados, este propósito atravessa toda a atuação formativa do Centro de Treino e faz parte de uma estratégia abrangente, que passa pela (re)construção dos saberes profissionais orientados para o cumprimento daquela matriz ideológica. Para tal, a formação exterioriza e questiona os saberes tácitos individuais e/ou coletivos, para, num primeiro momento, os explicitar/exteriorizar (de acordo com a terminologia utilizada por Nonaka e Takeuchi (1997) relativamente aos processos de construção de saberes nas organizações) e, numa segunda instância, os combinar com os *standards* que definem a matriz concetual e metodológica do modelo de produção preconizado.

Esta dinâmica marca o tipo de relação que se estabelece entre a formação e o exercício do trabalho, conferindo uma primazia substancial aos princípios daquela matriz ideológica nos processos de formação contínua dos trabalhadores, mesmo quando se concentra numa componente fortemente técnica daqueles processos. Esta interpretação encontra eco em algumas situações em que essa hegemonia é assumida, das quais se transcrevem aqui apenas alguns dos exemplos mais esclarecedores:

O tempo dedicado às sugestões, à repetição do exercício e às conclusões gerais acabou por se prolongar até às 14.30. O formador refere essa questão, dizendo que não vão ter tempo para realizar uma outra atividade (de facto, na observação não participante havia uma outra atividade de troca de ferramentas), justificando que prefere que se “gaste mais tempo a discutir ideias sobre os conceitos aplicados, já que esse é também o objetivo da formação (9 de dezembro de 2011).

De seguida, segue-se o teste do semáforo, que passa por fazer um conjunto de aparafusamentos em placas de diferentes espessuras, aplicando os conhecimentos de alinhamentos e torques. No final, o formador salienta que o importante é reter novos conceitos que possam aplicar no trabalho e melhorar a qualidade do trabalho e do produto, “mais do que fazer os exercícios dentro do verde do semáforo” (1 de fevereiro de 2012).

A ênfase dada pela formação em *Competências Fundamentais* à matriz de conceitos que enforma o sistema de produção, enquanto “chapéu” que integra e sustenta as práticas de aperfeiçoamento técnico, aponta para a ideia de que, aquilo que é prioritário no âmbito destas práticas, na formação, é a motivação para uma atitude de abertura dos trabalhadores face ao processo de operacionalização dos elementos e procedimentos do sistema de produção, no trabalho. Nessa medida, ainda que esse processo de interiorização e operacionalização dos conceitos metódicos (ao qual a formação está primordialmente devotada) possa não revelar efeitos imediatos no que diz respeito à rapidez de execução tarefas do trabalho e à melhoria da qualidade do seu produto, existe a expectativa de que a integração daquela matriz nas rotinas do trabalho se reverta em resultados, em função das orientações dadas (na formação) e do treino repetido (na formação e depois no trabalho). Esta asserção pode fundamentar-se empiricamente, aliás, em diversos fragmentos dos registos de campo, como por exemplo, na expressão já aqui transcrita de um dos formadores em sessão, ao afirmar: “Estão a ver? Qualidade, tempo e sequência. É tudo uma questão de treino e de trabalho em equipa” (8 de novembro de 2011).

Consequentemente, o encadeamento das atividades está concebido para incentivar os trabalhadores a deixarem de encarar aqueles elementos enquanto *teorias* e experimentarem a sua aplicabilidade nas *práticas* do trabalho. Este processo reveste-se, ainda assim, de tensões e resistências, que são manifestadas ao longo da formação, tal como demonstram algumas das observações registadas:

No entanto, conforme um deles afirma, “Resta saber se depois, na linha, me lembro ou tenho tempo para fazer as coisas desta maneira”.

A propósito disto, outro formando refere que essa questão é muito importante e que às vezes “a teoria e a prática não são a mesma coisa”. São debatidas algumas situações que ocorrem na fábrica, em postos de trabalho que conhecem ou que neste momento ocupam, em que é muito complicado mudar rotinas. O formador reforça a necessidade de o fazerem, até que também essa nova técnica ou postura se torne numa rotina (20 de janeiro de 2012).

Apesar das resistências individuais - de que é exemplo não só o excerto transcrito, como também outras passagens dos registos de campo já foram anteriormente apresentadas, a propósito da implementação de alguns conceitos (como é o caso dos *standards*) -, a metodologia seguida na formação obtém reações positivas. Vejam-se alguns exemplos concretos dessas reações:

Questionados sobre a forma como decorreu o dia, a opinião generalizada é de que a formação foi “muito motivante”, “como um dia de trabalho mas agradável”, “bem estruturada”. O ambiente entre todos é referido como um dos pontos fortes e ninguém assinalou pontos fracos. Referem-se aos objetivos da formação, afirmando que está bem organizada, consegue motivar para o treino sem ser cansativo (9 de novembro de 2011).

A segunda tentativa é muito mais rápida, nota-se uma maior concentração, não fazem muitos comentários entre si. Conseguem fazer a operação no tempo de ciclo (1m25) e no final até batem palmas e dizem “Yes”, “agora sim”, “quando a gente quer, isto vai” (10 de novembro de 2011).

Os formandos não expressam dúvidas, apenas mencionam que estão a achar a formação interessante, que muitas das ações que fazem no seu posto de trabalho têm a ver com estas operações básicas e que é bom para corrigirem hábitos e posturas menos corretos (31 de janeiro de 2012).

Mais uma vez, é referido que o facto de estarem a treinar operações que aparecem no dia-a-dia é proveitoso, mesmo que já as saibam fazer, porque há técnicas que se vão esquecendo e rotinas instaladas que é bom rever, melhorar e estar mais de acordo com o que a empresa pretende (1 de fevereiro de 2012).

Partindo dos dados analisados, é possível inferir que a intenção de “fazer com que as pessoas trabalhem de outra maneira”, embora se baseie em processos de otimização e estandardização que são frequentemente entendidos como “uma tática para eliminar postos de trabalho” (expressão de um formando em sessão, 8 de junho de 2011), acaba por obter uma adesão gradual por parte dos trabalhadores-formandos. O mesmo se aplica aos processos de mudança e mecanização dos atos do trabalho através do treino de operações técnicas por repetição, metodologia que predomina nos módulos das *Competências Fundamentais*, conforme os registos de campo também dão conta:

Trata-se de fazer o alinhamento de portas com ferramentas de torques, colocando uma “galga” que tem a espessura exata, referente à folga que a porta tem de ter para que as placas de chapa não rocem uma na outra ao abrir a porta. Os formandos vão evoluindo na tarefa por tentativa e erro: apertam ou alargam os parafusos, e experimentam abrir a porta; se as peças de chapa tocam uma na outra, têm de voltar a mexer no parafuso, até que a porta tenha a folga exata. A atividade é complexa, um dos formandos refere isso mesmo; outro comenta que “comparado com a linha, isto não é nada”; o formando anterior responde que “não é bem assim, na linha tu não fazes esta sequência toda”, e o diálogo entre ambos prossegue em torno das diferenças entre a formação e as práticas que têm no trabalho. O formador intervém para dizer que às vezes as coisas que

parecem muito complexas se tornam simples, “basta treinar muito”; compara com outras atividades, nomeadamente desportivas. Os formandos vão concordando com os exemplos dados e com a ideia de que “só treinando muito se consegue a excelência” (palavras de um formando) (9 de novembro de 2011).

Nesta altura, já os formandos começam a trocar de estações. Os que estão mais avançados nos exercícios de treino/testagem, vão ajudando os colegas nos diferentes passos de cada treino até realizarem o teste final, com cronómetro. O ambiente é de entreaajuda; alguns vão comentando que se tivessem mais tempo para treinar assim, fora da linha, depois era mais fácil trabalhar mais rapidamente. Um dos formandos comenta que assim ainda lhes pediam mais trabalho em menos tempo; outro responde que preferia ir rodando de tarefas, para o trabalho não ser tão rotineiro, que para isso tem de saber fazer as estações, e que nem sempre há tempo na linha para estarem a aprender novos postos (9 de novembro de 2011).

A repetição deste tipo de exercício<sup>72</sup>, a um nível de pormenor tão fino, faz com que se consigam identificar progressivamente cada vez mais defeitos, facto assinalado pelos formandos. Formador confirma que esse é o objetivo da repetição (1 de fevereiro de 2012).

Percebe-se que as vantagens desta formação, do ponto de vista dos trabalhadores, não se limitam ao aperfeiçoamento das questões técnicas. Existe uma consciencialização manifesta de que a rotatividade de postos é mais aliciante do que a execução rotineira de uma só tarefa, sendo que essa tomada de consciência não advém apenas da metodologia seguida na formação, mas decorre da própria experiência do trabalho que os formandos detêm. Os dados apontam para que a hipótese de possibilidade de assumirem uma mudança de tarefas é, em si mesma, mais aliciante para os trabalhadores do que a mudança de formas de trabalhar, sendo que a formação de natureza técnica trabalha sobre as duas valências em simultâneo.

Neste sentido, a formação desempenha um papel fundamental sobretudo no que diz respeito a uma maior flexibilização dos trabalhadores, com consequências ao nível da rotatividade de funções dentro de cada equipa de trabalho. Importa recordar, neste enquadramento, os esclarecimentos dados pelo diretor da Área de Produção sobre o método de organização do trabalho na linha de produção<sup>73</sup>, explicitando que se aplica a rotatividade de funções entre os elementos de uma equipa sobretudo quando se trata de “operações mais rotineiras”; no entanto, salienta que a rotatividade de trabalhadores entre diferentes áreas de trabalho é menos frequente.

---

<sup>72</sup> Tratava-se de um exercício de inspeção final em diferentes peças de veículos, com vários tipos de defeitos na chapa e nos pontos de soldadura. A cada repetição do exercício, as peças a inspecionar iam mudando e apresentavam cada vez mais defeitos e mais difíceis de detetar.

<sup>73</sup> A propósito desta questão, remete-se para a discussão feita no capítulo 6.3.3, referente aos modos de funcionamento das equipas e da rotatividade dentro da empresa.

Ainda a propósito das atividades de formação desenvolvidas nos módulos de *Competências Fundamentais*, importa fazer uma referência às questões da segurança e saúde no trabalho. Isto porque foi ao longo destes módulos de formação que as preocupações com estas questões foram mais patentes, desde logo introduzidas na formação através do teor e objetivos dos exercícios de aquecimento - referidos como “treino de aquecimento” no quadro 14 - que precedem os dias de treino das operações “básicas” e “elementares”, e aos quais se fez alusão num outro momento da análise<sup>74</sup>. Para além desse momento da formação, os cuidados com as questões ergonómicas perpassam um pouco por todos os exercícios de treino da formação técnica, pelo que aparecem explicitados em diversas passagens dos registos de campo:

Estão a finalizar o treino de colocação e *sealer* em três linhas verticais, com as mesmas espessuras que as anteriores (horizontais). O formador vai chamando a atenção para a ergonomia e para conjugarem a perfeição da colocação do cordão de *sealer* com as posturas mais vantajosas para o corpo, de modo a prevenir algumas doenças profissionais (8 de novembro de 2011).

A intervenção dos formadores, nesta fase da formação, limita-se às questões da ergonomia e da qualidade; sobretudo corrigem posturas, explicando a importância de o fazerem – pela qualidade e/ou rapidez do trabalho, mas também por razões de saúde (9 de novembro de 2011).

Todos fazem o exercício como treino e depois são visionados, um a um, pelos formadores. As únicas questões que assinaladas têm a ver com normas de segurança, qualidade e ergonomia; quanto ao tempo de execução, não lhe é dada demasiada importância (17 de janeiro de 2012).

Formadores continuam a observar, aconselhando, corrigindo técnicas, posturas e chamando a atenção para questões de qualidade, sempre (18 de janeiro de 2012).

Findo o intervalo, pratica-se o aparafusamento em várias direções, com o formador constantemente a chamar a atenção para a ergonomia ao pegar na ferramenta e a mudá-la de mão (31 de janeiro de 2012).

Denota-se uma associação persistente entre as questões da ergonomia e o objetivo da qualidade do produto do trabalho. Com efeito, as preocupações relativas à saúde dos operadores e à ergonomia no exercício do trabalho são por diversas vezes discutidas nas sessões de formação destes módulos, sobretudo por decorrerem da necessidade de prevenir as consequências de más formas de execução do trabalho – para a qualidade e para a saúde dos operadores. Os alertas sobre as questões ergonómicas transmitem uma consciência da organização sobre o papel das condições de trabalho na garantia de melhores condições de saúde dos trabalhadores, ambos entendidos como fatores motivacionais poderosos, na consolidação de uma relação de compromisso entre as partes de que aqui se tem falado

---

<sup>74</sup> Sobre estes exercícios veja-se o que foi discutido no capítulo 7.2.2.

sobejamente, e que é fundamental para os processos de socialização pretendidos pela intervenção do Centro de Treino.

Nesta linha de reflexão, importa salientar que os trabalhadores revelam uma consciência crítica sobre as razões que justificam as preocupações da empresa ao nível da prevenção, associando-as frequentemente à gestão dos custos de produção. Veja-se um exemplo desta visão crítica:

Diz um dos formandos: “Pois, é uma chatice se a gente adoece”. Percebendo a intenção do formando, o formador responde que a empresa investe no apoio à saúde e em melhor ergonomia no local de trabalho também por questões económicas, mas não só.

As duas pessoas dos recursos humanos referem que é muito importante garantir que quem ali trabalha tem todo o apoio possível em termos de saúde, até porque se os operadores ficarem incapacitados, por alguma razão, a empresa perde mais com a sua saída, por exemplo, do que em evitar problemas de saúde ou dar condições de acompanhamento médico. Mas acreditam que o investimento feito na saúde é sobretudo para garantir “melhores condições físicas e psicológicas de trabalho”, porque assim “também se trabalha melhor” (9 de dezembro de 2011).

Note-se que, neste exemplo como noutros que constam do Diário de Campo, são os próprios trabalhadores, de acordo com as diferentes visões que decorrem das diferentes atividades desenvolvidas na empresa, que “resolvem” a discussão em torno das razões que levam a empresa a querer acautelar questões de ergonomia, segurança e saúde. Esta é uma das vantagens da heterogeneidade dos grupos, manifesta em diversas situações: o cruzamento de pontos de vista é também uma forma de esclarecimento (e de formação) entre pares - na senda dos efeitos da coformação a que Pineau (1988, 1989, 1991) alude na *teoria tripolar da formação* -, sendo que algumas das tensões surgidas em torno das questões mais polémicas são resolvidas por essa via.

Do excerto anteriormente transcrito dos registos de campo, subentende-se, ainda, que as “condições físicas e psicológicas de trabalho” se constituem como fatores determinantes na qualidade, elemento que, conforme se tem vindo a aludir, lidera as preocupações da empresa no que diz respeito à consolidação da sua posição no mercado<sup>75</sup>. A primazia destes fatores sobre as condições de trabalho revela que as preocupações relativas a tais condições não estão associadas a uma tendência antropocêntrica dos modos de produção. Isto porque as preocupações com a segurança e a ergonomia não estão centradas nos *fatores humanos* da produção, mas antes sobre a melhoria dos *fatores técnicos* que conduzem aos objetivos de

---

<sup>75</sup> Sobre as questões da qualidade e do “modelo de excelência” preconizado, remete-se para os dados explicitados no capítulo 6, que permitem corroborar a forma como estes fatores encabeçam os objetivos de desenvolvimento da empresa.

desenvolvimento traçados pela empresa, seguindo a problematização elaborada por Kovács (1998a; 2005; 2006) a propósito das tendências reveladas no tecido empresarial.

A ideia geral que é sublinhada na formação, e que tenta conjugar todos os interesses envolvidos, é a de que a empresa pretende um equilíbrio entre a produção estável e nivelada, assente em padrões técnicos e tecnológicos de qualidade alcançados através da aplicação dos princípios de produção *lean*, mas que não pretende, através dos processos de otimização colocados em marcha na formação, reduzir os postos de trabalho. Um dos registos de campo sintetiza isso mesmo:

O formador recorda alguns dos objetivos principais da formação, como sendo o de reorganizar os postos de trabalho – e não de os eliminar -, identificar melhorias que permitam alcançar as “zero falhas” e melhorar a ergonomia de algumas posturas dos operadores (9 de novembro de 2011).

No âmbito do *compromisso* estabelecido, os trabalhadores recebem como “prova” do envolvimento da empresa através de segurança no emprego que o próprio historial da empresa revela, conforme se viu a propósito do retrato estrutural da empresa, que não só apresenta um quadro estável e duradouro de empregados como lhes garante boas condições de trabalho. Com efeito, por mais que a formação seja um espaço de convivência de visões, muitas delas críticas relativamente à empresa e aos seus planos de crescimento, bem como às exigências técnicas colocadas no exercício do trabalho, a ideia que prevalece e que é expressa pelos próprios trabalhadores-formandos, é de que é “uma sorte pertencer a uma empresa assim” (8 de junho de 2011).

#### **7.6.2.2. Oficina Profissional – Formação no posto de trabalho**

Esta formação assume moldes distintos de todos os outros módulos observados ao longo do estudo de caso. A duração do módulo é de um dia (7H) e o seu desenvolvimento implica um momento de formação de natureza teórica, assegurado por um formador do Centro de Treino – que, nas observações realizadas, oscilou entre 30 minutos a 1H30 – e uma componente de formação prática, realizada diretamente no local de trabalho. Esta componente é apoiada por um tutor designado por uma equipa de trabalho, normalmente um dos trabalhadores mais experientes, atribuição que é definida no próprio dia, através de um processo de negociação rápida entre o formador do Centro de Treino e o líder da equipa em que cada trabalhador realiza a formação prática.

Para que esta formação decorra, os líderes de equipa têm de dispensar trabalhadores da linha, seja para a realizarem enquanto formandos, seja para fazerem tutoria a quem a está a realizar. Por essa razão, e por se tratar de uma ação muito focalizada no desempenho de cada trabalhador, apenas é possível que uma média de 2 trabalhadores realizem o módulo em simultâneo. A componente teórica pode ser realizada numa das salas do Centro de Treino ou num espaço especificamente preparado para a Oficina Profissional, localizado no pavilhão da Montagem Final; a componente prática é desenvolvida diretamente na linha de produção. Estas exigências colocadas pela tipologia da formação justificam a dificuldade encontrada para realizar a observação das atividades da ação de formação de forma planeada e sistemática, uma vez que a decisão sobre a sua realização é tomada no próprio dia, como atestam os registos de campo:

Esta foi a segunda vez que me desloquei à fábrica para tentar observar esta modalidade de formação, uma vez que, na maioria das vezes, só no próprio dia o CTP sabe se vai ter ou não trabalhadores para a fazer (11 de abril de 2012).

Tem sido muito difícil agendar uma segunda observação desta formação, tal como foi complicado conseguir fazer a primeira (dia 11 de abril) porque só no próprio dia é que o CTP sabe se vai ter pessoas para a realizar. Por esse motivo, (...) combinei com o coordenador para me informar no dia em que soubesse que ia decorrer esta formação. Assim, cerca das 7:15 o coordenador contactou-me e cerca de 30 minutos depois consegui estar na empresa para fazer a observação (30 de outubro de 2012).

A *Oficina Profissional* foi implementada durante o ano de 2012, sendo que o seu desenvolvimento teve maior frequência na segunda metade desse ano. Esta formação abarca, na realidade, várias versões do módulo, na medida em que se reporta diretamente às áreas e aos postos de trabalho, também eles distintos entre si. A formação não tinha, à data da realização do estudo, uma matriz de referenciais totalmente estabelecida, funcionando em articulação exclusiva com a Área de Produção, dependendo das suas solicitações para o efeito. Não foi, no entanto, possível aprofundar o conhecimento relativo às formas de planeamento e organização este módulo, tal como se percebe pelo teor das notas de campo:

Questionado sobre as formas de organização deste módulo, o coordenador apenas esclareceu que a sua realização depende das necessidades sentidas na linha - de mais pessoal ou de mudança de funções, por exemplo - e à medida dos pedidos da direção da Produção. Quer isto dizer que é a Produção que define em que áreas/setores/postos de trabalho da produção se justifica esta formação; os referenciais vão sendo criados à medida dessas contingências, não me tendo sido explicado se esse trabalho de conceção é feito antes ou depois da identificação das necessidades da produção (11 de abril de 2012).

Destaca-se a relação matricial entre a gestão da Produção e a formação deste módulo, sendo que os dados indicam que as diferentes versões da Oficina Profissional vão sendo concebidas em articulação com as exigências da produção, que parecem determinar as evoluções e reconfigurações do próprio módulo. Um elemento em comum entre as versões do módulo é o seu carácter predominantemente prático, questão que foi discutida com um dos formadores responsáveis pela ação. Segundo esse interlocutor, a formação de *Oficina Profissional* inscreve-se numa lógica distinta e complementar aos módulos que se realizam no Centro de Treino. Vejam-se as considerações tecidas a propósito dessa informação prestada pelo formador:

Falei um pouco mais sobre isso com o formador, assim como sobre o carácter prático da formação do *Profiraum*<sup>76</sup>. O formador confirmou que é a modalidade em que há menos componente teórica, sendo quase totalmente uma *formação em ação*. Referiu ainda que, para a aprendizagem sobre os conceitos e as questões mais teóricas do sistema de produção, os trabalhadores já passam pelos outros módulos do CTP, que apesar de serem práticos têm sempre momentos mais teóricos, para ajudar a implementar novos conceitos. Estas observações corroboram algumas das minhas impressões sobre as formações que observei no CTP (11 de abril de 2012).

Ainda que sejam evidentes as particularidades (e diversidades) deste módulo, as observações revelaram uma preocupação inicial em apresentar os conceitos metódicos do sistema de produção, à semelhança do que acontece com todos os outros módulos de formação do Centro de Treino. Nessa medida, constitui-se como uma ação que tem em vista não só a aprendizagem para a ocupação de novos postos de trabalho, como também a mudança das formas de trabalhar na fábrica, à semelhança do que sucede nos outros módulos do Centro de Treino. As observações permitiram corroborar esta ideia:

O formador refere que a intenção deste método é consciencializar, de forma direta e objetiva, as equipas para a importância das metodologias de trabalho, nomeadamente os 5S, referindo-se aos resultados (custos vs qualidade) da sua implementação noutras empresas, bem como responsabilizar as equipas pela implementação da técnica de organização dos postos de trabalho (11 de abril de 2012).

Tendo em conta a explicitação feita pelo formador, é possível colocar a hipótese de que um dos objetivos do módulo passa pela disseminação mais rápida e dirigida (aos postos de trabalho) dos elementos e procedimentos estabelecidos pelo sistema de produção da empresa. De um modo geral, e apenas tendo em conta os dados recolhidos por observação, uma vez que não existiam, como se disse, ainda referenciais de formação estabilizados, os objetivos da *Oficina*

---

<sup>76</sup> *Profiraum* é a designação em alemão do módulo *Oficina Profissional*, frequentemente usada na empresa.

*Profissional* prendem-se com a necessidade de favorecer a aprendizagem de novos postos de trabalho, através de uma metodologia integrada e prática - pelo treino de diferentes operações diretamente na linha de produção -, promovendo, por essa via, a rotatividade e a flexibilização de funções. Alguns destes objetivos da formação são explicitados nos momentos da formação teórica, pelo formador do Centro de Treino:

O principal objetivo da formação, salientado pelo formador e registado num dos placards informativos, é a “extensão sistemática de competências para as áreas da produção”, a flexibilização de competências profissionais para promover a rotatividade de postos, seja por razões levantadas pelos operadores de linha, seja por questões de saúde ou ergonomia, seja pelas exigências do próprio sistema de produção, do ciclo de encomendas e de produção da fábrica (11 de abril de 2012).

Nesta lógica, de aprendizagem rápida de novas funções, se as tarefas a aprender são mais simples, o trabalhador em formação pode aprender vários postos de trabalho numa só realização da *Oficina Profissional*. Esta forma de atuação multiplica as possibilidades de “extensão sistemática de competências”, conforme está afirmado no exemplo transcrito das observações de campo. Isso mesmo foi dado a observar:

Nas visitas à linha, pude confirmar aquilo que o formador me tinha dito antes: num dos casos, o trabalhador já estava a aprender uma segunda operação da linha, com um segundo tutor (11 de abril de 2012).

Esta metodologia de formação, numa lógica de *training on the job*, parece ser do agrado dos trabalhadores-formandos, tal como se percebe pela expressão da sua opinião no final do dia de formação:

O balanço feito é positivo: os trabalhadores sentem que, dessa forma, aprenderam “a prática na prática”, e que se sentem aptos a desempenhar essas funções. Não referem “abusos” por parte dos colegas que os tutoraram, antes pelo contrário, assinalam a boa vontade com que a tutoria foi feita e expressam a opinião que “esta é a melhor forma de aprenderem novos postos de trabalho” (11 de Abril de 2012).

É merecedor de registo que, não só os conteúdos da formação (enquanto práticas de trabalho, neste caso) são distintos em diferentes realizações do módulo, como a metodologia das ações observadas se revelou diversa em cada uma das observações realizadas:

Depois de ter observados dois exemplos tão diferentes de metodologias sob a designação de *Oficina Profissional*, considero que provavelmente iria encontrar um tipo de formação diferente a cada observação. A primeira foi mais prática, mergulhada no posto de trabalho, um exemplo de *training on the job*; esta segunda, promoveu a reflexão para a mudança partindo dos espaços e situações do trabalho. Ambas se integram numa lógica de formação no espaço de trabalho (como a tradução do alemão indicia, aliás: *profiraum* = espaço profissional) mas têm métodos distintos (30 de outubro de 2012).

Na origem destas diferenças parece estar o objetivo específico com que cada *Oficina Profissional* é realizada, podendo afirmar-se que há, na realidade, várias oficinas profissionais englobadas no mesmo módulo. A reflexão final sobre as observações deste módulo sintetiza os diferentes objetivos identificados:

Enquanto no primeiro caso observado, o objetivo evidente era que os trabalhadores aprendessem novos postos de trabalho, neste segundo caso tratou-se de uma espécie de “reciclagem” sobre ligações elétricas, focada na importância da qualidade. Foi notório que o formador se preocupou em proporcionar uma visão de conjunto relativamente a todas as estações e postos de trabalho relacionados com as cablagens, de maneira a sensibilizar o trabalhador para os problemas que afetam a qualidade dessas ligações (30 de outubro de 2012).

Daqui, também, que o módulo *Oficina Profissional* tanto pode conferir uma maior relevância aos conceitos do sistema de produção – por exemplo, quando se tratou de uma formação focalizada na qualidade e na melhoria contínua -, como pode ter uma maior incidência na aprendizagem de operações técnicas associadas à execução do exercício de trabalho, no seio de uma equipa. Em suma, as variações do módulo estão relacionadas com o facto de ser uma formação feita à medida das solicitações da Produção, tendo em conta diferentes “áreas/setores/postos de trabalho” (11 de abril de 2012), conforme aqui já mencionado anteriormente. Note-se que, mesmo quando o módulo se destina à aprendizagem de operações técnicas, os *conceitos metódicos* não desaparecem do horizonte da formação; do que se observou, os conceitos em causa são tomados como elementos introdutórios (essenciais) do processo de aprendizagem de novos postos de trabalho.

A diversidade de práticas encontradas, a natureza distinta das características fundamentais das várias *edições* do módulo, bem como a ausência de orientações mais concretas sobre a organização e desenvolvimento deste módulo - nomeadamente por não se tratar, à data da realização do estudo, de uma formação totalmente estabilizada no quadro da ação formativa do Centro -, levaram à decisão de não aprofundar as observações e análises daí decorrentes. Conforme foi anteriormente afirmado, considerou-se que o módulo não contribuía com

elementos substanciais de análise, na medida em que não se inscrevia inteiramente nos objetivos e no questionamento definido para este estudo. Daqui, também, que se considerasse que o levantamento sistemático de dados relevantes implicaria uma metodologia de acompanhamento de difícil execução, no quadro do protocolo estabelecido com a empresa para esta investigação em concreto, assim como exigiria uma matriz de investigação distinta daquela que foi seguida. O mesmo conjunto de razões aponta, no entanto, para uma pista de investigação a considerar, tendo em conta a focalização que preconiza na vertente experiencial da formação, *no trabalho e à medida* das necessidades do seu exercício e da sua organização global. Seria, na realidade um outro *caso intrínseco* (Stake, 2012) a estudar.

No âmbito deste estudo, é de relevar, ainda assim, a importância dada à interiorização dos conceitos metódicos do sistema de produção, mesmo quando que se trata de ações realizadas diretamente nos postos de trabalho - sua aprendizagem, introdução de melhorias ou reciclagem profissional. A presença constante daqueles conceitos, independentemente da modalidade de formação observada, reforça as argumentações sobre papel predominantemente estratégico da intervenção do Centro de Treino de Produção, designadamente no que diz respeito à criação de uma “linguagem comum”, ou de uma “consciência comum” - os pilares ideológicos das novas formas de trabalhar -, enquanto promovem o treino e a disseminação de competências técnicas, que, neste caso concreto, permitem uma maior flexibilização técnica e rotatividade entre os operadores da produção.

### **7.6.3. Perceções experienciadas da formação**

A experiência vivida e sentida no Centro de Treino da Produção, decorrente da observação participante, oferece alguns dados de reflexão adicionais a esta discussão em torno das práticas de formação. Designadamente, a participação na formação permitiu reperspetivar as vantagens e limitações dos métodos de formação, sobretudo no que diz respeito ao treino de operações no aperfeiçoamento de técnicas ligadas à produção da empresa, nos módulos de *competências técnicas*. É de notar que a investigadora não tinha qualquer experiência profissional no setor de atividade em causa, a nível concetual como operacional.

Não obstante, a observação prévia dos diferentes módulos de formação do Centro, como observadora não participante, oferecia já uma visão e um entendimento global sobre a componente teórico-concetual do sistema de produção. Deste ponto de vista, a dimensão

experiencial das observações retornou uma reflexão adicional (e algumas considerações substanciais) sobretudo quanto à forma como as situações de formação potenciam a aprendizagem da componente prática e técnica do trabalho formativo, nomeadamente para quem não tenha qualquer tipo de experiência profissional prévia nas matérias centrais da formação consagrada às *competências técnicas*.

No que diz respeito aos módulos do domínio dos *conceitos metódicos*, não era expectável haver dificuldades de monta na participação nas atividades, por se tratar de tarefas de baixa complexidade operacional e mais concentradas na discussão de ideias e reformulação de etapas de trabalho. Já no caso do domínio das *competências técnicas*, havia a percepção de que a experiência prévia nas tarefas operacionais seria uma condição importante para a sua execução, pelo que a investigadora levantou sérias reservas sobre sua integração plena nas atividades da formação. Não obstante, de um modo geral, o facto de já terem sido observadas outras ações semelhantes àquelas em que a investigadora participou como formanda foi entendido como uma vantagem para a adaptação aos métodos e ao estilo de atividades desenvolvidas.

A vivência das situações de formação revelou que a aprendizagem das operações técnicas associadas à Montagem Final e às Carroçarias foi mais motivante, de um modo geral, na medida em que se converteu em resultados práticos mais desafiantes e imediatos, do que os módulos orientados para os *conceitos metódicos*. Não sendo esta percepção irrelevante, uma vez que contraria uma ideia inicial, ela é compreensível, analisada à distância dos acontecimentos. As atividades lúdicas dos *Jogos Lean* ou da *Linha L.E.G.O* terão mais impacto, talvez, junto daqueles que têm de realizar operações de trabalho muito técnicas e repetitivas no seu quotidiano, como é o caso dos operadores da linha de produção.

De entre os dois módulos dos *conceitos metódicos*, destaca-se o teor experimental e lúdico da *Linha L.E.G.O*, que também representou um primeiro contacto com as vantagens e dificuldades de organização do trabalho de equipa numa linha de montagem. Se, por um lado, a partilha de ideias e experiências é uma mais-valia na procura de soluções para a resolução de problemas, em simultâneo, as práticas instaladas podem constituir-se como um entrave ao desenvolvimento dessas soluções conjuntas. Esta questão, aliás, foi evidente nos vários módulos em que se realizou observação participante, mas, curiosamente, não tinha sido tão notada durante as observações não participantes, provavelmente por não ser um pormenor facilmente captado do exterior das ações desenvolvidas nas equipas. Veja-se alguns exemplos concretos desta questão:

No jogo da porta, um dos formandos do grupo em que estava inserida sugeriu logo na primeira ronda que se fizesse uma escolha dos materiais necessários, aplicando os 5S, afirmando que a “caixa dos parafusos é mais confusa que o quarto do meu filho”. O formando que estava responsável pela organização dos materiais sugeriu que primeiro se fizesse como estavam habituados, depois se via o que era necessário escolher. Um dos formadores percebeu a conversa e concordou que era melhor que se fizesse alguma seleção prévia (...). O formando acabou por realizar a atividade sem separar previamente os materiais; a discussão em torno desta decisão demorou algum tempo (7 de dezembro de 2011).

Quem fez as funções de operador de linha acabou por decidir colocar os parafusos nos bolsos, dividindo pelos dois os tipos de parafusos necessários. O formador percebeu a estratégia e comentou: “Pois é. É por isso que depois na linha aparecem carros riscados. Se isso cai dos bolsos, lá se vai a pintura!”. O formando sorriu mas não alterou a forma de proceder, apesar de os outros elementos do grupo chegarem a insistir para usar outro método (7 de dezembro de 2011).

Nesta altura, o formador chama a atenção como cada um colocou as duas caixas nas suas bancadas: são duas, uns puseram-nas no lado direito, outros no esquerdo, e outros ainda colocaram uma na esquerda e outra na direita. O formador aproveita para referir a falta de *standard* e relembra que “vamos trabalhar com ambas as mãos; logo, o mais lógico será uma em cada lado da bancada”. (...)

Há outro formando que argumenta que prefere as 2 do mesmo lado, o esquerdo, e o formador coloca-o perante algumas situações hipotéticas de utilização dos parafusos que lá estão dentro. Chama a atenção para a importância dos *standars* e de todos, na mesma equipa, terem uma determinada lógica de funcionamento. Este formando acaba por concluir que é melhor uma de cada lado, enquanto o primeiro a ser alertado acaba por colocar as duas do mesmo (17 de janeiro de 2012).

Em contrapartida, a organização do trabalho em equipa conjugada com a duração um pouco mais longa do módulo *Lean Games*, facilitou a interação no grupo e o desenvolvimento de uma relação de empatia, colaboração e abertura a novas práticas. Da reflexão final desse módulo faz parte uma comparação sobre a experiência sentida nos dois módulos de *conceitos metódicos*, que vale a pena transcrever:

Os trabalhadores habituaram-se rapidamente à minha presença e foi interessante sentir que me viam como “um deles”, na medida em que os comentários sobre as atividades, o seu interesse e pertinência, foram mais espontâneos que no grupo da *L.E.G.O. Line* e mesmo com os grupos em que apenas observei.

Faz-me refletir sobre a importância de, neste caso, serem dois dias de formação, em vez de um só, como no *L.E.G.O.*, na medida em que o contato é mais prolongado e a habituação à minha presença torna o ambiente mais descontraído e “real”, ou seja, próximo do que seria se eu não estivesse presente e/ou mais próximo de um contexto real de equipa.

Fez-me concluir, também, que o tempo de aprofundamento do contacto e das relações interpessoais é um fator fundamental no desenvolvimento da formação. Apesar do *L.E.G.O* ser, à partida, mais divertido, os Jogos Lean transmitiram-me uma maior sensação e pertença e partilha no grupo; a equipa funcionou melhor e a procura de soluções para os problemas foi mais dialogada. Senti também uma maior pressão para aplicar os conceitos do sistema de produção, tanto mais que mais tempo de formação significa mais conceitos para pôr em prática (9 de dezembro de 2011).

Para além da noção de pertença e confiança, criada no seio das equipas formadas sobretudo no decorrer de ações mais prologadas no tempo, destaca-se a maior exigência sentida nesses casos. A pressão a que se faz alusão, para aplicação dos conceitos metódicos, adveio não só da in experiência nas situações que requerem a aplicação dos conceitos, como também da dificuldade intrínseca da articulação desses conceitos entre si e com as práticas. Tal facto deixa a descoberto a evidência de que nem sempre a matriz do sistema de produção é facilmente transponível para as tarefas do trabalho, questão que não tinha sido equacionada aquando das observações não participantes. Este foi um dos elementos de complexidade da formação que surgiram, com efeito, da experimentação pessoal sobre a operacionalização daqueles conceitos.

Tanto a recetividade dos formandos como a postura dos trabalhadores-formandos, foram elementos fundamentais na criação de um ambiente favorável a este tipo de observação, conforme se pode perceber pelo excerto abaixo:

No caso da equipa em que me inseri, as pessoas mantiveram uma atitude de “colegas” para comigo, tal como o formador, que me tratou como a outros trabalhadores da empresa. Durante a atividade, foi perguntando a todos nós “como estava ir” e corrigiu a minha postura, por estar muito inclinada na bancada de trabalho. Colocou-me algumas questões sobre as opções da equipa e os outros elementos do grupo foram intercalando a resposta ao formador com a minha, sem tentarem responder por mim (9 de dezembro de 2011).

Ainda ao nível das relações interpessoais que se desenvolveram na observação participante, e a forma como esse fator ajudou a esclarecer algumas *nuances* da visão previamente formulada sobre a formação observada, a reação da investigadora às tarefas propostas e às informações partilhadas foi, em muitos momentos, semelhante à de trabalhadores oriundos das áreas dos serviços. No caso dos grupos mais heterogéneos, sobretudo nos *conceitos metódicos*, este foi um fator integrador da (in)experiência da investigadora:

As pessoas dos recursos humanos vão comentando que “nunca imaginavam que isto fosse assim”. Eu penso exatamente o mesmo, aliás, lembro-me de ficar espantada aquando das primeiras explicações sobre o processo produtivo. Talvez a minha perspetiva seja próxima da das pessoas que vêm dos Recursos Humanos, na medida em que também elas nunca trabalharam na produção da fábrica (9 de dezembro de 2011).

No que diz respeito ao fator motivacional, por surpreendente que parecesse à partida, a adesão às práticas dos módulos das *competências técnicas* foi maior do que o inicialmente ponderado, bem como o grau de dificuldade sentido perante a in experiência prévia nas operações exigidas pelas atividades da formação foi menor do que o esperado. Importa referir que a experiência de

participação prévia na formação em *conceitos metódicos* foi uma aliciante para prosseguir o mesmo tipo de observação nos módulos mais técnicos, conforme atesta uma reflexão prévia à observação participante de *Competências Fundamentais - Montagem Final*:

Farei a formação dos *Fundamental Skills* com o grupo da Montagem Final. O facto de já ter observado este módulo pode trazer vantagens – uma vez que os exercícios são muito técnicos e eu não tenho qualquer prática em nenhuma das competências que a formação trabalha, ter visto antecipadamente pode dar-me um maior à vontade com os materiais e os equipamentos; e pode ser uma desvantagem, porque já observei os exercícios – com efeitos na motivação, postura face aos exercícios -, e porque a metodologia me parece repetitiva e pouco motivante, apesar dos grupos que observei parecerem sempre muito envolvidos com as atividades. O facto de não ter nenhuma experiência associada a este tipo de operações suscita-me algumas dúvidas sobre o que conseguirei fazer.

No entanto, algumas destas questões também se colocavam à partida noutros módulos em que participei: a experiência na participação no *L.E.G.O Line* e nos *Lean Games* foi bastante positiva (16 de janeiro de 2012).

A experimentação da metodologia de *aprendizagem e treino*, conforme os formadores a designam, retorna efeitos mais rápidos e eficazes do que o expectável. Isto porque o encadeamento das atividades numa lógica de dificuldade crescente - das *operações básicas* até às *elementares* - facilita a aprendizagem de qualquer uma das técnicas propostas na formação. Em simultâneo, a sua repetição consecutiva, bem como a insistência sobre os conceitos metódicos do sistema produtivo nos diferentes módulos, promove a interiorização dos conceitos enquanto se criam automatismos sobre as operações que, de outra forma, seriam de difícil execução, pelo menos com a cadência e rapidez requeridas pelo ciclo de produção. Os registos reflexivos e narrativos dos módulos mais técnicos demonstram a forma como alguns pré-conceitos foram sendo repensados na relação que se foi estabelecendo com aquele modelo de formação:

Durante o intervalo anoto algumas coisas e reflito sobre as sensações que vou tendo: a crescente dificuldade dos exercícios tem feito com que o formador desvie um pouco a atenção que tem tido para comigo para dar resposta aos pedidos de ajuda de outros formandos, o que é positivo. Isso demonstra que as dificuldades que sinto são idênticas às de outros formandos.

Outro dado curioso tem a ver com o efeito do treino repetitivo: se, por um lado, parece maçador, tem sido interessante sentir que mesmo as coisas que pareciam difíceis se conseguem fazer ao final de algum treino, como a questão de agarrar vários objetos pequenos, ao mesmo tempo e sem olhar, que tanto me tinha impressionado na observação que fiz anteriormente deste módulo. De facto, consegue-se, depois de algum treino (17 de janeiro de 2012).

O exercício seguinte segue a mesma lógica, com sequências de 4 parafusos (direita/esquerda) aparafusados em placas de aço específicas, com furação própria. Desta vez, são 3 medidas de parafuso diferentes, que exigem ponteiros diferentes na aparafusadora. No final de algum treino, fez-se o teste do semáforo. Os formandos fazem notar que estão a conseguir ser mais rápidos. Alguns deles elogiam a minha evolução, que até “já nem precisa de ajuda” (17 de janeiro de 2012).

A aplicação de sealer em diferentes direções e com diferentes espessuras, usando ambas as mãos, foi o exercício em que mais dificuldades senti. Ainda assim, notei (e foi notado pelos outros formandos) a evolução no traço e na espessura, depois de várias experimentações (31 de janeiro de 2012).

As reflexões sobre as práticas experimentadas, se por um lado contribuíram para uma adesão ao processo de *treino* sugerido pelas atividades, no sentido de uma melhor compreensão sobre a necessidade deste tipo de práticas no âmbito dos objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção, contribuíram, igualmente, para alimentar a discussão em torno dos efeitos (potencialmente alienantes) do *treino*, em si mesmo. Conforme aqui se aludiu num outro momento da argumentação, a noção de *treino* e de *formação* não são sinónimas; ambas as possibilidades de aplicação à realidade do Centro surgem da polissemia do termo inglês – *training* –, que faz parte da designação original do Centro<sup>77</sup>.

A opção de tradução pode ser significativa: como afirma Rosa (2010), *formar* tem implícita a condição de *pensar* em torno dos acontecimentos surgidos, para os quais se tenta encontrar respostas contruídas a partir da subjetividade criativa dos indivíduos. Daqui que a *formação* se associe a práticas formativas que atendem aos fatores humanos, neste caso concreto, da produção, que nela interferem para lhes dar uma resposta complexa, não necessariamente rápida e/ou imediata. Como se propôs na problematização inicial em torno do termo *formação*<sup>78</sup>, esta reporta-se a uma dimensão holística do desenvolvimento humano (Fabre, 1994), e ainda que assumindo a importância particular da formação *no* e *pelo* trabalho num processo abrangente de formação do adulto, em que o próprio, os outros e o contexto jogam papéis fundamentais, tal não significa que a *formação*, mesmo em contexto de trabalho, se limite às operações e conceitos implicados no exercício daquele. A *formação* tem a ver com o que o indivíduo faz *com* e *a partir* do seu envolvimento nesse contexto.

De forma contrastante, a noção de *treino* subjaz a uma dedicação ao aperfeiçoamento estrito dos fatores técnicos que controlam o exercício do trabalho. Implica a racionalização, standardização e prescrição das normas do trabalho, para que as operações a ele concernentes possam ser repetidas até que determinados objetivos sejam atingidos. Em última instância,

os conhecimentos são tidos como dados prontos, acabados e reduzidos ao utilitarismo cujos conteúdos têm em vista o seu consumo e a aplicabilidade imediatos no processo produtivo. Além disso, abstraem-se a presença e a manifestação do “sujeito” e a experiência de trabalho e o trabalho como experiência (Rosa, 2010, p. 168).

---

<sup>77</sup> Questão levantada no Capítulo 3.4.

<sup>78</sup> Sobre esta questão, veja-se o Capítulo 1.

O *treino* experimentado revela-se, neste enquadramento, como um método que tem em vista a evolução daquilo que, de entre os fatores humanos, permite melhorar fatores técnicos da produção. Nessa medida, a conceção *lean* adotada é mais próxima de uma lógica taylorista ou neotaylorista de trabalho - não esquecendo que a formação está ligada fusionalmente ao sistema de produção da empresa -, do que da filosofia antropocentrada que alimenta os modelos de produção mais flexíveis e suportados no desenvolvimento das relações humanas (Kovács, 2006). Em alguns aspetos, no entanto, as práticas de formação foram sentidas como apelando às diferentes lógicas, nomeadamente pela articulação efetivamente conseguida entre o trabalho e a formação, que transmite uma atenção especial ao envolvimento e à participação dos trabalhadores nos processos de mudança na organização do trabalho. Apesar desse hibridismo aparente, e do que foi possível analisar, considera-se que esta articulação concorre, sobretudo, para o objetivo da inculcação dos conceitos e ideologias da produção e não tanto para os processos de desenvolvimento dos trabalhadores, pelo que se concentra na vertente técnica, pragmática e instrumental da formação profissional.

#### **7.7. Em jeito de síntese: consistências da *arquitetura* da formação**

Inscrito num contexto organizacional particular, o Centro de Treino da Produção assume finalidades e configurações formativas que o particularizam no mapa de estruturas de formação de que a empresa se socorre para assegurar os processos de formação profissional contínua dos trabalhadores, sendo que esse é um dos pilares do desenvolvimento organizacional e do crescimento socioeconómico reconhecidos pela empresa. No caso do Centro de Treino da Produção, a formação é perspectivada pela sua relação com as exigências do processo produtivo, estabelecendo-se uma relação umbilical e, portanto, contingencial entre esse processo, tal como a empresa o concetualiza, e o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, através de modalidades de formação que preconizam uma estreita relação entre o lugar do *aprender* e o lugar do *fazer* (Canário, 2000).

Neste espaço de atuação, são as características e condições situacionais e organizacionais particulares que fundamentam a existência do Centro e configuram os traços da sua missão de mediação entre a formação e as formas de organização do trabalho e da produção (Ferry, 2003; Parente, 2006). Prosseguindo os objetivos de consolidar a *linguagem* concetual associada ao sistema produtivo da empresa, criar uma *consciência comum* baseada numa cultura de produção assente nos *standards* da filosofia *lean* e promover atitudes proactivas e *esclarecidas*

(à luz do sistema de produção) face aos processos de melhoria contínua, o Centro de Treino adquire um estatuto de laboratório de reflexão e experimentação das práticas e dos métodos de trabalho preconizados pelo modelo de produção. Mais que isso, assume a finalidade estratégica de “fazer com que as pessoas trabalhem de outra maneira”.

Não surgindo num vazio social (Bonvalot, 1989), a emergência de um paradigma de ação para a formação está fortemente enraizado nas solicitações e prescrições da empresa e do Grupo económico macroregulador, que conferem às práticas de formação a função primordial de promover a readaptação dos trabalhadores a novas formas não só de trabalhar, como de perspetivar todo o processo produtivo. Com efeito, os argumentos que decorrem da análise dos dados relativos às configurações e práticas da formação demonstram que a intervenção do Centro de Treino está focalizada sobretudo na consolidação do sistema de produção do Grupo e na uniformização de metodologias e técnicas de trabalho, resultantes de um isomorfismo (Marques, 2010) que é estrutural e estruturante. Neste enquadramento, o Centro atua como um *agente mediador* (Barbier, 1992) nos processos de consolidação de uma filosofia de trabalho marcada pela produção *lean*.

Esta forma de organizar o trabalho e o processo de produção, que na sua génese pretende contrariar os efeitos da hiper-racionalização e tecnicização taylorista e valorizar o fator humano da produção industrial (Kovács e Castillo, 1998; Kovács, 1998a, 2005, 2006), concentra-se na eliminação daquilo que é considerado como prescindível nas operações do trabalho - os *desperdícios* de tempo, de espaço, de movimentos, de peças e mesmo de operadores -, considerando que, dessa forma, se consegue uma maior qualidade e rapidez nos processos e nos produtos do trabalho. Como resultado, a filosofia *lean* preconiza o desenvolvimento de processos de otimização a todos os níveis e em todos os setores da empresa, na procura persistente de métodos de eliminação de *desperdícios* que, em simultâneo, conduzam à melhoria contínua, concentrada em ações que *acrescentem valor* ao trabalho. Daqui parece resultar, no entanto, uma hiper-segmentação e racionalização das operações do trabalho, conforme se fez alusão aquando da análise dos módulos, sobretudo os que se inscrevem no domínio das *competências técnicas*.

É neste enquadramento concreto que o trabalho desenvolvido pelo Centro se ocupa da disseminação e evolução abrangente e transversal dos saberes concetuais associados ao sistema de produção, questão que está plasmada nas intencionalidades subjacentes à heterogeneidade dos grupos de formação. Apesar de, em sentido lato, este espaço promover a evolução dos saberes profissionais, cruzando-se com aquilo que Barbier (1992) designa como uma valorização

das *funções intelectuais* no trabalho, é notório que estas *funções* são convocadas porquanto constituem um fator que incrementa as competências dos trabalhadores tal como elas são requeridas pela *ação do trabalho* inscrita num modelo produtivo em particular e, insiste-se, prescrita por esse mesmo modelo. Os fins e os meios envolvidos na formação demonstram esta asserção; dito de outro modo, todos os elementos de análise aqui discutidos concorrem para um modelo de formação que está filiado, fundido mesmo, no modelo de produção, hipótese alvitada, desde logo, pela filiação orgânica do Centro de Treino na Área de Produção, e não do departamento de formação dos Recursos Humanos. Nessa medida, a formação profissional assume uma dimensão predominantemente pragmática e instrumental (Canário 2000, 2003).

A forte *coerência de conjunto* (Barbier, 1992), ou *coerência global* (Berton, 1996), encontrada nas práticas de formação, e entre estas e a missão assumida do Centro, para além de ser promovida pelo isomorfismo exercido pela Área de Produção da empresa e pelo Grupo regulador da multinacional, é conseguida através de fatores que são dinâmicos em si mesmos e entre si. Disso mesmo se tentou dar conta ao longo da análise e discussão dos dados, ensaiando uma compreensão mais lata sobre as finalidades e as lógicas subjacentes à formação do centro. O perfil dos formadores e dos grupos de formação, a criação de um espaço de confluência entre diferentes setores e populações da empresa, as características próprias do espaço da formação, a interrelação concetual entre os dois domínios da formação e entre estes e os elementos concetuais e metodológicos da organização do trabalho, são elementos substantivos que imprimem, no seu conjunto, uma consistência sólida entre os conteúdos e os métodos, as intenções e os resultados da formação.

Do que foi analisado, reforça-se que a estruturação dos espaços, o modo como estão definidos, preenchidos e equipados, como podem ser ou não alterados, são elementos significativos e correspondem a uma linha de intervenção formativa que se preocupa em aliar as teorias às práticas; concretamente os *conceitos metódicos* às *competências técnicas*, que, no seu conjunto e articuladamente, são exigidos pelo exercício do trabalho nos moldes definidos pela organização. Neste sentido, o espaço também *forma* e fá-lo através *daquilo que e como* comunica, direta ou subliminarmente; através da informação inscrita em cartazes e da sua coerência com as mensagens da formação teórica e prática, a partir da identificação que é facilmente feita entre os meios e ferramentas da formação e os do trabalho. A própria proximidade entre o espaço da formação e o espaço do trabalho comunica a intenção primordial do Centro articular ambos os espaços. Daqui resulta um espaço que é também, simbolicamente e no concreto, de charneira e confluência entre diferentes setores e populações da empresa,

entre diferentes tipos de saberes e competências, facilitando a partilha dos saberes instalados, como dos problemas e suas soluções, fatores que potenciam a comunicação e criação de um ambiente qualificante (Zarifian, 1992).

Também o perfil profissional dos formadores, que revela a preponderância dada aos percursos profissionais internos, feitos de uma experiência prolongada e diversificada (mais que de qualificações formais, por exemplo) que garante uma identificação com o historial e os valores estratégicos da empresa, apontam para uma preocupação com a consistência entre os objetivos do Centro e os seus interlocutores. Esta questão é tanto mais significativa quanto estes agentes da formação mantêm uma dupla referenciação para a sua atuação. Por um lado, identificam-se profissionalmente com os formandos, no que diz respeito aos aspetos sociotécnicos do trabalho, que são transportados naturalmente para a formação (porque os conhecem por experiência própria). Em simultâneo, os formadores são portadores de uma identificação profissional específica com a matriz organizacional, que enforma aqueles aspetos e da qual são mediadores privilegiados, não só pela experiência como pela formação contínua que também eles realizam para desempenhar a função de formadores, sem nunca deixarem de se considerar, note-se, trabalhadores operacionais da empresa.

Nesse sentido, o perfil dos formadores traduz uma orientação endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006) para a formação, que pretende fazer evoluir, valorizar e reforçar os saberes e competências profissionais dos trabalhadores, garantindo o seu desenvolvimento e disseminação num universo internalizado. Este posicionamento investe estes trabalhadores de um papel fundamental nos processos de socialização e de construção pessoal e identitária, que a formação concebida nestes moldes também desempenha (Dellobe, 1996; Dubar, 1997, 2003; Lesne e Minvielle, 1988, 1990). O impacto deste processo, que é formativo e socializador à uma, é igualmente potenciado nas formas de seleção dos formandos e de constituição dos grupos, cuja heterogeneidade é o traço predominante.

Nessa medida, a formação também promove um esbatimento, não só de limites entre os setores de atividade, como das fronteiras entre níveis hierárquicos. Esta característica dos grupos de formação é manifesta e intencional nas ações inscritas no domínio dos *conteúdos metódicos*, acabando por acontecer também na formação vocacionada para o aperfeiçoamento das *competências técnicas* (embora com menor expressão), dados os constrangimentos de articulação entre a formação e produção levantados em particular por este domínio de formação. As formas de disponibilização de operadores da linha e de miscigenação com trabalhadores de áreas associadas aos serviços de apoio são, também elas, uma demonstração

da fusão que se processa entre a Produção (e a empresa, ela própria) e a formação, na medida em que são as contingências da Produção que determinam o nível de heterogeneidade dos grupos.

A influência destas contingências na formação está expressa em vários momentos da análise da constituição dos grupos, destacando-se duas asserções fundamentais: a de que a heterogeneidade é uma consequência das oscilações do fluxo de produção e, ao mesmo tempo, é um objetivo associado à rotatividade de funções e à flexibilização de competências. Trata-se, na realidade, de uma estratégia (apesar das vicissitudes causadas pelo trabalho da linha de produção) que configura um modelo de *flexibilização ofensiva* (Boyer, 1986; Rodrigues, 1991; Correia, 2003), que pretende preparar todos os trabalhadores para o maior número e tipo de funções, de algum modo antecipando as evoluções/transformações da produção através de dessa flexibilização (Barbier, 1992), em detrimento da flexibilidade do emprego (ou defensiva).

A análise dos planos e dos balanços de execução da formação permite desocultar e enfatizar esta relação de causalidade/dependência entre a Produção e a organização da formação, deixando a nu as condições de incerteza em que a gestão da formação tem de navegar. Uma vez mais, e até mesmo no âmbito das perturbações causadas pela relação de fusão entre a Produção e a formação, o Centro revela estar preparado para prosseguir os seus objetivos de forma consistente, dado que a formação desenvolvida é permeável a (e favorece) vários níveis de heterogeneidade nos grupos, tanto horizontal como vertical. Apesar das contingências da Produção afetarem diretamente a organização da formação, os dados revelam que o Centro de Treino da Produção desenvolve um volume de formação, anual e no conjunto dos anos analisados, que é superior ao previsto.

Adicionalmente, o volume da formação planeada e da formação executada, ainda que não confluindo, mantem um equilíbrio notório entre os domínios de *conceitos metódicos* e de *competências técnicas*. Nesta sequência, ainda, é de assinalar o crescimento do volume de formação relativo às *competências técnicas* no decorrer dos anos de trabalho de campo o que, pela relação estreita que os destinatários preferenciais destes módulos (trabalhadores da linha de produção) mantêm com a Produção, pode indiciar uma descida de volume de trabalho e, consequentemente, uma maior disponibilidade de trabalhadores operacionais para a formação. Aponta, igualmente, para maiores exigências quanto à rotatividade e flexibilização de funções, articuladas com a intenção de garantir a manutenção dos postos de trabalho.

Importa relembrar que, de acordo com o diretor da Produção, os dois domínios da formação pretendem estar agregados num todo que é encarado como a matriz de base nos processos de

formação desenvolvidos pelos trabalhadores da empresa. Esta *formação de base* será a estrutura em que se alicerçam outras formações, mais técnicas e específicas, ou mais direcionadas para as qualificações profissionais dos trabalhadores, a cargo de Academia de Formação em Tecnologias Avançadas, sobretudo. Dito de outro modo, pretende-se uma aproximação entre domínios da formação para a constituição de um tronco comum de saberes e competências transversais à empresa. Nessa medida, os domínios interpenetram-se, interdependem para adquirir consistência no processo de desenvolvimento da tal *formação de base*, uniforme a todos os trabalhadores da empresa. Daqui que ambos os domínios recorram também a uma mesma atitude metodológica na formação, que é preponderantemente experimental, instrumental e lúdica, aliando as teorias e as práticas para o aperfeiçoamento das bases conceituais e técnicas dos trabalhadores.

A conceção dos referenciais, o teor dos conteúdos programáticos e as metodologias implementadas foram, conseqüentemente, elementos fundamentais para a sustentação da análise assim configurada sobre as práticas de formação. São, na realidade, elementos que revelam um carácter interdinâmico e que operam de forma consistente na construção de uma *arquitetura* específica para a formação (Barbier, 2009a), que revela uma grande solidez de fundamentos e práticas. Reformulando a metáfora, a arquitetura da formação prevê a construção de um edifício, que depende de bases, pilares e traves mestras, sem as quais não é possível alcançar um todo, unificá-lo e preservá-lo.

Nesta linha de ideias, o edifício planeado será a construção de uma *consciência comum*, orientada para uma filosofia de produção bem definida, cujos conceitos organizacionais e metodológicos são os pilares de sustentação, a tal *linguagem comum*, sem a qual não se consegue construir uma *consciência comum*, coletiva e sólida. Nessa medida, os conceitos do sistema e as competências técnicas funcionam como as traves mestras, que no seu conjunto permitem a construção do edifício configurado segundo a arquitetura desejada. Na base, estão os saberes profissionais instalados, os saberes implícitos adquiridos pela ação e pela experiência, esperando-se que os novos pilares consigam promover um processo de reflexão sobre a ação (tal como sobre Argyris e Schön (1974, 1978) problematizam), sobre o que pode ser melhorado *na base*, para que o todo funcione melhor. O processo de explicitação e disseminação dos saberes dos trabalhadores ao longo da formação e na sua relação com a Produção é, em consequência da interiorização dos conceitos que enformam a reflexão sobre a ação, um processo simultâneo de reconfiguração e mudança nas formas de participação de todos e cada um para a manutenção e a melhoria do edifício.

Nesta arquitetura específica, a exposição sobre as políticas e os modos de gestão que definem a *cultura* da empresa, a valorização dos saberes internos e internamente desenvolvidos (plasmada na lógica endogâmica de funcionamento do Centro), a consistência e repetição dos conceitos, métodos e técnicas envolvidos na formação, enformam uma visão estratégica sobre o papel do Centro que reforça a sua função socializadora, tanto como formativa. Ou seja, a função da formação extravasa a perspectiva pedagógica, para a qual é fundamental segundo um paradigma organizacional de crescimento sustentado no desenvolvimento dos trabalhadores, para adquirir um estatuto de agente social e socializador (Sainsaulieu, 1977, 2001). Nesta arquitetura, todo o ecossistema concorre para uma determinada conceção da formação - o espaço, os meios, os agentes, os referenciais e as práticas; mais, a arquitetura conta com os processos de coformação e autoformação (Pineau, 1988, 1989, 1991) na construção do edifício, conforme se percebe pelo incentivo ao trabalho em equipa, à partilha e interajuda na realização das atividades da formação.

Enquanto estratégia de disseminação de práticas reconfiguradas de trabalho, a coerência de métodos na formação, notória através da observação e análise das práticas do Centro, imputa aos trabalhadores a responsabilidade da coerência e convergência entre estes e os que se desenvolvem no exercício do trabalho. Como tal, a metodologia desenvolvida como suporte das atividades formativas do Centro joga aqui um papel fundamental, na medida em que os métodos predominantemente ativos (Meignant, 1999) ajudam a criar um ambiente formativo apelativo e envolvente, que favorece a interiorização da mensagem organizacional, na concretização das grandes finalidades da formação. Nessa medida, a eficácia da formação está assente no efeito conseguido pelos métodos de trabalho em grupo, o jogo de atores (ou *roleplay*), a simulação de situações problemáticas com recurso às situações e ferramentas encontrados nos locais de trabalho.

Estes são alguns dos métodos de trabalho em formação que não só favorecem a entrada das situações de trabalho nas situações de formação, como potenciam a *aprovação* de novas formas de pensar e fazer o trabalho. Os métodos ativos e colaborativos utilizados facilitam, em simultâneo, a explicitação do conhecimento tácito, sob a forma de jogo ou de desafio (individual e coletivo), enquanto dinamizam a aprendizagem sobre os novos conceitos, que reconfiguram os saberes pré-existentes. De um ponto de vista crítico, esta é também uma estratégia que permite despojar os trabalhadores dos saberes latentes individuais e colocá-los ao serviço do crescimento da organização como um todo, à guisa de processo de construção do conhecimento organizacional em espiral (Nonaka, 1991; Nonaka e Takeuchi, 1997).

Os métodos instrumentais, experimentais e lúdicos fazem parte de uma espécie de estratégia de “sedução”, como uma forma de promover a adesão dos trabalhadores para a consolidação dos métodos de trabalho inscritos no modelo de produção e que, apesar de muitos admitirem conhecer, poucos assumem aplicar nos postos de trabalho. Associado aos conceitos e às técnicas, o trabalho formativo convoca com frequência as questões da qualidade dos processos e dos produtos. Do que foi observado, a persistência em atividades centradas na qualidade e nos pormenores que para ela contribuem é uma das maiores preocupações da empresa, sobretudo considerando o setor de mercado em questão, instável, exigente e competitivo. Coerentemente, a formação insiste na consciencialização sobre a importância da melhoria da qualidade no trabalho, demonstrando que este é um fator que promove o crescimento e a estabilidade da empresa e dos trabalhadores, na defesa de um compromisso mútuo (Bonvalot, 1989) que beneficia ambas as partes.

Trata-se de uma estratégia complexa, de uma arquitetura harmonizada de forma, não só a reconfigurar as formas de *fazer* o trabalho, como a incutir nos trabalhadores o *desejo* de mudar atitudes e práticas, traduzindo uma consciência de que não é a empresa que forma (Bonvalot, 1989), mas sim o que o trabalhador “consegue fazer com o que outros fizeram dele.” (Nóvoa, 1988, p. 130). A dimensão assumida desta estratégia, à escala global, está expressa num enunciado do coordenador do centro, citado durante a análise dos dados e que aqui de novo se convoca, segundo o qual as metas da organização passam por “ser o maior construtor a nível mundial, ter as melhores equipas, ou seja, os melhores empregados, ter pessoas satisfeitas e ter a melhor qualidade”. Encarado à luz destes objetivos, o reforço da importância da *equipa* enquanto unidade nuclear de funcionamento da empresa - matéria referida em diversos momentos da análise e que atravessa toda a formação do Centro - decorre da necessidade de reforço da imagem da própria empresa, que não só detém as *melhores equipas*, como se comporta como uma *grande equipa*. Este processo coletivo de identificação com a cultura corporativa apela à responsabilidade (tanto como oferece benefícios) de todos para as questões da melhoria da qualidade, na medida em que esse é um fator determinante para atingir as metas definidas.

A confiança na eficácia e na capacidade de motivação para a (mudança da) ação do modelo de formação desenvolvido pelo Centro de Treino da Produção perpassa um pouco por todas as práticas observadas e está presente no discurso quer de formadores, quer de formandos. Como se alegou durante a discussão dos dados, existe a noção de que o investimento na formação compensa e que se traduz em resultados rápidos de melhoria, o que pode ser lido como uma

filiação no paradigma do *capital humano* (Becker, 1983), que orienta o investimento humano para o retorno das suas ações em termos de vantagem competitiva e económica. Numa compreensão mais crítica desta questão, a noção de que a formação é um *investimento* demonstra a preponderância generalizada das ideologias neoliberais que, segundo Lima (2007) povoam o mundo da formação de uma semântica economicista que é significativa da racionalização e instrumentalização dos processos formativos, conforme também Canário (2000, 2003) alerta.

Com efeito, a confiança nos resultados da formação parece confirmar a tendência crescente de valorização dos contributos da formação para a qualidade e a eficiência nas organizações de trabalho (Meignant, 1999), tanto mais que se trata aqui de uma aposta total no *know-how* interno, enquanto mapa de referência que oferece maiores garantias de sucesso na prossecução dos objetivos estratégicos da empresa (Gaspar, 2011). Essa mesma confiança na eficácia da formação está expressa na ausência de formas sistemáticas de avaliação da formação, razão pela qual este não foi um elemento de análise do estudo. Na realidade, a única avaliação observada diz respeito à avaliação da satisfação dos formandos, no final de cada módulo, sendo que, do ponto de vista institucional, a verdadeira avaliação dos efeitos da formação é aquela que se lê nos “resultados finais da Qualidade” (expressão de um dos formadores entrevistados).

Em suma, a definição deste espaço formativo específico em articulação direta com a Produção e as ideologias que lhe subjazem, demonstra a inscrição numa lógica dominante que acredita nos benefícios de uma relação estratégica entre a formação e os fatores que concorrem para a produtividade e a competitividade no setor de atividade em que a empresa opera. É nessa expectativa que se inscrevem os valores organizacionais inscritos na filosofia *lean*, que são disseminados pela intervenção do Centro de Treino da Produção por toda a organização, enquanto instrumento estabilizador e fortalecedor dos objetivos e da cultura da empresa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das práticas formativas que se desenvolvem numa estrutura dedicada à formação profissional contínua dos trabalhadores de uma grande empresa, nela integrada e em articulação com o exercício do trabalho, justifica-se, desde logo, pela expansão e profundidade, sobretudo nas últimas décadas, de atividades de formação profissional associadas às evoluções e solicitações do tecido empresarial. Apesar de existir um conjunto importante de estudos sobre a formação contínua de alguns grupos profissionais, como é o caso dos professores, são mais raros os que, reivindicando uma filiação nas Ciências da Educação, discutem as questões da formação profissional integrada no funcionamento das empresas, cujo papel nos processos de formação da população adulta é cada vez mais preponderante na sociedade contemporânea (Barbier, 1992, 2009a; Canário, 2000, 2003). Adicionalmente, os estudos existentes sobre os dispositivos de formação em contexto de trabalho estão centrados, sobretudo, na análise das políticas de formação das empresas, sendo que a observação e análise das práticas que lhes dão corpo são elementos fundamentais para elucidar e discutir as configurações concretas da relação entre a formação e o trabalho. Nesta sequência, a importância de estudar as práticas de formação internas às empresas fundamenta-se não só na preponderância que vão assumindo nos processos de formação dos adultos, como na insuficiência de estudos sobre o contributo efetivo das práticas de formação profissional contínua radicadas em ambientes empresariais, que são específicos, complexos e nem sempre abertos a um olhar do seu exterior (Caetano, 2007).

Nesta sequência, considera-se que a riqueza empírica e a complexidade destas (novas) práticas de formação profissional contribuem para aprofundar a reflexão em torno de concepções da formação que se afastam da forma escolar instituída, para reclamar uma articulação estreita entre os saberes *teóricos* e os saberes *práticos*, entre o contexto de formação e o contexto de trabalho. Considerando o “trabalho e a educação como faces de uma mesma moeda inerente ao ser humano” (Canário, 2013, p. 35), o compromisso que esta investigação pretendeu assumir – que é também o seu meta-objetivo – foi o de contribuir para mapear e compreender o que, no mundo do trabalho, *acontece* em termos de formação de adultos, tendo em conta a forma como se interinfluenciam estes contextos e as finalidades dessa relação.

Esta intenção implica ultrapassar concepções determinísticas - de que tudo o que é feito na formação integrada no contexto de trabalho tem um resultado evidente no desenvolvimento dos saberes e competências individuais, coletivos e organizacionais - e otimísticas - de que todos

os resultados dessa forma de conceber a formação profissional se convertem em vantagens multidimensionais, em que todos os envolvidos têm alguma coisa a ganhar (Bonvalot, 1989). Tal como Fabre (1994) alerta, o principal problema colocado pelas práticas de formação profissional nas sociedades constrangidas pelas exigências de mudança reside na tendência para se concentrarem em conteúdos e métodos de pendor predominantemente tecnicista com objetivos instrumentalizadores, que são caraterísticos de uma visão funcionalista pouco humanizante da formação profissional, como sendo a forma mais imediata e eficaz de lidar com os movimentos de mutação socioeconómica permanentes. Por outro lado, a simples interpretação pejorativa deste tipo de formação profissional também é redutora, na medida em que não dá conta da complexidade dos processos envolvidos, conforme também Fabre (1994) argumenta, pelo que é fundamental analisar crítica e consistentemente os contextos em que estas práticas se desenvolvem e as configurações que assumem.

A identificação dos processos de formação profissional dos trabalhadores da empresa evidenciou uma distinção estrutural pertinente entre a Academia de Formação em Tecnologias Avançadas e o Centro de Treino da Produção, no que diz respeito às tipologias de formação e formas de organização e gestão das atividades formativas, concretizada em diferentes modos de relação entre a formação e o exercício do trabalho. O Centro de Treino da Produção foi entendido como um *caso* de interesse *intrínseco* (Stake, 2012) para a investigação uma vez que pretende assegurar, ao nível organizacional, a dialética entre as dimensões *teórica* e *prática* do saber – aliando os *conceitos* e as *técnicas* - na construção dos saberes profissionais (Malglaive, 1995), cuja matriz de competências decorre das contingências e dos contextos, tal como Le Boterf, (1994) e Canário (2000) alegam.

Simultaneamente, considerou-se que uma empresa que opta pela criação da sua própria estrutura de formação contínua faz uma aposta clara na articulação entre o trabalho e o ato formativo, assim como revela a confiança que deposita no seu *know-how* interno para desenvolver processos de formação adequados às finalidades a que se propõe (Carré, 2011; Meignant, 1999). Mais do que isso, o Centro de Treino posiciona-se organizacionalmente para cumprir um programa formativo adstrito ao ecossistema que lhe deu origem e que o fundamenta, enquanto sistema integrado que reproduz de forma *hologramática* (Morin, 2008) as orientações da empresa para a formação profissional dos trabalhadores. O processo de análise e interpretação dos dados tornou evidente, mais do que essa reprodução, uma relação de *fusão* entre as atividades de formação desenvolvidas pelo Centro e a produção da empresa,

dando origem a lógicas, tensões e contradições complexas, que aqui foram sendo objeto de discussão e que importa agora destacar do quadro geral do estudo realizado.

### **Das questões da investigação às principais *linhas de força***

O caminho que (por) agora se encerra foi atravessado de diálogos teórico-empíricos que não foram de alcance imediato, pelo caráter próprio e dinâmico da realidade, que extravasa os questionamentos e as proposições que se possam pré-elaborar sobre os seus fenómenos, bem como pela diversidade de áreas do conhecimento que a mesma realidade exigiu convocar para a sua compreensão. Daqui que a própria construção e reconstrução do objeto de estudo, das linhas de orientação e interpretação que lhe pudessem conferir inteligibilidade no âmbito das asserções convocadas, sem lhe retirar identidade própria, façam parte de um processo também ele dinâmico e assumidamente inacabado. A evolução do *design* metodológico da investigação, bem como a construção de uma matriz teórico-concetual de leitura sobre os fenómenos formativos que se foram encontrando, traduziram-se numa espiral de aproximações e afastamentos (Deslauriers, 1991) que tentou integrar as lógicas de ação emergentes num quadro referencial mais lato, sem deixar escapar as suas especificidades.

Chegada a este ponto, a reflexão sobre *Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção da ATRP?*<sup>79</sup> ensaia um conjunto de respostas possíveis às perguntas decorrentes desse questionamento abrangente, que se foram colocando e formalizando através de um processo de focalização progressiva sobre os problemas centrais da investigação (Stake, 2012), no sentido de melhor sistematizar as linhas de força que representam o *core* do estudo. Compreendendo que todas as perguntas colocadas se interligam, tanto na sua formulação como nas respostas, a discussão em torno dessas questões surge de forma integrada, considerando-se que essa é estratégia mais justa (e ajustada) para reconstruir, debatendo, a complexidade de um tecido de dados em que nada parece acontecer ao acaso, em que todas as idiossincrasias se entrecem e anunciam um fundamento.

Daqui que se entenda que falar das *finalidades e objetivos assumidos pela empresa para a formação dos trabalhadores* (questão 1.) passa pelo entendimento da razão de existência das *principais estruturas responsáveis pela formação* (questão 2.), com enfoque, naturalmente, nas

---

<sup>79</sup> Questão orientadora da investigação.

*finalidades e objetivos da intervenção do Centro de Treino da Produção* (questão 3.), ao qual se conferiu o estatuto de *caso* de estudo. Os fundamentos que confirmam a ideia de que este era um caso a estudar prendem-se, precisamente, com os dados significativos encontrados em torno das últimas quatro questões de investigação, também elas mantendo uma estreita interrelação.

Assim, as formas *como se organiza e desenvolve a formação do Centro de Treino* (questão 4.) são reveladoras de *dinâmicas pedagógicas criadas no âmbito da relação entre a formação e o trabalho* (questão 5.) que não são “inocentes”, na medida em que refletem determinadas *lógicas de ação e de reflexão* (questão 6.), fortemente motivadas pela relação que se pretende estabelecer entre as atividades formativas e as tarefas e formas de organizar o trabalho. Destaca-se a última questão colocada, que interroga sobre as *potencialidades e limitações do modelo de formação* (questão 7.) encontrado e tem implícitas duas asserções: de que existe, naquele contexto específico, uma conceção de formação que é possível identificar e discutir, e que os contornos dessa conceção representam potencialidades, mas também limitações. Isto, por referência à teia de argumentações e de princípios orientadores da formação profissional contínua, no âmbito da formação de adultos, que foram sendo problematizados ao longo da tese.

No seu conjunto, as questões de investigação instigam ao desafio de ir para além da sua resposta direta e pragmática para interpretar as linhas de força que a análise dos dados permite inferir, de forma consistente, sobre as questões substanciais em torno das práticas formativas do Centro, designadamente quanto às lógicas subjacentes na relação entre a formação e o trabalho, num contexto organizacional que pretende potenciar as suas vantagens. Do trabalho investigativo faz parte a responsabilidade de procurar extrapolar, fundamentadamente, as restrições que essas lógicas podem colocar ao desenvolvimento mais abrangente daquela relação, bem como as tensões que emergem da forma como se articula o trabalho e a formação, mormente associadas às finalidades com que essa relação é fomentada.

#### ***Linhas de força: das finalidades às lógicas da relação formação/trabalho, suas potencialidades e limitações***

Conforme aqui foi discutido a propósito do retrato estrutural da empresa, os processos de formação profissional dos trabalhadores assumem especial relevo no âmbito da estratégia de

desenvolvimento organizacional e são assumidos como um dos pilares do crescimento socioeconómico da empresa. O volume global significativo de formação promovida pela empresa, historicamente e à data da realização do estudo, reforça essa ideia e traduz a intenção de incrementar, numa base contínua, a elevação das qualificações formais (através da formação externalizada) e o desenvolvimento dos saberes e competências profissionais através de um conjunto diversificado (em quantidade e tipologias) de ações de formação. A atribuição da responsabilidade das iniciativas de formação dos trabalhadores, sobretudo, à Academia de Formação de Tecnologias Avançadas (AFTA) e ao Centro de Treino da Produção, pretende promover uma articulação entre o desenvolvimento dos saberes associados a determinadas áreas de qualificação profissional - associadas aos diferentes setores de atividade e níveis hierárquicos dentro da empresa -, com a formação especificamente ancorada nos conceitos e metodologias de trabalho integrados no sistema de produção da empresa.

A polarização da intervenção destas duas estruturas formativas aponta para uma distinção entre aquilo que são as necessidades de qualificação dos trabalhadores, identificadas pela empresa e expressas no plano de formação dos Recursos Humanos (cuja área de intervenção é atribuída à AFTA), e os processos de desenvolvimento de saberes e competências diretamente associados ao exercício do trabalho, e que são solicitados e reconhecidos como fundamentais pelo contexto organizacional particular. A estrutura de formação interna está, por via dessa solicitação, focalizada no que é específico da organização, ao nível do seu modelo de produção e das rotinas de trabalho que lhe são próprias, concentrando-se nos saberes e competências gerados pela proximidade entre o exercício do trabalho e a formação (Barbier, 1996).

Apoiada numa estratégia global para a formação profissional dos trabalhadores, a empresa coloca sobre a intervenção do Centro de Treino da Produção a responsabilidade exclusiva de veicular os conceitos e as metodologias que integram a matriz do sistema de produção da empresa, que assumem o carácter de *formação de base*, uniforme e transversal, para todos os trabalhadores. A gestão e dinamização do Centro numa lógica endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006) reforça a relação de dependência estrutural da Área de Produção da empresa e macroestrutural relativamente à empresa-mãe, através do Grupo *Lean* Central, entidade reguladora da formação que define explicitamente uma linha de orientação para a formação em consonância com a filosofia de produção *lean* aplicada na organização do trabalho, em todas as empresas do Grupo Automóvel.

Esta lógica isomórfica (Marques, 2010) - da formação como da produção - surge interligada com a organização endogâmica da formação, para concretizar o objetivo macroestrutural de todos

os Centros de Treino do Grupo multinacional trabalharem os conceitos que integram o sistema de produção do Grupo, através da concepção e implementação de uma formação tipificada e marcada matricialmente. Trata-se, pois, de conceber e manter estável um *referencial para a formação* que abrange todo o universo do Grupo, de forma a uniformizar as políticas e as práticas de formação profissional à escala global, cuja finalidade última é uniformizar o *referencial do trabalho*. Neste enquadramento, o trabalho de concepção e adaptação da formação, por parte do Centro de Treino, assenta numa *lógica de articulação isomórfica* entre os vários Centros do Grupo, na medida em que, apesar de cada estrutura de formação poder sugerir alterações e adaptar as matrizes da formação às diferentes realidades, social, cultural e geograficamente marcadas, os modelos da formação têm de corresponder às diretrizes normalizadas da empresa-mãe.

A promoção da *reflexão sobre* as tarefas do trabalho é uma componente ativa no processo de construção da *formação de base* dos trabalhadores, que pressupõe o aperfeiçoamento das técnicas do trabalho através do treino de operações e da integração dos conceitos do sistema de produção. Dito de outro modo, a *formação de base*, da qual o Centro de Treino se constitui como principal agente e intermediário (Barbier, 1992), será o resultado da reconfiguração dos saberes profissionais desenvolvidos em contexto de trabalho a partir da incorporação de um conjunto predefinido de *conceitos metódicos* e de *competências técnicas*, preconizado pela ideologia *lean* que atravessa os princípios do modelo de produção. A *reflexão* sobre o ato do trabalho é, nessa medida, um método de formação que preconiza a *incorporação* daqueles conceitos e participa de um processo de consolidação de mudança das práticas do trabalho, que implica que todos aprendam a trabalhar de *outra forma*; melhor dizendo, *da* outra forma, aquela que está descrita nas prescrições concetuais do modelo de produção.

A eficácia da formação depende, nesse enquadramento, do reforço de um processo de socialização mais lato e abrangente (Dellobe, 1996), que procura uniformizar as *linguagens* e os métodos de trabalho na construção de uma *consciência comum*, que expressa uma cultura de empresa afirmada. As premissas organizacionais desta *consciência* apelam ao questionamento sobre os atos e situações de trabalho por toda a equipa (unidade funcional da produção da empresa), com base na matriz da produção, que orienta e fundamenta as novas formas de trabalhar. Dessas novas formas de trabalhar fazem parte a standardização dos processos, de forma a encontrar uma base *nivelada e estável* a partir da qual se lançam as propostas de

melhoria contínua<sup>80</sup>, que devem ser rápida e coerentemente transformadas em novos *standards*, sendo esta espiral de desenvolvimento dos processos de produção encarada como uma garantia sobre a melhoria da qualidade dos produtos.

Nesta medida, os *referenciais da formação* emanam dos *referenciais das práticas* (Berton, 1996), para de novo se constituírem como *referenciais de formação*. Os contornos com que esta dialética é colocada em prática apontam para uma recomposição das lógicas de *reflexão sobre a ação* e de *reflexão para a ação* - tal como as teorizam Argyris e Schön (1974, 1978) e Wittorski (1998) também argumenta -, na medida em que as práticas reflexivas são uma forma de consciencializar os trabalhadores sobre o seu contributo na evolução e enriquecimento das tarefas do trabalho. Segundo esta interpretação, as práticas que poderiam conduzir ao desenvolvimento de *profissionais reflexivos* Schön (1983) são reconduzidas segundo uma *lógica de reflexão sobre a ação para a ação*, e não necessariamente de uma *reflexão sobre si* na ação, que nela projeta as *suas* formas de agir.

Neste caso, o Centro de Treino pode ser encarado como um *laboratório* para a experimentação de práticas e métodos de trabalho, que poderão ser novos para os trabalhadores (ou nem tanto, dado que muitos manifestam conhecer os conceitos metódicos do sistema de produção, mas resistem à sua aplicação), mas que são prescritos pela empresa e pelo Grupo económico regulador. Esta *lógica de laboratório de práticas do trabalho* focaliza o processo de questionamento naquilo que a ação *deve ser* e *na ação* em si mesma, à luz dos conceitos do sistema de produção, e não especificamente naquilo que cada trabalhador pode acrescentar criativa e criticamente à ação do trabalho, que contribuiria igualmente para um desenvolvimento de si mesmo. Segundo esta conceção, a relação da formação com a ação do trabalho preconiza um afastamento dos modelos de produção centrados na lógica das relações humanas (Kovács, 2006) para se concentrar naquilo que pode melhorar os aspetos técnicos da produção, partindo dos fatores humanos que neles interferem. Em linha com esta argumentação, considera-se que as finalidades da formação protagonizam um processo de conversão, mais do que de aproximação, das *teorias-em-uso* dos trabalhadores nas *teorias abraçadas* pela empresa (Argyris e Schön, 1974, 1978), no sentido de reconfigurar os saberes da ação pela interposição dos conceitos teórico-metodológicos da matriz ideológica e produtiva da empresa.

---

<sup>80</sup> Helberg (1981) e Fiol e Lyles (1985) referem-se à importância de haver uma relativa estabilidade nos processos de trabalho para que se alavanquem os processos de mudança organizacional, uma vez que processos em constante mutação não serão contextos favoráveis à definição de um rumo, das mudanças como das aprendizagens a elas associadas.

Nessa medida, a contribuição do Centro de Treino da Produção é fulcral no âmbito de uma formação estrategicamente pensada - e, por essa razão, endogamicamente implementada - de forma a envolver a população considerada estratégica para a consolidação do sistema produtivo. Sobre esta questão em particular, a abrangência da formação assume-se, à partida, como um elemento inovador. Isto porque a heterogeneidade que predomina nos grupos revela uma preocupação com a designada *via alta* (Kovács, 2005) do desenvolvimento dos saberes e competências internos, uma vez que a formação convoca toda a população da empresa, começando pelos operacionais do *chão de fábrica* e estendendo-se aos trabalhadores das áreas dos serviços de apoio. Conforme se discutiu em momentos anteriores, a heterogeneidade dos grupos de formação não é apenas uma consequência da relação fusional entre a formação e a produção, cujas contingências afetam diretamente a organização da formação. A heterogeneidade é também intencional e encontra fundamentos, desde logo, nos objetivos da intervenção do Centro, que estabelecem a partilha do conhecimento, a abrangência da visão sobre a empresa e a comunicação entre as áreas de trabalho como vetores de consolidação do trabalho em equipa que contribuem para o desenvolvimento da *grande equipa* que é a empresa.

A forma como esta heterogeneidade é orientada revela intenções de um certo esbatimento de fronteiras entre setores e hierarquias, nomeadamente pela integração frequente de líderes de equipa nos grupos de formação. Esta estratégia não só facilita a concretização dos objetivos supramencionados, como reforça o papel de orientação dos níveis intermédios de liderança sobre os processos de mudança em curso, na medida em que estes são os trabalhadores que, tal como Nonaka e Takeuchi (1997) e Senge (1993) salientam, se posicionam de forma privilegiada para concretizar as orientações de topo nas situações de trabalho. Dito de outro modo, estes são os intermediários investidos pela empresa para garantir a implementação das novas formas de trabalhar, consubstanciando a estabilidade e o desenvolvimento controlado da cultura organizacional. A integração dos líderes das equipas de trabalho nas equipas da formação plasma os desígnios de uma orientação *lean* para a organização do trabalho (Kovács, 1998a), enquanto permite transpor para a formação as exigências colocadas sobre os vários níveis de responsabilidade organizacional no processo produtivo, que é uma forma adicional de consciencializar todos os trabalhadores para os problemas da produção, modelando uma cultura de *consciência comum* em torno da ideia de primazia da produção.

Na teia de finalidades que subjazem às formas de organizar a formação, a opção pela *via alta* do desenvolvimento dos saberes e das competências dos trabalhadores, a par com a promoção da melhoria dos processos de partilha e comunicação interna, alavancam a capacidade de

flexibilização organizacional de forma abrangente, preconizando o que se considerou como sendo uma *flexibilização ofensiva*, na senda do que argumentam Boyer (1986), Rodrigues (1991) e Correia (2003), em detrimento de uma opção *defensiva*, apoiada no trabalho precário e/ou pouco qualificado. Não obstante, observa-se que esta flexibilização não opera sobre todos os trabalhadores do mesmo modo e incide sobretudo nos operadores de linha, destinatários privilegiados de todos os módulos de formação observados, ainda que não sendo sempre estes a predominar em todos os grupos, também por via das contingências da linha de produção.

Foi notório que, nos módulos respeitantes ao domínio dos *conceitos metódicos*, participam trabalhadores oriundos de todos setores de atividade, como a Logística, os Recursos Humanos e as Finanças, e que a presença destes setores é menor no domínio das *competências técnicas*. Nos moldes em que a organização da formação é feita, pode afirmar-se que há uma espécie de semi-flexibilização que opera a um nível concetual e que é abrangente, a par com uma flexibilização focalizada no nível técnico e que tende a centrar-se nos trabalhadores operacionais da linha de produção. O primeiro tipo de flexibilização diz respeito sobretudo à finalidade, que o Centro assume, de sensibilizar toda a população a empresa para os objetivos da empresa (qualidade, satisfação dos trabalhadores e eficácia dos processos) e para os problemas encontrados no trabalho da produção da fábrica, no sentido de ensaiar em conjunto propostas de solução que integrem a participação de todos na construção de um *património* que é comum, com uma forte intenção de socialização, portanto. Neste sentido, a experimentação das técnicas da produção por trabalhadores não operacionais pode ser lida como uma estratégia de promoção da *linguagem comum*, mais do que uma flexibilização abrangente. Se essa *linguagem* é fundamental para melhor comunicar internamente é, igualmente, um meio para melhor compreender a função de cada um no crescimento de um ecossistema que, para além de estar claramente centrado no sucesso do processo produtivo, entende que cada área de apoio desempenha um papel fundamental no *core* da empresa.

Quanto à flexibilização dos trabalhadores da linha, os conceitos do sistema de produção incorporados na formação são ferramentas entendidas como facilitadoras do aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, enquanto promovem o mesmo processo de socialização à escala da organização (e à escala global). Tal como Kovács (1998b) salienta, as formas flexíveis de trabalho - de que a produção *lean* é exemplo - exigem pessoas mais qualificadas e polivalentes, nomeadamente no que diz respeito às funções diretamente ligadas à produção, que solicitam, nesse quadro produtivo, um perfil de *operadores-técnicos* que é pouco compatível com a mão-de-obra precária e oscilante, semiquificada ou não qualificada. É sobretudo a este nível que se

aplica a noção de *flexibilização ofensiva*, no sentido de preparar os *operadores-técnicos* para a polivalência e multifuncionalidade, sobretudo no universo da equipa de trabalho e no âmbito do seu setor de trabalho, e não tanto enquanto fator que potencia uma mudança de atividade profissional dentro da empresa, ainda que isso possa acontecer. Nesta sequência, é de notar que as atividades da formação revelam, sobretudo, uma *lógica de rotatividade de operações*, mais do que de flexibilização enquanto multifuncionalidade. Essa lógica é encarada como positiva, uma vez que previne os problemas de saúde diretamente relacionados com as rotinas repetitivas e diminui as probabilidades de insatisfação com o trabalho, fatores que interferem com os níveis de qualidade e produtividade pretendidos.

Na crítica aos efeitos do alargamento do modelo *lean* de produção ao mundo ocidental, vários são os autores que alertam para os riscos que os métodos de otimização persistentes em que aquele modelo se sustenta podem assumir. Coriat (1991) e Lopes (2000) salientam que o recurso a estratégias de flexibilização se pode traduzir em métodos cuja finalidade é alcançar uma intensidade de trabalho com recurso a menos pessoas, normalmente através de processos de standardização e de novas formas de segmentação das atividades do trabalho, que podem ser desqualificantes. Lopes (2000), concretamente, refere-se aos perigos da implementação dos conceitos *lean* enquanto aposta numa (re)organização do trabalho que se restringe frequentemente à repetição de tarefas de curto prazo no seio das equipas de trabalho, implicando um afunilamento das competências dos trabalhadores e não o seu desenvolvimento abrangente. Esta estratégia pode aumentar a flexibilidade/rotatividade de funções desempenhadas no decurso do processo de produção, mas não se converte necessariamente na elevação da qualificação dos trabalhadores.

Kovács (1998a) enfatiza que as formas de implementação das estratégias *lean* em torno do trabalho cooperativo, apesar de promoverem perfis de trabalhadores flexíveis, polivalentes e participativos, contribuem não raramente para um processo em que os próprios trabalhadores são desafiados a encontrar soluções que podem ter como consequência a supressão de postos de trabalho. Esta foi uma das tensões que mais frequentemente emergiu nas situações de formação observadas - ainda que o historial da empresa demonstre um perfil de estabilidade no emprego -, sobretudo a propósito de atividades que implicam a definição de propostas, nas equipas de trabalho formativo, de otimização dos processos e dos postos de trabalho, a partir da implementação de conceitos *lean*. Uma vez mais, considera-se que os métodos de otimização na formação espelham os objetivos de otimização no trabalho, como forma de incrementar

*valor* às operações do trabalho e não propriamente para promover uma postura reflexiva e criativa intrínseca nos trabalhadores.

Daqui decorre o entendimento de que a inscrição do Centro de Treino da Produção no plano estratégico global de desenvolvimento da empresa revela, como argumentam Caspar e Vidal (1988), uma *lógica da formação como vetor de mudança* que, longe de ser pontual e marginal, faz parte das finalidades organizacionais que orientam a formação interna na direção de uma estratégia, que é, aliás, bem definida e afirmada. Nesta estratégia, os saberes e competências dos trabalhadores são fatores de ativação e consolidação da mudança, entendida pela empresa como necessários para a sua evolução, no quadro de mutações técnicas e tecnológicas permanentes e de forte competitividade do seu setor de atividade. A motivação para a competitividade é, igualmente, compreendida pelos trabalhadores em formação em toda a sua amplitude, como uma condição necessária aos objetivos de crescimento da empresa, sendo que a reação às atividades revela rotinas de trabalho que são recetivas a essa postura. Daqui que sejam várias as situações de formação em que a intenção de potenciar essa competitividade não só está presente, como é abraçada positivamente pelos trabalhadores, apesar de verbalizarem um entendimento crítico sobre esse objetivo. No entanto, para além das vantagens desta estratégia ao nível organizacional, o facto das atividades da formação serem concebidas (pela empresa) e entendidas (pelos trabalhadores) como instrumentos ao serviço de propósitos desenvolvimentistas (Canário, 2000) tende a confinar o impacto da formação às suas consequências económicas, numa lógica subsidiária da *teoria do capital humano* (Becker, 1983).

A análise das finalidades da formação para a empresa, e do Centro de Treino em particular, refletem essa tendência para encarar a formação mais como um meio do que um fim em si mesmo, na medida em que as atividades formativas são, de um modo geral e com objetivos bastantes especificados, um instrumento da evolução e gestão da produção. Isto no quadro de uma estratégia global coesa, cujo eixo agregador é uma filosofia de trabalho germinada no modelo de produção *lean*, ao serviço de metas económico-sociais bem definidas: “ser o maior construtor a nível mundial, ter as melhores equipas, ou seja, os melhores empregados, ter pessoas satisfeitas e ter a melhor qualidade”<sup>81</sup>. Neste contexto, o lugar da formação é valorizado, sobretudo, como um plano de *investimento racional* (Caspar, 2011), em que as escolhas formativas feitas são definidas pelo retorno, em termos de rapidez, qualidade e eficácia do trabalho, conforme se percebe pelas situações de formação observada, colocando num plano marginal uma conceção da formação em que o indivíduo é o agente e o beneficiário principal do

---

<sup>81</sup> Tal como citado noutro momento da discussão, a partir da entrevista do coordenador do Centro.

investimento realizado em formação. Assim entendida, a formação parte da lógica da formação como vetor de mudança para se cimentar numa outra, a *lógica da adaptação constante à mudança* de forma tendencialmente acrítica, mais do que de antecipação por via do desenvolvimento do espírito participativo crítico (Almeida e Alves, 2014).

A opção para que haja um reforço constante da mesma estrutura concetual e filosofia de trabalho na formação contínua dos trabalhadores, reforça igualmente a leitura de que a intervenção formativa do Centro assume uma natureza funcionalista e instrumentalizante (Canário, 1997, 2000), menos voltada para os processos de formação dos trabalhadores do que para os resultados expectáveis da formação, o que corresponde a uma forma de racionalização da formação (Lima, 2007), à semelhança da racionalização dos processos de trabalho que aquela pretende melhorar. É no âmbito desta orientação ideológica que os objetivos da formação se focalizam no conhecimento de todos os atores sobre a organização e a sustentação concetual dos processos de produção da empresa, e não tanto nos seus processos de formação profissional contínua, cuja lógica pressuporia uma evolução/inovação nas formas e conteúdos da formação e não a sua repetição persistente, ao longo de cada módulo bem como nos diferentes módulos.

Nessa medida, as finalidades da formação apontam para uma conceção da formação que investe no *capital intelectual e técnico* dos trabalhadores como forma de potenciar uma vantagem competitiva para a empresa. Tal como alega Barbier (1992), o desenvolvimento da aliança entre a *função intelectual* e a *ação do trabalho* é um processo que promove uma maior participação e ligação dos trabalhadores aos processos de mutação, com implicações na (re)condução dos processos de produção. Neste caso concreto, a empresa não só aposta na formação dos trabalhadores para estar(em) na vanguarda das técnicas e tecnologias, dos métodos e processos de produção, como prossegue uma estratégia de “sedução” interna sobre os seus próprios trabalhadores em torno da importância da qualidade dos produtos, traduzida numa *lógica da motivação intrínseca* dos trabalhadores. Deste ponto de vista, as metodologias ativas e lúdicas, centradas na *lógica de reflexão sobre a ação para a ação*, na qual se interpõem os conceitos do sistema de produção, são elementos da estratégia que aliciam à adesão a esses conceitos. Dito de outra forma, considera-se que as metodologias lúdicas escondem uma *lógica adaptativa e instrumentalizante* da formação.

É de notar que, de forma assumida, a empresa considera que a garantia de uma posição estável e competitiva no mercado passa por ter trabalhadores qualificados, satisfeitos, a trabalhar em equipa, em permanente formação e com uma base de estabilidade laboral, da qual a empresa

também precisa para evoluir, pelas especificidades técnicas e tecnológicas do setor<sup>82</sup>, e sobre a qual faz apanágio. Esta é também uma forma de reforçar o apelo à construção de uma *consciência comum*, que é a base consolidadora de um *compromisso* e uma relação de *benefício mútuo* (Bonvalot, 1989). Por essa via, compreende-se igualmente que a finalidade socializadora da formação do Centro de Treino da Produção está expressa não só ao nível dos conceitos da produção, como nos métodos que utiliza e na repetição consecutiva, quer dos conceitos, quer dos métodos.

No quadro dessa forma de socialização abrangente, isto implica motivar os trabalhadores a aderirem *voluntaria e motivadamente* a uma certa forma de *fazer* o trabalho, que passa por nunca estarem totalmente satisfeitos com as formas de *o* fazer, uma vez que “nada está tão bem que não possa ser ainda mais melhorado”. Assim, a formação é pensada como uma variante basilar no plano estratégico da empresa, na medida em que potencia as suas vantagens competitivas (Lima, 2007). Nesse plano, que abarca os processos produtivos e a formação enquanto instrumento que os estabiliza e faz evoluir, nada é deixado ao acaso e tudo contribui para a construção de uma arquitetura de formação sólida e coerente (Barbier, 1992, 2009a), dando particular atenção à construção de uma imagem de *cultura* e de *projeto* abrangente, como uma *carta de valores partilhada* que favorece a construção de uma identidade e património coletivos (Caspar, 2011). É nesta finalidade que se inscreve o carácter geral e abrangente da formação do Centro, sobretudo no que diz respeito ao domínio dos *conceitos metódicos*, que revela a intenção de que os trabalhadores construam uma imagem fundamentada da globalidade do processo de produção, para que pensem e ajam como parte de um coletivo.

As questões da promoção da melhoria contínua assumem uma dupla contradição: se por um lado se pretende que os trabalhadores desenvolvam hábitos de (auto)correção conducentes à evolução dos processos de trabalho, por outro enforma-se todo esse processo na sua associação aos *standards* que, na essência, são normas limitativas da ação/reacção dos trabalhadores. O imperativo da qualidade e da evolução articula-se, assim, com o da estabilidade e nivelamento da produção; concretamente, pretende-se a evolução dos processos produtivos, mas de forma controlada e que possa ser rapidamente reconvertida em *linguagem comum* (facilmente confundida, segundo esta conceção da formação, com a *linguagem dos standards*). Uma outra dimensão da contradição em torno dos processos de melhoria contínua, tal como são

---

<sup>82</sup> Conforme argumentado por Moniz e Kovács (1997), o nível de qualificações, saberes e competências profissionais exigidos pelo setor é pouco compatível com os modelos de formação profissional instituídos.

promovidos pela formação, está relacionada com a necessária automatização de operações pelos trabalhadores, de modo a “alimentar” os *standards* e a manter o (auto)controlo sobre o sistema de produção. Importa aqui reconvocar as ideias de Zarifian (1992), que refere que as organizações de natureza qualificante insistem na construção de uma *linguagem comum*, por contraposição às organizações tayloristas que estão focadas no *fluxo operacional do trabalho*. Este contributo alavanca uma consideração adicional: a *construção* comum de uma linguagem, que é qualificante, é ideologicamente distinta da *adesão* a uma linguagem comum imposta, ainda que semicultada por estratégias de motivação intrínseca que facilitem essa adesão. Como num *laboratório*, no Centro podem ver-se as reações aos métodos, aos conceitos, às técnicas, analisá-las, desconstruí-las, reposicioná-las, de forma estratégica. Mas o *core* da formação é o fluxo operacional do trabalho, não o fluxo reflexivo que poderia potenciar, pelo que não se considera que a conceção da formação, neste espectro, se afaste de forma incisiva do paradigma taylorista.

Daqui decorre a criação de um ambiente potencialmente qualificante, que consegue dar resposta aos objetivos de fidelização dos trabalhadores ao sistema de produção, mas com finalidades híper-racionalizantes, que insistem na repetição de rotinas, na formação como no exercício do trabalho, sobretudo ao nível operacional, metodologia que permite que as aprendizagens sejam reproduzíveis (Lopes, 2000). Quer isto significar que a coexistência de influências de diferentes filosofias de organização do trabalho, assim como de diferentes lógicas na formação, que oscilam entre a valorização das preocupações com os fatores humanos (como a repetitividade de funções e suas consequências para a saúde dos operadores) e os fatores técnicos, constituiu um hibridismo que utiliza o “melhor dos dois mundos” na prossecução das finalidades e metas assumidas da empresa. Nessa lógica, o fator humano é visto como potenciador do fator técnico, desde que enformado pelas diretrizes que estabilizam as técnicas e métodos de trabalho.

Os parâmetros que definem as formas de explicitação e disseminação dos saberes tácitos dos trabalhadores (Nonaka, 1991; Nonaka e Takeuchi, 1997) revelam, igualmente, a estratégia de consolidar um património comum de saberes e competências estritamente profissionais. A expropriação dos saberes tácitos individuais e coletivos servem as finalidades globais de crescimento da empresa, uma vez que estão ancoradas nas premissas do aperfeiçoamento e otimização dos processos de trabalho, que são reconfigurados noutros, prescritos, qualificáveis e quantificáveis, mensuráveis pelos resultados da qualidade dos produtos finalizados, razão pela qual a formação “dispensa” formas adicionais de avaliação. Sobre esta matéria foram evidentes

as formas de resistência dos trabalhadores a esse processo de explicitação para expropriação das *teorias-em-uso*, ou saberes tácitos, e subsequente apropriação das *teorias abraçadas*, neste caso, os saberes orientados pela matriz produtiva.

Do analisado e argumentado, entende-se que a própria designação de *Centro de Treino da Produção* aponta para as finalidades e concepções da formação que aqui foram discutidas. Tendo em conta que o *Centro* é a entidade que se assume como o núcleo dinamizador - papel que reforça a ideia igualmente centralizadora da endogamia e isomorfismo estruturais que o caracterizam - das práticas de formação na sua relação direta com o trabalho, na prossecução das políticas de formação da empresa, o Centro de Treino explicita as suas intenções na opção pelo postulado do *treino* em detrimento do paradigma holístico da *formação*.

De novo se retorna ao conceito de *formar*, na defesa de que este tem implícita a condição fundamental de *pensar* (Rosa, 2010) em torno das ações e dos *acontecimentos* (Zarifian, 2001), num processo de construção de competências e saberes *no* e *pelo* trabalho que é pessoal e subjetivo, potenciado na partilha com a subjetividade criativa do *outro*, em articulação com as condições contextuais, tal como alegam diversos autores, como Nóvoa (1988), Fabre (1994), Malglaive (1995), Barbier (1992, 2009a) e Pineau (1991). Assim entendida, esta concepção associa-se indelevelmente a práticas de formação profissional que se concentram nos fatores humanos, imbuídos na criatividade e análise crítica das situações, pelo que as respostas encontradas na formação para a solução dos problemas do trabalho não é, necessariamente, imediata e disseminável. Assim localizada, a *formação* não se limita à aplicação de operações técnicas e conceitos metodológicos no exercício do trabalho, ela extravasa o domínio do que é operativo. A *formação* tem a ver com o que o indivíduo faz *com* e *a partir* do seu envolvimento nesse contexto. Nesta sequência, a persistência na *lógica da motivação intrínseca* dos trabalhadores para a reconfiguração das suas formas de trabalhar parece demonstrar uma consciência de que o processo de formação é pertença do indivíduo, pelo que as atividades formativas só podem agir sobre as *condições* da formação (Fabre, 1994), no sentido de a tornar apelativa e convincente.

Em contraposição, a noção de *treino* veicula a dedicação às tarefas de aperfeiçoamento do exercício de trabalho centrado nos fatores técnicos que o trabalhador deve saber controlar para melhor trabalhar. Daqui que as atividades formativas se concentrem no domínio de técnicas específicas, que têm a ver com fatores manipuláveis do trabalho, como o manuseamento de materiais, a troca de ferramentas, a organização do posto de trabalho ou a definição de sequências de operações. Trata-se, pois, de um trabalho de racionalização intensiva, com vista

à standardização, por natureza prescritiva, das normas do trabalho. Essa segmentação das operações possibilita que cada uma possa ser repetida consecutivamente, treinada, portanto, esperando que a sequência de operações segmentadas treinadas exaustivamente se transformem num processo global mais rápido e eficaz. De novo, insiste-se na ideia de que a formação, no domínio dos *conceitos metódicos* como das *competências técnicas*, tem em vista aquilo que os fatores humanos possibilitam em termos de evolução dos fatores técnicos, nomeadamente em rapidez e agilização dos processos de trabalho, jogando com o equilíbrio entre ambos os níveis de fatores como forma de melhor cumprir as suas finalidades.

Quanto a estas finalidades, e na sequência da discussão empreendida, fazem-se anunciar desde logo pela noção de pertença do Centro de Treino relativamente à Área de Produção da empresa, na medida em que é um Centro de Treino *da* Produção, identidade, aliás, assumida por todos os interlocutores entrevistados. A inclusão de um centro de formação profissional no coração da fábrica faz dele, como se tem dito e se reitera, um agente mediador (Barbier, 1992) privilegiado, que lhe confere uma legitimidade e coerência intrínsecas para a sua missão quanto às finalidades, conteúdos e métodos, dificilmente alcançada por uma entidade que não funcionasse nesta lógica endogâmica e isomórfica. A fusão, em suma, com a produção, as suas contingências e objetivos, imediatos e a médio prazo, decorre da crença otimista e positivista de que a formação *resolve* os problemas da produção, a partir do momento em que estão ligadas umbilicalmente.

Da análise que se fez e se partilha, considera-se que é fundamental desconstruir a ideia linear de que a estreita articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho é, só por si, uma fonte de benefícios multidirecional e de que o saber construído a partir das dinâmicas dessa relação é tendencialmente multidimensional, polivalente e qualificante. Os resultados desta investigação alertam para a importância de analisar contextualmente as práticas de formação profissional contínua no exercício do trabalho. Neste contexto específico, a formação está inscrita numa conceção que serve objetivos ligados às metas de desenvolvimento organizacional, uns mais explícitos que outros, cujo alcance implica a reconfiguração dos saberes profissionais. O processo reconfigurativo levado a cabo parte da explicitação e expropriação dos saberes tácitos dos trabalhadores para os substituir por “versões melhoradas” desses saberes, filiadas nos conceitos *lean* do modelo de produção, enquanto contribui para uma convicção generalizada, de que essas são as melhores formas de *saber* e de *fazer*, fundamentada na inculcação de uma *consciência comum*, que é na realidade prescrita, modelada e programada à luz das diretrizes organizacionais.

## BIBLIOGRAFIA

- Academia de Ciências de Lisboa (2 vols.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Adler, P. e Adler, P. (1994). Observational Techniques. In Denzin, N. K. e L., Yvonna S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 337-392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Almeida, A. J. (1992). A Formação Profissional como instrumento de mudança. *Organizações e Trabalho*, nº 7/8, pp. 93-102.
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo*, nº 2, jan/abr, pp. 51-58.
- Almeida, A. J., Alves, N., Bernardes, A. e Neves, A. (2008). Estruturas e práticas de formação das médias e grandes empresas em Portugal. In *Atas do VI Congresso Português de Sociologia*, nº série 731, pp. 3-20. Consultado a 5 de jun. 2014. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/731.pdf>.
- Almeida, A. J. e Alves, N. (2014). A formação profissional nas empresas portuguesas. Entre a tradição e os desafios da competitividade. In Caetano, A., Silva, S. A., Tavares, S. M., Santos, S. C. (org.), *Formação e Desenvolvimento Organizacional. Abordagens e casos práticos em Portugal* (pp. 61-73). Lisboa: Mundos Sociais.
- Alves, N. (2000). Modos de Aprendizagem e evolução da formação profissional em Portugal. In Lopes, H (org.), *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante* (pp. 63-81) Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).
- Apple, M. W. (1992). Education reform and educational crisis. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, nº 8, pp. 779-789.
- Argyris, C. (1977). Double-loop learning organizations. *Harvard Business Review*, setembro. Consultado a 20 de mar. 2015. Disponível em <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>.
- Argyris, C. e Schön, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Argyris, C. e Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Prespective*. Massachussets, Adisson-Welsey Publishing Company.
- Avanzini, G. (1996). *L'Education des Adultes*. Paris: Anthropos.
- Barabel, M., Meier, O., Perret, A. e Teboul T. (2012). *Le Grand Livre de La Formation*. Paris: Dunod.
- Barbier, J.-M. (1992). La recherché de nouvelles forms de formation par et dan les situations de travail. *Education Permanente*, nº 112, pp. 125-145.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2009a). Le champ de la formation des adultes. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Ruano-Borbalan, J.-C. e Chapelle, G. (org.), *Encyclopédie de la Formation* (pp. 1-28). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2009b). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences – outils d'approche. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Ruano-Borbalan, J.-C. e Chapelle, G. (org.), *Encyclopédie de la Formation* (pp. 223-249). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2009c). Tendances d'évolution de la formation des adultes. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Ruano-Borbalan, J.-C. e Chapelle, G. (org.), *Encyclopédie de la Formation* (pp. 1131-1149). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. e Lesne, Marcel (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Barbier, J.-M., Caspar, P., Chaix, M.-L., Ferrand, J.-L., Lietard, B., Thesmar, C. e Volery, L. (1991). Tendences d'évolution de la formation des adultes. Notes introductives. *Revue Française de Pédagogie*, nº 97, pp 75-108.
- Barbier, J.-M., Berton, F. e Boru, J.-J. (orgs.) (1996) *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, G. (1983). *Human Capital* (2ª ed.). Chicago: The University Chicago Press.

- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas. *Sísifo*, nº 6, pp. 57-70.
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Berton, F. (1988). Capital humain: une théorie d'actualité?. *Education Permanente*, nº 95, pp. 33-39.
- Berton, F. (1996). La socialization par la coopération. La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestión. In Francq, B. e Maroy, C. (org.), *Formation et socialisation au travail* (pp. 93-109). Paris: De Boeck et Larcier S.A.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérentielle. *Educação Permanente*, nº 100/101, pp. 151-159.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. e Passeron, J.-C. (1999). *A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Boyer, R. (1986). *La Flexibilité du Travail en Europe*. Paris: Editions La Découverte.
- Caetano, A. (2000). Mudança organizacional e Gestão dos Recursos Humanos (Coord). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas* (Coord.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A., Tavares, S. (2000). *Tendências na Mudança Organizacional e Tensões na Gestão das Pessoas*. Lisboa: Dinâmia - Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica. Consultado a 10 de mar. 2015. Disponível em [http://dinamiacet.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2012/01/DINAMIA\\_WP\\_2000-16.pdf](http://dinamiacet.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2012/01/DINAMIA_WP_2000-16.pdf).
- Canário, R. (1997). Livro Branco: uma visão funcionalista da educação. In Actas do Seminário *Educar e Formar ao Longo da Vida* (pp. 51-56). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática* (2ª ed.). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal. In Miguéns, M. I. (dir.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Canário, Rui (2013). A formação profissional e o “desejo de futuro”. In *Atas do XX Colóquio da Secção Formação Profissional Portuguesa da AFIRSE*, pp. 34-42. Lisboa: IE/UL. Consultado a 10 de fev. 2015. Disponível em <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf>.
- Caria, T. (org.) (2003). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carré, P. e Vidal, F. (1988). Individu et entreprise face à la formation: vers le “co-investissement”. In *Education Permanente*, nº 95, pp. 41-49.
- Carré, P., Caspar, P. (org.) (2001). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardim, J. (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lx: Universidade Técnica de Lisboa.
- Carneiro, R. (coord.) (2011). *Portugal 2020: Antecipação de Necessidades de Qualificações e Competências*. Lisboa: CEPCCP – Universidade Católica Portuguesa. Consultado a 4 de mai. 2015. Disponível em [http://www.ucp.pt/site/resources/documents/CEPCEP/Rel%20final\\_POAT\\_AntecipCompet.pdf](http://www.ucp.pt/site/resources/documents/CEPCEP/Rel%20final_POAT_AntecipCompet.pdf).
- Caspar, P. (2011). *La Formation des Adultes: hier, aujourd’hui, demain....* Paris: Eyrolles Éditions d’Organisation.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol I: A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castillo, J. J. (1998a). A emergência de novos modelos produtivos. In Kovács, I. e Castillo, J. J., *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas* (pp. 25-39). Oeiras: Celta Editora.

- Castillo, J. J. (1998b). De que (pós-)fordismo estamos a falar? In Kovács, I. e Castillo, J. J., *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas* (pp. 41-56). Oeiras: Celta Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2013). Formação Profissional de Trabalhadores – Paradoxos das Políticas Públicas. In *Atas do XX Colóquio da Secção Formação Profissional Portuguesa da AFIRSE*, pp. 172-179. Lisboa: IE/UL. Consultado a 10 de fev. 2015. Disponível em <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: CCE.
- Coombs, P. H. (1968). *World Educational Crisis: a systems approach*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. and Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty. How non formal education can help*. Baltimore: John Hopkin University Press
- Coriat, B. (1991). *Penser à l'envers. Travail et organization dans l'entreprise japonaise*. Paris: Christian Bourgois Éditeur.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Canário, R. (org), *Formação e situações de trabalho* (2ªed), (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise no trabalho. In Canário, R. e Cabrito, B. (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (2ª ed.) (pp. 61-96). Lisboa: EDUCA.
- Courtois, A., Pillet, M. e Martin-Bonnefous, C. (2006). *Gestão da Produção* (5ª ed). Lisboa: Lidel.
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Nº 15 (1). Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp. 221-244.

- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, J. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: Sílabo.
- De Ketele, J.-M. (ed.) (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.
- Dellobe, N. (1996). Formation en entreprise et socialisation: cadre d'émergence et processus psycho-sociaux. In Francq, B. e Maroy, C. (org.), *Formation et socialization au travail* (pp. 41-56). Paris: De Boeck et Larcier S.A.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (ed.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
- Dimaggio, P. J., Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In Dimaggio, P. J., Powell, W. W. (ed.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press: 63-82. Consultado a 11 de set. 2015. Disponível em <https://www.ics.uci.edu/~corps/phaseii/DiMaggioPowell-IronCageRevisited-ASR.pdf>.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 57-65.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dubar, C. (1990). *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: Editions La Découverte.
- Dubar, C. (1996). La socialisation: paradigmes, méthodes et implications théoriques. In Francq, B. e Maroy, C. (org.), *Formation et socialization au travail* (pp. 25-39). Paris: De Boeck et Larcier S.A.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário, R. (org.), *Formação e situações de trabalho* (2ª ed.) (pp.43-52). Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C., Gomes, C. A., Torres, L. L. e Silva, P. (Org.) (2006). *Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledgefalmer.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: Macmillan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandéz, F. S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: EDUCA.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fiol, M., e Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10, nº 4, out, pp. 803-813. Consultado a 3 de mar. 2015. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/pdf/258048.pdf?acceptTC=true>.
- Fragoso de Almeida, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?. In Miguéns, M. I. (dir.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 201-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Freire, Paulo (2001) *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Furtado, C. (1974). *O mito do desenvolvimento económico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, jul/ago. Consultado a 4 abr. 2015. Disponível em <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research - Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonçalves, M. J. (2006). A aprendizagem organizacional nas estratégias de gestão empresarial. *Trajectos*, Nº 4, Dossier A Formação ao Longo da Vida. Lisboa: ISCTE, pp. 101-109.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, nº 5, pp. 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, nº 6, pp. 431-452.
- Hammersley, M. e Atkinson, P. (1994). *Etnografia: Métodos de Investigação*. Barcelona: Paidós.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In Nystrom, P. C. e Starbuck, W. H. (org.), *Handbook of Organizational Design* (pp. 8-27). Londres, Oxford University Press.
- Honoré, B. (1977). *Pour une Théorie de la Formation: dynamique de la formativité*. Paris: Payot.
- Houle, C. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Humphreys, L. (1975). *Tearoom trade: Impersonal sex in public places*. New York: Aldine.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Imai, M. (1986). *Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Jackson, T. e Jones, K. (1996). *Implementing a Lean Management System*. Portland: Productivity Press.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom-Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.

- Kirk, J. e Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hill: Sage Publications.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: the four levels* (2ª ed.). San Francisco: Berrett Koehler Publishers.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: Mcber.
- Kolb, D. e Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experimental learning. In Couper, C. (ed.), *Theories of Group Process* (pp. 33-58). London: John Wiley.
- Kovács, I. (1998a). Da controvérsia sobre os novos modelos de produção. In Kovács, I. e Castillo, J. J. *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas* (pp. 5-24). Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (1998b). Requisitos de ensino e de formação profissional. In Kovács, I. e Castillo, *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas* (pp. 75-114). Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2005). Tendências de evolução dos sistemas produtivos. *Formar*, nº 50, pp. 3-16.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 52, pp. 42-65.
- Kovács, I. e Castillo, J. J. (1998). *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta Editora.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle: origins, définitions et tendances. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 13-30.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai d'un atracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences* (5ª ed). Eyrolles: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: que procedimentos? Que actores? Que evoluções?. In Carré, P. e Caspar, P. (org.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 335-373). Lisboa: Instituto Piaget.

- Le Gorrec, P. (1988). Formation=investissement ... Oui, mais ... . *Education Permanente*, nº 95, pp. 95-98.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesne, M. e Minvielle, Y. (1988), Socialisation et formation d'adultes. *Éducation Permanente*, nº 92, pp. 23-52.
- Lesne, M. e Minvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda* de Miró. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R. e Cabrito, B. (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. e Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning. A critical introduction*. Leverkusen Opladen, Germany: Barbara Budrich Publishers. Consultado a 15 de jan. 2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34948/1/L.C.LE-Book%20European%20Strategies%20in%20Lifelong%20Learning.pdf>.
- Lima, M. P., Pires, M. L. e Silva, P. (1996). Sistemas e relações sociais de trabalho: transformações recentes em três sectores Indústrias Automóvel, Siderúrgica e Naval. In *Atas do III Congresso Português de Sociologia: Práticas e Processos da Mudança Social*. Oeiras: Celta Editora. Consultado a 4 de abr. 2014. Disponível em <http://www.aps.pt/?area=102&mid=005&idpub=PUB460a81472bf97>.
- Lopes, H. (2000). *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).

- Lopes, H. e Suleman, F. (coord.) (2000). *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).
- Lopes, A. e Picado, L. (2010). *Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua: Da Qualificação Individual à Aprendizagem Organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (7ª ed.), vols. I a V. Lisboa: Livros Horizonte.
- Madureira, C. (2000). A organização neotaylorista no trabalho no fim do século XX. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 32, pp. 159-182.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Malglaive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In Canário, R. (org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- Marques, M. A. (2010). *Modelos organizacionais e práticas de gestão de recursos humanos - um estudo multi-caso* (Tese de Doutoramento não editada, Sociologia Económica e das Organizações). Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado a 11 de set. 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/2250>.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, setembro, vol. 32, nº 1, pp. 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: ARTMED.
- Moniz, A. B. e Kovács, I. (1997). *Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal*. Sacavém: IEFP.
- Morin, E. (1998). *Sociologia: a Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Moura, R. (org.) (2001). *Evolução das políticas de formação nas empresas*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).
- Neves, A. (2007). *Políticas e dinâmicas de formação no contexto de uma grande empresa* (Dissertação de Mestrado não editada, Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Nisar, T. (2004). A formação profissional enquanto estratégia nos processos de criação e valor. *Revista do Cedefop*, nº 33, pp. 3-11.
- Nogueira, L. (2010). *Melhoria da Qualidade através de Sistemas Poka-Yoke* (Dissertação de Mestrado não editada, Engenharia Metalúrgica e de Materiais). Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto. Consultado a 15 de set. 2015. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/59614/1/000141304.pdf>.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. In: *Harvard Business Review*, jul/ago. Boston. Consultado a 8 de mar. 2015. Disponível em <https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company>
- Nonaka, I. e Takeuchi, H. (1997). *Criação do conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nóvoa, A. (1988). As Histórias de Vida no Projecto Prosalus. Nóvoa, A. e Finger, M., *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 109-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (2000). Prefácio. In Canário, R., *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática* (2ª ed.) (pp. 3-8). Lisboa: EDUCA.
- Nunes, R., Caixeta, D., Azevedo, P. e Carobrez, B. (2009). A experiência sócio-técnica no ambiente de produção: uma discussão acerca do volvismo. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, vol. 2, nº 2, pp. 235-249. Consultado a 23 mar. 2015. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reaufsm/article/view/1554/862>.
- Osorio, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle. Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.

- Parente, C. (2006). Conceitos de Mudança e Aprendizagem Organizacional. *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 50, pp.89-108.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir pessoas*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Parente, C. e Veloso, L. (2000). Desenvolvimento e gestão das competências na interceção da organização qualificante e da organização aprendente. In Lopes, H. (coord.), *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante* (pp.181-208). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).
- Parente, C. e Veloso, L. (2001). Aprendizagens individuais e colectivas no seio das organizações que ensinam e que aprendem. In *Actas do VIII Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho*. Lisboa: Celta Editora. Consultado a 10 abr. 2015. Disponível em [http://www.isociologia.pt/App\\_Files/Documents/working2\\_101019094012.pdf](http://www.isociologia.pt/App_Files/Documents/working2_101019094012.pdf).
- Passos, E. (2006). *“Das Adam Smith problem”*. Uma análise comparativa das obras *A Teoria dos Sentimentos Morais* e *A Riqueza das Nações* de Adam Smith (Monografia de Licenciatura em Ciências Económicas não editada). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Consultado a 10 de fev. 2015. Disponível em <http://tcc.bu.ufsc.br/Economia294011>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (2ª ed.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In Nóvoa, A. e Finger, M. (org.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 65-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 23-30.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In Courtois, B. e Pineau, G. (org.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.

- Pineau, G. (2001). Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In Carré, P. e Caspar, P. (org.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. P. (2005). Toyota Production System – a filosofia de um vencedor. *Revista Tecnometal*, nº 160. Consultado a 15 de jan. 2015. Disponível em [http://www.slideshare.net/Comunidade\\_Lean\\_Thinking/toyota-production-system](http://www.slideshare.net/Comunidade_Lean_Thinking/toyota-production-system).
- Reinbold, M.-F. e Breillot, J.-M. (1993). *Gérer la compétence dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Ryle, G. (1962). *The Concept of Mind* (7ª ed.). London: Hutchinson & Co.
- Rodrigues, C. e Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In Canário, R. e Cabrito, B. (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 7-14). Lisboa: EDUCA.
- Rodrigues, M. J. (1991). *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rosa, M. I. (2010). Formar, não treinar: o lugar da palavra. *Pro-Posições*, v. 21, n. 3 (63), set./dez. Campinas, pp. 155-172
- Sacristan, J. G. (1988). *La Pedagogia por Objectivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'Identité au travail: les effects culturels de l'organization*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsalieu, R. (1986). L'identité et les relations de travail. In Tap, P. (ed.), *Identités Collectives et changements sociaux* (pp. 275-286). Toulouse: Privat.
- Sainsaulieu, R. (2001). *Sociologia da Empresa: Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. H. (2015). *O Papel da Liderança na Gestão da Mudança ao nível do Chão de Fábrica. O Caso da Autoeuropa* (Dissertação de Mestrado não editada). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais. Consultado a 11 de set. 2015. Disponível em

[http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8285/1/Tese%20Helena%20Santos\\_Vers%C3%A3o%20Final\\_Mar%C3%A7o%202015.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8285/1/Tese%20Helena%20Santos_Vers%C3%A3o%20Final_Mar%C3%A7o%202015.pdf).

Senge, P. (1993). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Londres: Century.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.

Silva, S. P. (2007). *Identidades e Narrativas Sem-Abrigo*. Lisboa: EDUCA.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.

Stake, R. (2011). Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso.

Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Strauss, A. e Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

Sue, R. (2001). Dinâmica dos tempos sociais e processo educativo. In Carré, P. e Caspar e P. (org.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 103-120). Lisboa: Instituto Piaget.

Tennant, M. (1997). *Psychology an Adult Learning* (2ª ed.). London: Routledge.

Terresac (1996). Savoirs, compétences et travail. In Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris: PUF.

Torres, M. L. e Palhares, J. A. (2008). Cultura, Formação e Aprendizagem em Contextos Organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 83, pp. 99-120. Consultado a 10 de

fev. 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Sandra/Downloads/RCCS83-099-120-LLTorres-JAPalhares.pdf>.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Tsang, E. (1997). Organizational Learning and Learning Organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, vol. 50, nº 1, janeiro, pp. 73-89.

Usher, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: learning beyond the limits*. London : Routledge.

Veloso, L. (2007). *Empresas, Identidades e Processos de Identificação*. Porto: Editora UP.

Vermersch, P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente*, nº 100/101, pp. 123-132.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In Courtois, B. e Pineau, G. (org.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 13-20). Paris: La Documentation Française.

Vidich, A. J. e Lyman, S. M. (1994). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, nº 135, pp. 57-69.

Wood Jr., T. (1992). Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo 32, vol. 4, set/out 1992, pp. 6-18. Consultado a 22 de mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n4/a02v32n4.pdf>.

Womack, J. P., Jones, D. T., e Roos, D. (1992). *A Máquina que Mudou o Mundo* (14ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des competences dans une organization qualifiante. *Education Permanente*, n° 112, pp. 15-25.

Zarifian, P. (2001). *Objectif Compétence*. Paris: Editions Liaisons.



## APÊNDICE - GLOSSÁRIO

### Descritivo de conceitos *lean*

#### ***Lean*: relocalizando o termo**

Na origem da filosofia de organização dos processos de trabalho designada genericamente por *lean production* está o Sistema Toyota de Produção, que influenciou vários sistemas de produção na indústria automóvel e se tem alastrado a diversos setores de atividade, a par da emergência de uma economia global orientada pelo e para o mercado. Enquanto principal propulsor do *lean*, o toyotismo tornou-se no paradigma de referência da gestão da produção industrial no setor automóvel, sobretudo desde a última década do século XX com a divulgação do estudo realizado por Womack, Jones e Roos (1992) sobre as principais empresas automobilísticas a nível global, intitulado *A Máquina que Mudou o Mundo*. Desde essa altura, assistiu-se a uma expansão e ocidentalização significativa do modelo nipónico, pelo que os conceitos desse modelo de produção têm sofrido adaptações e evoluções a vários níveis (Kovács, 1998a).

Nas suas traduções atuais mais frequentes, *lean* significa leve, magra ou enxuta, por oposição à produção em *massa* típica do taylorismo/fordismo (Castillo e Kovács, 1998), reportando-se à otimização dos resultados através da rejeição de tudo aquilo que é supérfluo nas várias etapas dos processos de gestão e produção de bens e serviços. Consequentemente, a essência deste sistema de produção é a procura da diminuição do peso dos desperdícios e da própria organização, procurando, desse modo, alcançar níveis mais elevados de produtividade e competitividade. Conforme salientam Courtois *et al.* (2006, p. 311), numa economia de mercado altamente dependente do cliente final, “*ganhar mais vendendo mais caro é difícil devido à concorrência; resta, portanto, a solução de gastar menos actuando ao nível dos custos.*”

Daqui que o conceito de *lean management* assente em duas orientações basilares: a supressão dos desperdícios em todos os processos de trabalho na empresa, nomeadamente no que diz respeito à logística, e a colocação do Homem no centro desses processos, explorando e potenciando as suas capacidades a todos os níveis e em todas as estruturas da empresa através de processos de melhoria contínua, com vista à melhor qualidade possível. Para utilizar uma expressão simples, mas que emerge com frequência nos contextos *lean*, estas duas orientações prosseguem os objetivos dos *zero desperdícios* e dos *zero erros*. Inscrito nesta lógica, o *lean* tem como objetivo primordial “melhorar o desempenho industrial, gastando menos”, criando, para

isso, um sistema metódico de produção que pretende ser ágil, flexível, “capaz de se adaptar rapidamente a qualquer mudança do seu ambiente, utilizando apenas a energia necessária sem desperdícios” (Courtois *et al.*, 2006, p. 313).

Para proceder ao *emagrecimento* sucessivo da empresa, a filosofia *lean* recorre à implementação de várias ferramentas conceituais e metodológicas de organização e sequencialização da produção, com implicações nas formas gestão dos recursos materiais e humanos. De entre as diversas ferramentas conceituais e metodológicas do *lean*, destacam-se aqui as noções de *desperdício*, *Just In Time*, sistema *Pull*, *5S*, *poka yoke*, *Kaizen*, e *Qualidade Total*.

Faz-se notar que todos estes conceitos estão interligados e são coerentemente congregados no sistema que lhes dá corpo, conforme se pretende demonstrar através do glossário descritivo. Por essa razão, a explicitação a terminologia não segue uma ordenação alfabética, optando-se por uma sequência que advém da articulação que se considerou mais esclarecedora dos termos e da sua correlação. Para além disso, este glossário não esgota o conjunto abrangente de termos e métodos implicados na produção *lean*, apenas pretendendo esclarecer os conceitos daquele modelo de produção mais frequentemente encontrados e referidos no estudo de caso realizado.

### ***Desperdício***

Na terminologia associada ao mundo da produção industrial, *desperdício* designa tudo aquilo que é supérfluo e, por essa razão, deve ser identificado e eliminado dos processos produtivos uma vez que não se traduz em *valor acrescentado* na produção. O objetivo é, portanto, chegar ao *desperdício zero* (Jackson e Jones, 1996). Segundo o conceito nipónico que lhe deu origem, há sete tipos de *desperdício* (ou *Muda*, em japonês) que devem ser combatidos sistematicamente pelas organizações e que podem ser sintetizados do seguinte modo (de acordo com Courtois *et al.* (2006) e Jackson e Jones (1996):

- Sobreprodução: continuação da produção após a satisfação das ordens de fabrico, balanceadas pelas encomendas; ou seja, deve evitar-se produzir aquilo que ainda não tem um cliente final.
- Tempo de espera: tempo que os operadores passam à espera dos fins de ciclo das máquinas e das operações anteriores à sua, significando que os tempos de ciclo têm de ser (re)equilibrados.

- Transporte: movimentos de deslocação de peças e produtos, que devem ser restringidos àquilo que tem manifesta utilidade para o processo de produção. Em caso de sobreprodução, este desperdício é maior, devido à perda de tempo adicional no transporte de produtos para armazenamento.
- Operações: a tendência de sobrepor várias operações não especificadas na execução de uma tarefa aumenta o tempo de produção, os defeitos e, logo, de custos; assim, as orientações de cada operação a realizar têm de ser totalmente claras e especificadas, com atenção ao equilíbrio na distribuição de funções pelos operadores.
- Stocks: o excesso de peças e componentes em *stock* implica perdas em custos de aquisição, armazenagem e transporte; ou seja, deve manter-se em inventário apenas aquilo que é necessário para a satisfação das encomendas e cada operador deve manter próximo do seu posto de trabalho apenas as peças de que necessita para cada a execução das suas operações.
- Movimentos: gestos e movimentações que os operadores realizam na execução de uma tarefa, que podem estar além das necessidades e especificações das operações que lhe são designadas; a conceção dos postos de trabalho tem de ser repensada de forma a não impor deslocações, gestos e transportes inúteis.
- Inspeção/Correção de defeitos: quando os produtos finais apresentam defeitos, há uma perda de tempo, peças, movimentos e operações causada pelos retrabalhos, pelo que os defeitos têm de ser prevenidos ao máximo, numa produção que procura os *zero defeitos*.

A eliminação destas formas de *desperdício* é uma tarefa incontornável para melhorar a produtividade nas empresas *lean*, sendo que a análise das operações ligadas ao trabalho é realizada de forma sistémica e transversal a toda a organização. Essa análise tem em conta a distinção entre aquilo que são as ações que acrescentam valor ao processo de produção, as que são necessárias, embora não acrescentem o mesmo tipo de valor e as que cabem em algum dos tipos de desperdício elencados (Pinto, 2005). Este procedimento é essencial para a implementação do sistema *Just in Time*, um dos pilares do modelo *lean*, quer ao nível dos postos de trabalho quer ao nível da organização de toda a cadeia logística e da produção.

### **Processos *Just in Time* (JIT)**

Este conceito designa processos logísticos que alimentam a produção numa lógica de “nem mais cedo nem mais tarde, nem mais nem menos, apenas e só o que for necessário” (Pinto, 2005, p.

2), ou seja, segundo uma cadeia de procedimentos logísticos complexos que acompanha o fluxo da produção, pelo que fornecimento de peças e componentes é feito no tempo certo e na quantidade exata. Isto implica a manutenção em *stock* apenas das matérias-primas consideradas suficientes para garantir a produção, tendo em conta as exigências de cada etapa do processo produtivo e/ou as encomendas e especificações do cliente final de cada produto.

Para que tal objetivo seja alcançado, o processo *Just in Time* - ou JIT, como é normalmente conhecido - requer um fluxo contínuo e controlado não só de materiais como de informação procedimental ao longo de todas as etapas do processo de produção. Assim, aquele fluxo tem de ser coordenado com um sistema eficaz de comunicação com os fornecedores, para identificar os tipos de materiais e os prazos exatos de fornecimento, com vista à entrega sequencial e direta na linha de montagem. Quer isto dizer que, quando um produto em construção chega ao ponto de instalação de um componente em particular, esse mesmo componente chega em simultâneo, ou *just in time*.

Uma vez que a produção é balanceada pelo volume e tipologia de encomendas, que por sua vez definem o *tempo de ciclo produtivo*, e sendo que é preciso que a produção dê resposta às exigências e especificações de cada cliente, este é um processo que coloca grandes exigências ao nível da logística. Assim, o processo *JIT* é aplicado em todo o ciclo produtivo, desde as diferentes etapas da produção, à relação com os fornecedores, à entrega do produto final e ao seu controlo pós-venda (Courtois *et al.*, 2006).

Na medida em que o sistema JIT se articula necessariamente com as formas de organizar o trabalho e as etapas da produção, o fluxo de materiais e informações está coordenado com o sistema *Pull*.

### ***Sistema Pull***

O sistema *Pull*, ou de *produção puxada*, inverte a lógica de relação tradicional entre as várias fases de uma cadeia de operações sequenciais de trabalho, bem como de fornecimento de peças e componentes que integram a produção. Segundo o sistema tradicional *Push*, o movimento de bens e serviços é feito de modo uniforme e sem atender à procura; daqui deriva a produção *em massa*. No sentido contrário, o sistema *Pull* faz depender do cliente final o início de todo o processo produtivo, desde a montagem à matéria-prima necessária.

Em simultâneo, segundo o sistema *Pull*, o trabalho é desencadeado apenas quando um determinado ponto do processo produtivo recebe, do posto seguinte, a indicação para o fazer; dito de outro modo, a sequência produtiva está especificada e balanceada de forma a que seja a estação de trabalho seguinte a *puxar* o trabalho da estação anterior, evitando assim a acumulação de materiais e de atividades de trabalho em espera. Ou seja, é um sistema que *puxa* a produção, nas suas diversas etapas, em vez de a *empurrar*, integrando o objetivo de eliminar *desperdícios* de várias ordens.

Como forma de controlar a entrega de peças, o sistema *Pull* utiliza uma ferramenta de controlo designada de *kanban* (que em japonês quer dizer *quadro de avisos*, ou *bilhete*). Pela sua importância na estruturação do sistema, o *Pull* é frequentemente sinónimo de *kanban* (Pinto, 2005), que na realidade é um instrumento complexo de registo das quantidades e especificidades de peças entregues nas várias fases da produção.

O sistema *Pull* e o *kanban* integram o processo *Just In Time*; assim articulados, os vários sistemas contribuem para uma redução drástica de *stocks* e para o cumprimento dos requisitos do cliente e de cada fase processo de produção, rejeitando a tradicional acumulação de *stocks*, matérias e/ou serviços. Impõe, também, que os diferentes fornecedores cumpram as especificações exigidas pelos clientes finais e pelos mercados. Courtois *et al.* (2006) salientam a forma como estes processos têm alterado as configurações da relação fornecedor/cliente, nomeadamente porque favorecem o estabelecimento de relações privilegiadas com determinados fornecedores, o aumento da frequência das entregas e o interesse do fornecedor pelo funcionamento das empresas-cliente, constituindo-se como fatores de mudança no panorama das relações interempresariais.

Uma das consequências mais visíveis do processo *Just in Time* aplicado a todo o ciclo de atividades da produção é a adoção de métodos normalizados de organização dos postos de trabalho, designados genericamente como os 5S.

## Os 5S

As práticas de organização do posto de trabalho segundo a lógica dos 5S surgem aliadas ao objetivo da eliminação do *desperdício*, no sentido em que a sua aplicação potencia o reconhecimento e a eliminação dos *desperdícios* no local de trabalho, facilitando a implementação do sistema *JIT*.

A implementação dos 5S começa no “chão de fábrica” e estende-se a todos os setores da organização, no pressuposto que esta ferramenta metodológica facilita a visibilidade dos problemas no local exato em que eles surgem. Tendo em conta a discussão que Courtois *et al.* (2006) e Pinto (2005) fazem sobre esta matéria, os 5 S podem ser enunciados do seguinte modo, partindo da sua origem nipónica:

- *Seiri*, ou senso de utilização, apela à organização e à verificação de todas as ferramentas na área de trabalho, para que se mantenha disponível apenas aquilo que for necessário para o trabalho que está a ser realizado. Depois dessa triagem, tudo o resto deve ser guardado ou mesmo descartado, diminuindo assim os obstáculos à produtividade no trabalho.
- *Seiton*, ou senso de arrumação, refere-se à importância da organização do espaço de modo a torná-lo mais funcional. A disposição de documentos, ferramentas e equipamentos deve ser feita segundo uma ordem que favoreça o fluxo do trabalho, eliminando tudo o que é desnecessário para a execução das tarefas.
- *Seiso*, ou senso de limpeza, designa a importância de manter o espaço de trabalho limpo e organizado, como atividade constante e não apenas quando o espaço se encontra sujo ou desarrumado. Na prática, significa que cada coisa deve estar no seu lugar, limpa e pronta a ser usada quando necessária.
- *Seiketsu*, ou senso de conservação, induz à consolidação das práticas de manutenção do trabalho limpo e organizado segundo um *layout* padronizado de procedimentos, de forma a instalar um novo hábito e evitar regressar a padrões anteriores.
- *Shitsuke*, ou senso de disciplina, designa a autorresponsabilização pela manutenção e controlo da aplicação das regras e decisões tomadas ao longo dos 4S anteriores. Uma vez estabilizados, os 4 S anteriores transformam a maneira de trabalhar do indivíduo, evitando o regresso a antigas práticas. Por outro lado, o senso de autorresponsabilização deve contemplar o processo de melhoria contínua, modificando os procedimentos anteriores em função de novos desafios.

Os 5S têm, assim, como objetivo organizar e normalizar os locais de trabalho em função das necessidades decorrentes da produção, ao mesmo tempo que permitem uma atitude sistemática de reconhecimento do *desperdício* e dos fatores a melhorar em todo o processo da sua eliminação. A implementação desta metodologia de organização articula-se com técnicas de controlo (sinaléticas que pode ser visuais ou sonoras) que contribuem para que os trabalhadores reconheçam rapidamente como e onde os materiais de trabalho estão guardados, favorecendo um nível elevado de autocontrolo sobre o inventário a seu cargo. A estas técnicas de controlo

visual e sonoro associam-se sistemas *à prova de erro*, designados de *poka yoke*, traduzido num conjunto de ferramentas simples mas fundamentais para a prossecução do objetivo dos *zero defeitos*.

### **Sistemas *poka yoke***

A integração, no processo de produção, de componentes, sequências de ações e dispositivos mecânicos e eletrónicos que sejam *à prova de erro* é mais um contributo das técnicas *lean* para os objetivos dos *zero erros/defeitos* e *zero desperdícios* (Pinto, 2005). Na prática, os sistemas *poka yoke* - do japonês “prevenção de defeitos”, segundo Nogueira (2010) - são ferramentas que restringem as possibilidades de defeito nos produtos, nomeadamente na sua montagem, através da correção, prevenção ou chamada de atenção para alguns erros humanos que possam ocorrer. Dito de outra forma, os sistemas *poka yoke* evitam a ocorrência de erros de instalação ou conexão entre componentes, limitam a possibilidade de acidente que prejudique o operador e o produto, ou tornam o erro/defeito mais evidente para o trabalhador.

Para tal, as peças ou processos que utilizam o sistema *poka yoke* têm apenas uma forma de ser usadas, aplicadas ou conectadas, podendo gerar alertas de vários tipos em caso de utilização incorreta. Alguns dos exemplos comumente dados para exemplificar a aplicação do *poka yoke* são as disquetes, as *pen drive*, as fichas de ligações elétricas e eletrónicas, as cablagens, ou até mesmo a sinalética de cores dos semáforos. O seu objetivo é que haja sempre a consciencialização de que um erro está a ser cometido quando se tenta utilizar determinado dispositivo de forma incorreta, assegurando que se cumpre um determinado procedimento e se previnem danos nos equipamentos, nas pessoas e nos produtos finais. Desse modo, os sistemas *poka yoke* permitem facilitar os processos de automação, enquanto minimizam os erros e identificam peças defeituosas. Os dispositivos que utilizam o *poka yoke* têm, assim, uma dupla função de controlo e de alerta, fundamental para os sistemas de melhoria contínua preconizados pela produção *lean*, nomeadamente o *Kaizen*.

### ***Kaizen***

Este conceito nipónico é um dos pilares dos processos de melhoria contínua nas empresas com uma orientação *lean*. Segundo o *Kaizen Institute*<sup>83</sup>, este conceito tem origem nas palavras *Kai* (mudar/mudança) e *Zen* (bom/melhor), podendo ser lido como *mudança para melhor* e que

---

<sup>83</sup> Informação disponível em <http://www.kaizen.com/about-us/definition-of-kaizen.html>. Consultado a 20 de setembro de 2015.

surge enquanto intenção não só de potenciar e melhorar as empresas, mas também as pessoas que nelas trabalham. Tendo esses objetivos em vista, as práticas *Kaizen* assentam em alguns princípios basilares, como sendo:

- Bons processos levam a bons resultados.
- Ver por si próprio para compreender as situações correntes.
- Falar com base em dados e gerir com base em factos.
- Agir para conter e corrigir os problemas.
- Trabalhar em equipa.
- Mudar para melhor é uma tarefa de todos.

Identificando o *Kaizen* como o método-motor da melhoria contínua numa organização *lean*, Courtois *et al.* (2006) esclarece que esse processo está fortemente dependente das pequenas melhorias, promovidas ao nível do operador, “a pessoa mais habilitada para melhorar o posto de trabalho” (p. 324). Com efeito, os princípios do *Kaizen* apelam ao desenvolvimento de um espírito de melhoria permanente, apoiado nas reflexões e no contributo de todos os que constituem uma organização, desde a gestão de topo, aos supervisores e operadores.

Conforme o próprio *Kaizen Institute* esclarece, a filosofia *Kaizen* defende que, para melhorar continuamente, é preciso que uma organização use não só o bom senso, como também métodos rigorosos de controlo de qualidade que se reportam a uma lógica construtiva e processual, em detrimento da inspeção dos resultados finais (Imai, 1986). O conceito fomenta a ideia de que é preciso nunca estar satisfeito com o que já foi alcançado, sendo que, para melhorar, é preciso estar focado nos problemas concretos e na procura da sua solução. Esse processo é favorecido pelo trabalho em equipa, tendo em conta a intercolaboração, num esforço constante de melhoria que, em última análise, incentiva a inovação e a mudança de todos.

O *Kaizen* é, assim, uma componente fundamental da cultura de uma empresa e não apenas um conjunto de procedimentos pontuais com vista à melhoria contínua. Segundo um dos autores que sistematiza esta filosofia de melhoria contínua e preside ao *Kaizen Institute*, Imai (1986), trata-se de um conceito-chapéu (o *Kaizen Umbrella*) que cobre outros conceitos da produção *lean*, como o *JIT*, a *orientação para o cliente* e os *zero defeitos* (Imai, 1986: 4). Como tal, uma *gestão Kaizen* tem duas vertentes fundamentais: a melhoria e a manutenção de procedimentos operacionais padronizados. A manutenção de *standards* de produção é, nesta perspetiva, a base para a melhoria contínua, na medida em que o *Kaizen* implica melhorar a partir de procedimentos existentes, ou seja, a partir de bases estáveis.

De acordo com Imai (1986), o sistema *Kaizen* aproxima-se das premissas do *ciclo de Deming*, originalmente enunciado na década de 50 por W. Edwards Deming, que explicita a espiral de melhoria contínua em quatro etapas: *Plan* (P), *Do* (D), *Check* (C), *Act* (A). Um dos fatores que demonstram a proximidade entre os dois sistemas de melhoria contínua é precisamente aquilo que diz respeito à natureza da *Ação* no final da espiral de melhoria, enquanto normalização da melhoria. Imai (1986) assinala que os processos melhorados têm de ser estandardizados, enquanto etapa da ação após a confirmação dos resultados de um aperfeiçoamento segundo o ciclo PDCA.

Neste sentido, o desenvolvimento de uma filosofia *Kaizen* implica a formação de *círculos de qualidade*, constituídos por pequenos grupos de atividade, assim como a implementação permanente do *ciclo de Deming*. Os elementos das equipas dos círculos de qualidade têm como tarefas identificar os problemas, as suas causas, ensaiar e testar soluções e, por fim, estabelecer novas normas e procedimentos. Segundo Imai (1986), esta forma de alimentar o ciclo de melhoria contínua fortalece o trabalho em equipa, ajuda os trabalhadores a desenvolver novas competências, conhecimentos e atitudes cooperativas, assim como melhora a comunicação e as relações entre os trabalhadores.

Adicionalmente, uma organização orientada para o *Kaizen* vê os problemas como oportunidades de melhoria e não como algo a ser ocultado pelos operadores, com receio de serem individualmente responsabilizados: os casos empíricos que fundamentam a visão de Imai (1986) sobre o *Kaizen* permitem concluir que a maioria dos problemas tem origem num cruzamento de funções de vários elementos e setores da produção, ou *cruzamento funcional*, e que as suas soluções requerem, igualmente, um *cruzamento funcional*. No seu conjunto, as práticas fomentadas pela filosofia *Kaizen* têm como objetivo a *qualidade total*, não apenas no final do processo de produção, mas sobretudo ao longo de todas as etapas do mesmo.

### ***Qualidade Total (Total Quality Management - TQM)***

O conceito *qualidade total* é bastante amplo e inclui não só a garantia da qualidade – traduzida em normas e certificações formais -, como atende a questões decorrentes da produção, aos prazos de entrega, à segurança no trabalho, ao desenvolvimento de novos produtos, à melhoria da produtividade e à gestão de fornecedores, como também à redução de custos, com base em ferramentas estatísticas de controlo (Imai, 1986). Este conceito deriva da aplicação dos anteriormente explicitados, na medida em que o modelo *lean* defende que a manutenção de

bons níveis de qualidade permite alcançar ganhos significativos, como sendo “manter os clientes, diminuir os custos de produção, reduzir despesas originadas pela não qualidade, reduzir os custos de garantia e reduzir os custos do serviço pós-venda.” (Pinto, 2005). Os procedimentos que favorecem a eliminação dos *desperdícios* e dos *erros* no processo de fabrico é, nessa medida, um fator preponderante para a *qualidade total*.

No toyotismo, o *Total Quality Management* (ou *TQM*) traduziu-se no alargamento das exigências de qualidade às empresas organizadas em rede e das atribuições tradicionais dos operadores, responsabilizando-os pela qualidade das suas operações enquanto fator de desenvolvimento da própria empresa. Segundo Imai (1986), a diferença de focalização na qualidade nas empresas nipónicas incide no facto destas atenderem à qualidade ao longo de todo o processo de produção, desde os fornecedores - a “qualidade na origem”, segundo Pinto (2005, p. 7) - passando pelas diversas etapas e diferentes áreas de trabalho na empresa e não apenas no produto final (numa lógica de *inspeção*). Daqui que a *qualidade* seja encarada como *total*.

Numa perspetiva *lean*, os problemas relativos à qualidade são vistos como um entrave à produção das quantidades necessárias num tempo determinado, conjugação que define o fluxo de produção (Pinto, 2005). É nesta lógica que se inscrevem as diversas técnicas de prevenção de falhas e de controlo da qualidade e se fomentam as práticas de melhoria contínua, assentes em procedimentos organizados e normalizados, para que os problemas sejam detetados, contidos e resolvidos ao longo do processo. Quando ocorrem problemas de qualidade, as técnicas e métodos *lean* anteriormente descritos favorecem o seu reconhecimento de forma mais imediata, acionando ciclos de melhoria que procuram solucionar e estandardizar novos procedimentos, localizados nas etapas do processo em que ocorreu a falha de qualidade. Desse modo, limita-se a possibilidade de recorrência dos erros. Em simultâneo, o objetivo da *qualidade total* implica um controlo em duas frentes de ação, tendo em conta aspetos estáticos e dinâmicos (Courtois *et al.*, 2006). Assim, o controlo da qualidade assume um aspeto estático, no que diz respeito à formalização do conhecimento e dos procedimentos de melhoria, e um aspeto dinâmico, que se reporta aos processos de melhoria em si mesmos.