

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas
Ciências de Educação

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL
Um estudo dos Contextos e Processos de Formação
das novas Competências Profissionais

2 Volumes (Vol. I)

Ana Luisa Rebelo de Oliveira Pires

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Ciências de Educação/ Educação e Desenvolvimento, pela
FCT/UNL, sob a orientação da
Prof.^a Doutora Teresa Ambrósio

LISBOA
1995

RESUMO

A formação das novas competências profissionais aparece hoje como uma área extremamente importante na forma de analisar a relação Formação/Desenvolvimento.

Um estudo exploratório desta problemática num grupo de recursos humanos qualificados - diplomados de nível superior- inseridos no mercado de trabalho há cinco anos, revela-nos a pertinência desta questão, e nomeadamente alguns dos processos de desenvolvimento destas competências.

Do lado das Ciências da Educação/Formação, desenvolveram-se nos últimos anos um conjunto de quadros teóricos e estratégias de formação que apontam para processos de formação centrados na pessoa, reconhecendo o interesse fundamental da tomada de consciência por parte dos indivíduos da integração da formação num projecto pessoal, fazendo parte do seu processo de Desenvolvimento Pessoal.

Do lado das Ciências Empresariais, e nomeadamente da Gestão de Recursos Humanos, a concepção da Formação Contínua não é apenas vista em aspectos técnico-profissionais, mas também no que diz respeito às novas competências transversais, conduzindo à personalização dessa formação, e à defesa de um processo contínuo de Desenvolvimento Profissional.

Embora com lógicas diferentes, os objectivos de hoje da Formação de Adultos e os objectivos da Formação Profissional Contínua, convergem no conceito de Desenvolvimento Pessoal e Profissional - podendo ser este o conceito que permitirá ultrapassar os paradoxos e ambiguidades do presente.

Para além do mais, este conceito põe novos desafios à reorganização da Formação Inicial, escolar ou profissional, a fim de esta se poder coadunar com o processo contínuo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

ABSTRACT

The training of the new professional competencies is viewed today as an extremely important area in the analysis the relation Training/Development.

An exploratory study of this problem on a group of qualified human resources - university graduates - inserted in the labour market for the past five years, reveals the pertinence of this question, and, in particular, some of the developing processes of these competencies.

From the Educational Sciences/Vocational Training side a group of theoretical frameworks and vocational training strategies were developed geared towards training processes centered on the person and recognizing the fundamental interest on the realization by the individuals that the vocational training is integrated in a personal project, being a part of their Personal Development.

From the Management Sciences side, and namely the Management of Human Resources, the Continuous Training is seen not only from a technical and professional point of view, but also in terms of the new transversal competencies, leading to the personalizing of that vocational training and to the justification for a continuous process of Professional Development.

Although characterized by different logics, today's objectives of Adult Vocational Training and the objectives of the Continuous Professional Training converge on the concept of Personal and Professional Development - with the possibility that this concept will lead to the overcoming of the paradoxes and ambiguities of the present.

Moreover, this concept brings new challenges to the reorganization of the academic or professional Initial Training, so that it can combine with the continuous process of Personal and Professional Development.

RÉSUMÉE

La formation des nouvelles compétences professionnelles apparaît aujourd`hui comme un domaine extrêmement important dans la manière d`analyser le rapport Formation/Développement.

Une étude exploratoire de cette problématique dans un groupe de ressources humaines qualifiées - diplômés d`études supérieures - insérées dans le marché de travail depuis cinq ans, décèle la pertinence de ce sujet, et notamment quelques-uns des processus de développement de ces compétences.

Les dernières années, les Sciences de l`Éducation/Formation ont développé un ensemble de modèles théoriques et des stratégies de formation centrés sur la personne, qui reconnaissent l`intérêt fondamental de la prise de conscience de la part des sujets de l`intégration de la formation dans un projet personnel, faisant partie de son processus de Développement Personnel.

La Gestion des Ressources Humaines considère la Formation Continue soit dans ses aspects technico-professionnels, soit dans les nouvelles compétences transversales, qui conduisent à la personnalisation de cette formation, et à la mise en relief d`un processus continue de Développement Professionnel.

Malgré les logiques différents, les objectifs de nos jours de la Formation d`Adultes et les objectifs de la Formation Professionnelle Continue, aboutissent au concept de Développement Personnel et Professionnel - et celui pourra mener à surmonter paradoxes et ambiguïtés du présent.

En plus, ce concept met de nouveaux défis à la organisation de la Formation Initiale, académique ou professionnelle, permettant s`accorder avec le processus continue de Développement Personnel et Professionnel.

ÍNDICE (VOL. I)

INTRODUÇÃO GERAL.....	10
PARTE I - A RELAÇÃO FORMAÇÃO/ DESENVOLVIMENTO NO ACTUAL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	
Introdução.....	11
Cap. 1 - <u>O ponto de vista da economia e da sociologia do trabalho sobre a formação dos recursos humanos</u>	
Introdução.....	12
1 - As incertezas do presente.....	12
2 - A evolução dos modos de gestão empresarial e a emergência dos novos perfis profissionais.....	13
3 - O caso concreto da economia portuguesa (ou uma maior necessidade de renovação de competências).....	17
Conclusão.....	19
Cap. 2 - <u>A perspectiva das Ciências da Educação/Formação</u>	
Introdução.....	20
1 - A crise do Sistema Educativo a nível mundial.....	20
2 - O sistema de Ensino/Formação em Portugal.....	24
3 - Formação de novas competências profissionais (a formação para o desenvolvimento).....	29
4 - Desenvolvimento da pessoa como um sistema.....	31
Conclusão.....	34

Cap. 3 - Breve reflexão epistemológica e filosófica sobre a formação de adultos

Introdução.....	35
1 - As influências filosóficas na formação de adultos.....	35
2 - Os grandes paradigmas da formação de adultos.....	38
Conclusão.....	40

Cap. 4 - Novas perspectivas na formação de adultos

Introdução.....	42
1 - O papel da experiência na formação de adultos.....	43
2 - A educação informal.....	45
3 - A teoria tripolar da formação.....	47
4 - A auto-formação e a abordagem bio-epistemológica.....	48
5 - O paradigma ecológico da formação de adultos.....	50
Conclusão.....	52

Cap. 5 - As novas competências profissionais

Introdução.....	53
1 - Justificação da necessidade de novas competências.....	53
2 - Análise do conceito de competência.....	56
3 - Competências genéricas ou transversais, atitude de auto- formação e "soft skills", competências de 3ª dimensão.....	62
3.1 - Definição e identificação das competências.....	62
3.2 - Saberes e estratégias de aquisição.....	69
4 - Processos de desenvolvimento das novas competências profissionais.....	71
Conclusão.....	73

B) Realização das entrevistas.....	105
Conclusão.....	113
<u>Capítulo 3 - Leitura dos dados</u>	
Introdução.....	114
A) Resultados do estudo exploratório extensivo - dados do inquérito.....	115
B) Resultados do estudo intensivo - dados das entrevistas.....	132
 PARTE III - CONCLUSÕES	
A) Síntese do trabalho empírico.....	155
B) Uma diversidade de caminhos a percorrer.....	157
1 - Repensar o papel da formação.....	158
2 - O reconhecimento e validação dos adquiridos.....	164
3 - O papel da Orientação Profissional contínua.....	167
4 - As novas formas de Gestão de Recursos Humanos.....	169
5 - A empresa como contexto de aprendizagem - - a Organização Qualificante.....	174
6 - A formação experiencial nas empresas.....	177
7 - A função formativa/educativa das empresas e a construção de identidades sociais e profissionais.....	179
C) Novas linhas de investigação.....	183
 BIBLIOGRAFIA.....	 185
ÍNDICE DE AUTORES.....	198
ÍNDICE TEMÁTICO.....	201

PARTE II - UM ESTUDO DE CASO: OS DIPLOMADOS EM
QUÍMICA APLICADA PELA F.C.T./ U.N.L.

Introdução.....	75
Capítulo 1 - <u>Metodologia geral da investigação</u>	
1 - Pressupostos e questões de investigação.....	76
2 - Aspectos epistemológicos	
2.1 - Novos paradigmas de investigação - contributos da abordagensistémica.....	78
2.2 - A investigação em Ciências Sociais nos dias de hoje.....	83
3 - Aspectos metodológicos - referencial teórico	
Introdução.....	87
3.1 - Estudo de caso: justificação de uma escolha.....	87
3.2 - Caracterização do estudo de caso.....	89
3.3 - Unidade de análise.....	91
3.4 - Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	92
3.4.1.- Inquérito.....	92
3.4.2.- Entrevista.....	93
3.4.3.- Análise de conteúdo.....	95
3.5 - Potencialidades e limitações do estudo de caso.....	99
Capítulo 2 - <u>Trabalho de campo</u>	
Introdução.....	102
1 - Recolha e tratamento dos dados.....	102
A) Realização do inquérito.....	103

ÍNDICE (VOL. II)

(ANEXOS)

ANEXO 1 - Inquérito

ANEXO 2 - Entrevista nº 1

ANEXO 3 - Entrevista nº 2

ÍNDICE DE QUADROS

1-Quadro de leitura do corpus.....	112
2 - Quadro I - Competências não técnicas exigidas na vida profissional.....	118
3 - Quadro II - Aquisição das competências não técnicas.....	119
4-Quadro III.1 - Criatividade.....	120
5-Gráfico III.1 - Criatividade.....	120
6 - Quadro III.2 - Autonomia/Capacidade de iniciativa.....	121
7 - Gráfico III.2 - Autonomia/Capacidade de iniciativa.....	121
8-Quadro III.3 - Adaptabilidade.....	121
9-Gráfico III.3 - Adaptabilidade.....	121
10 - Quadro III.4 - Responsabilidade.....	122
11 - Gráfico III.4 - Responsabilidade.....	122
12 - Quadro III.5 - Capacidade de trabalho em equipa.....	122
13 - Gráfico III.5 - Capacidade de trabalho em equipa.....	122
14 - Quadro III.6 - Capacidade de liderança.....	123
15 - Gráfico III.6 - Capacidade de liderança.....	123
16 - Quadro III.7 - Capacidade de expressão escrita, oral, e de argumentação.....	123
17 - Gráfico III.7 - Capacidade de expressão escrita, oral, e de argumentação.....	123
18 - Quadro IV.1 - Competências e sexo dos sujeitos Autonomia/Capacidade de iniciativa.....	124
19-Quadro IV.2 - Responsabilidade.....	125
20-Quadro IV.3 - Criatividade.....	125
21-Quadro IV.4 - Adaptabilidade.....	125
22 - Quadro IV.5 - Capacidade de trabalho em equipa.....	126
23 - Quadro IV.6 - Capacidade de expressão escrita, oral, e de argumentação.....	126
24 - Quadro IV.7 - Capacidade de liderança.....	126
25 - Quadro V.1 - Competências e nível etário - 31 a 34 anos...	127
26 - Quadro V.2 - Competências e nível etário - 27 a 30 anos...	128
27 - Quadro V.3 - Competências e nível etário - 24 a 26 anos.....	128
28 - Quadro VI - Competências e experiência profissional.....	129

- Introdução Geral

Este trabalho está organizado em três partes: a primeira, de enquadramento teórico, em que apresentamos a contextualização e problematização do nosso estudo; a segunda, sobre a metodologia de investigação que adoptámos para a realização do trabalho de campo, bem como a descrição do trabalho empírico efectuado, e a terceira, em que fazemos a síntese e apresentamos a conclusão geral deste trabalho.

Na contextualização abordamos através de diferentes pontos de vista a relação entre a Formação e o Desenvolvimento, referindo as perspectivas da Economia, da Sociologia, e das Ciências da Educação sobre a questão da formação de recursos humanos, e sobre as necessidades actuais de formação de novas competências profissionais. Ainda nesta parte do trabalho procuramos fazer uma reflexão sobre as principais correntes filosóficas e epistemológicas da formação de adultos, bem como apresentamos as suas perspectivas mais recentes, que se traduzem nas novas teorias da formação de adultos.

Apresentamos a nossa problemática de investigação, referindo as principais concepções sobre as novas competências profissionais.

A segunda parte deste trabalho refere-se a um estudo de caso: os diplomados em Química Aplicada pela F.C.T. /U.N.L. Apresentamos os pressupostos e questões que dão origem ao nosso trabalho empírico.

Nesta parte estão incluídos os aspectos epistemológicos que nos serviram de enquadramento para a investigação, e os aspectos metodológicos do trabalho empírico, consistindo numa justificação da metodologia adoptada, do ponto de vista teórico, e na descrição do trabalho de campo realizado, com a apresentação da leitura dos resultados.

Com a terceira e última parte, mais do que uma finalização acabada, pretendemos fazer o levantamento de algumas questões conclusivas, tendo em conta que os resultados deste estudo nos abrem ainda caminho para um vasto leque de perspectivas, no sentido de um questionamento contínuo.

PARTE I - A RELAÇÃO FORMAÇÃO/DESENVOLVIMENTO NO ACTUAL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

A análise da relação entre a formação/educação e desenvolvimento pode ser feita sob vários pontos de vista. Em certos momentos, por vezes, estes pontos de vista contêm concepções diferentes, são divergentes, chegam mesmo a encontrar-se em oposição. Noutros casos, em momentos determinados no espaço e no tempo, são convergentes, concorrem para a afirmação de determinadas teorias bem aceites na sua generalidade.

Uma análise dos movimentos da esfera económico-produtiva e dos movimentos da esfera educativa, leva-nos a considerar e a compreender a convergência ou a diferença de perspectivas, bem como o tipo de relações que se têm estabelecido entre si, tendo em conta os contextos sócio-históricos em que se têm desenvolvido.

Esse trabalho de análise, reflectindo as perspectivas da economia, da sociologia do trabalho e das ciências da educação (com as contribuições das diferentes disciplinas das ciências humanas que participam na análise dos fenómenos da educação/formação, como a psicologia, a sociologia, etc.) constituirá o enquadramento teórico do trabalho de investigação.

Só com uma abordagem pluridisciplinar se poderão ultrapassar algumas das limitações sentidas ao nível de várias abordagens disciplinares, permitindo obter uma visão mais global e completa destes fenómenos.

Por outro lado, uma visão contextualizada no espaço e no tempo permite-nos também compreender as evoluções sentidas nas últimas décadas, bem como a própria compreensão da situação actual.

Capítulo 1 - A perspectiva da sociologia e da economia do trabalho sobre a formação dos recursos humanos

Com este capítulo pretendemos abordar a questão da formação de recursos humanos, actualmente considerada como crucial do ponto de vista da sociologia e da economia do trabalho. Considerando as modificações económicas e sociais que se têm vindo a produzir nas últimas décadas, a sociedade tem sido confrontada com um cenário de incertezas e de mudanças.

Em função da evolução generalizada dos aspectos sociais e económicos, novos cenários se traçam, deixando desde já antever o papel decisivo da formação dos recursos humanos. Nesta perspectiva, referiremos alguns dos aspectos mais significativos para a compreensão destes fenómenos.

1 - As incertezas do presente

A nível do contexto internacional, vivemos num período de grandes incertezas, decorrentes da crise generalizada da economia mundial, das consequências da integração europeia, da ruptura dos países de leste, da afirmação do Japão como primeira potência produtiva, das crises do 3º Mundo, do "boom" demográfico, dos desafios económicos e sociais decorrentes do paradigma técnico-económico, enfim, de um conjunto de fenómenos que se traduzem numa época de grande instabilidade, ao nível político, social, económico e cultural.

Neste contexto, procuraremos analisar alguns factores que contribuem para o processo de mudança em curso, referenciando-nos num leque de autores como A. Boutin (1983), J. Lesourne (1988), J.P. Martins Barata e T. Ambrósio (1988) e M.J. Rodrigues (1991), entre outros.

Numa tentativa de caracterização da época em que vivemos, destacamos a internacionalização da economia, a introdução das novas tecnologias nos mercados, o aumento de competitividade pela qualidade e inovação, a redução dos empregos industriais (por perda

de competitividade), as mutações económicas e sociais como a terciarização da economia, a diminuição dos trabalhadores do sector primário e secundário e aumento de efectivos do sector terciário (empregados e pessoal dos serviços, quadros superiores e intermediários de empresas; as profissões de alta taxa de crescimento são as das áreas da informática, da electrónica, da saúde, do direito, do turismo, do ensino)

Constata-se o aparecimento de novas clivagens sociais, decorrentes de alguns aspectos, tais como:

- as mutações científicas e tecnológicas os novos horizontes da ciência e da técnica (aceleração do progresso técnico, a criação de uma nova relação entre ciência e técnica, a emergência de um sistema sócio-técnico centrado sobre as tecnologias da informação)
- o desenvolvimento da automatização
- a evolução da organização do trabalho
- o aumento do desemprego
- a inflação dos diplomas

Num contexto de incerteza e de mudança, traçam-se novos horizontes. O mundo é criativo, dinâmico, modifica-se, complexifica-se e evolui.

2 - A evolução dos modos de organização empresarial e a emergência de novos perfis profissionais

Considerando que as mudanças económicas e as mudanças sociais estão interligadas numa perspectiva sistémica da realidade, interessa-nos compreender como é que estas mudanças podem ser encaradas do ponto de vista empresarial, no que diz respeito à emergência de novos perfis profissionais.

Da forma racionalizada de organização do trabalho - o modelo taylorista de organização científica do trabalho-, nascida com o início da industrialização e desenvolvida na Europa principalmente nos anos a seguir à guerra, e do modelo fordista, com origem nos Estados

Unidos e difundido posteriormente a nível europeu, também após a segunda guerra mundial, evoluiu-se para novos modelos de trabalho. Estes modelos baseavam-se num conjunto de princípios metodológicos de divisão do trabalho em tarefas, de parcelarização, de rentabilização dos métodos e tempos de trabalho, de sistematização do trabalho nas cadeias de produção, etc., - legitimando-se cientificamente no modelo da ciência racional e positivista - de forma a aumentar a produtividade do trabalho. Numa fase de progresso incontestável, desenvolveram-se e difundiram-se na generalidade do tecido empresarial.

A formação surge neste contexto principalmente com a finalidade de adaptar as pessoas ao trabalho, às mudanças tecnológicas e organizacionais, ligada a objectivos técnico-económicos; a vertente socio-cultural não é significativamente valorizada. Privilegiava-se o domínio de saberes técnicos, na perspectiva da vertente funcional. (A. Boutin, 1983)

A partir do final dos anos sessenta, um conjunto de factores interagindo em simultâneo - o início da crise do desenvolvimento -, criou condições para que este modelo começasse a ser posto em causa. Preocupações de nível qualitativo começaram a emergir, nomeadamente de ordem cultural.

Numa sociedade em evolução, a organização das empresas sofre mudanças significativas, actualmente constatáveis ao nível da desburocratização e descentralização dos sistemas, que se podem traduzir na prática nos seguintes fenómenos, de acordo com Jacques Lesourne(1988):

- . descentralização das decisões de execução, mantendo no entanto as decisões estratégicas;
- . maior participação das hierarquias na elaboração das políticas da empresa;
- . diminuição dos níveis hierárquicos, dando mais flexibilidade às estruturas e mais dinamismo ao pessoal;
- . desenvolvimento a todos os níveis de pessoal o espírito de autonomia;
- . modificação frequente das estruturas de forma a torná-las mais adaptáveis à evolução do meio;

- . generalização da flexibilidade das formas de emprego (de forma a adaptar-se mais facilmente às flutuações do mercado, rentabilizar a utilização dos equipamentos, e tentar responder às aspirações do pessoal);
- . privilégio do bom funcionamento e da rapidez de resposta dos sistemas, através da responsabilização, da repartição das tarefas, da cooperação dos seus membros;
- . desenvolvimento da participação do pessoal;
- . introdução da promoção por mérito próprio na política de salários.

Face à evolução dos modos de organização, as empresas começam a sentir a necessidade de se dotarem de recursos humanos adequados aos novos cenários, privilegiando "indivíduos com uma dupla característica: comportamentos traduzíveis na aceitação de responsabilidades, na capacidade de trabalho em grupo, na autonomia e na adaptabilidade; e de saberes e saberes-fazer que permitam ser verdadeiros profissionais" (J. Lesourne, 1988, pg. 155).

A finalidade deste tipo de formação, à luz do actual contexto, diz respeito ao desenvolvimento das pessoas e não apenas à aquisição de conhecimentos ou de técnicas. Encontramo-nos face à actualização das potencialidades da pessoa: desenvolvimento de capacidades intelectuais, adopção de modelos de representação mais adequados aos problemas da relação com o seu meio, com os outros e consigo próprio, melhoria da sua capacidade de comunicação, etc.

Os empregos do futuro parecem assim não exigir na sua generalidade um alto nível de conhecimentos técnicos. O que se irá privilegiar (principalmente ao nível dos serviços - sector terciário) é "o comportamento", em detrimento dos "saberes". Neste sentido recolhemos a reflexão de alguns autores.

P. Sauvage (1989), reconhece a existência de necessidades de formação de várias ordens: formação de base sólida, formação profissional, mas também formação para a mudança e mobilidade.

Citando R. Petrella, este autor acentua a necessidade "da aprendizagem da criatividade, graças à experimentação, à negociação, à participação."

Também aponta para a aceitação de uma "racionalidade da incerteza", de acordo com S. Bruno, que exige uma abertura à criatividade e uma formação para o desenvolvimento pessoal.

Guy Le Bouedec (1988) aborda o papel da formação intra-empresa, conjugando o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal, inscrevendo-a numa política de desenvolvimento das capacidades dos actores das empresas em função de um meio determinado, defendendo a sua coerência interna, mediante a conjugação da formação com as políticas de gestão do pessoal, e com o estilo das relações presentes na empresa.

Tendo em conta que "a formação é apenas um dos elementos que ajudam um indivíduo a desenvolver-se: a sua trajectória social, as interacções que daí decorrem, os seus projectos e as suas responsabilidades, têm um peso decisivo no perfil que ele detém ao longo do tempo." (LeBouedec, 1988, pg.19)

Numa perspectiva sociológica, em todas as organizações pode-se observar um duplo tipo de racionalidade: a que diz respeito à lógica da organização e à que diz respeito à lógica dos actores implicados.

Le Bouedec (1988), suportando-se em Sainsaulieu, refere que desenvolvimento social designa a ideia de transformação do sistema social actual, mediante uma análise e reorganização, produzindo um novo equilíbrio dos recursos internos; o desenvolvimento social surge por acção das estruturas organizacionais, pela introdução das novas tecnologias, pela cultura organizacional, pela formação, ou ainda por uma acção conjunta de todas elas.

Neste sentido, desenvolvimento profissional é um elemento inseparável do processo de desenvolvimento. Mas é no trabalho, no meio profissional, que a pessoa põe em prática as capacidades desenvolvidas em formação - adquiridas num processo de desenvolvimento pessoal. A formação não é um momento isolado na vida das pessoas. Situa-se face ao seu passado e ao seu presente (pessoal e profissional), tendo em atenção o seu futuro, o seu projecto pessoal, o que confere um sentido.

Não nos podemos esquecer que o crescimento dos recursos internos da empresa passa por um desenvolvimento pessoal, "pela capacidade que a pessoa tem de compreender as implicações das novas tecnologias, a analisar os sistemas organizacionais, a dominar harmoniosamente as relações interpessoais".

"O desenvolvimento profissional, na sua ligação com o desenvolvimento pessoal, implica que o indivíduo esteja inserido

numa situação profissional em que utilize as suas capacidades de raciocínio, de criatividade, de tratamento de informação, de comunicação com os chefes, colegas e colaboradores, de resolução de problemas, de concertação interdisciplinar, etc.

O desenvolvimento aparece indissociável do desenvolvimento pessoal: estes dois aspectos de uma mesma realidade encontram a sua coerência numa determinada ideia de desenvolvimento social da empresa." (LeBouedec, 1988, pg.263)

3 - Os Recursos Humanos na economia portuguesa (ou uma maior necessidade de renovação de competências)

Considerando o caso de um país semi-periférico como é Portugal, face às exigências decorrentes do novo paradigma técnico-económico, e ainda às do desafio decorrente da construção do mercado único europeu - a reestruturação generalizada da economia europeia - constatamos que as principais mudanças que se irão sentir incidirão sobretudo ao nível da "estrutura e comportamentos estratégicos do tecido empresarial, no sistema de ensino-formação, no sistema nacional de inovação, nas redes de mobilidade social e nas relações entre o Estado e os outros protagonistas da mudança". (Rodrigues, M.J.,1991, pg. 86)

A situação actual, caracterizada por uma rápida mudança tecnológica (sendo as novas tecnologias da informação o centro do novo paradigma técnico-económico), obriga ao desenvolvimento da competitividade a nível empresarial, exigindo novos saberes e novas competências profissionais.

Descentralização e flexibilidade, associadas a uma optimização da gestão da informação, bem como à própria capacidade de criação de linguagens, tornam-se a nova "pedra de toque" empresarial.

Para M. J. Rodrigues, as empresas portuguesas irão ser sujeitas a profundas reestruturações se quiserem ganhar o desafio da competitividade a nível europeu, e no cerne desta questão está "um processo generalizado de renovação de competências". Assim, "...movido por uma capacidade de antecipação e de inovação suficiente, este processo de renovação de competências disponíveis em Portugal pode mesmo abrir caminho a novas direcções do investimento, susceptíveis de melhorar a configuração do sistema produtivo português e que, de outro modo, seriam impraticáveis." (Rodrigues, 1991, pg.119)

A autora levanta uma questão de fundo, tendo em consideração a especificidade da sociedade portuguesa: em que medida os perfis profissionais, produzidos actualmente pelo sistema de ensino/formação, são adequados às actuais mudanças em curso, ou àquelas que poderão vir a suceder, tanto a nível sectorial, tecnológico e organizacional?

Sabendo que a relação entre oferta e procura de R.H. não é linear, mas que existe uma rede complexa de relações possíveis entre sistemas, constatamos que a oferta de recursos humanos não provém sómente do sistema de ensino, mas de outros sistemas circundantes (população desempregada, população empregada, emigrantes e imigrantes, etc.)

Se abordarmos a questão na perspectiva do sistema de procura de recursos humanos, verificamos que este não valoriza apenas as qualificações escolares, mas sim as competências dos indivíduos (os seus saberes teóricos e técnicos, o saber-fazer e o saber-ser ou estar).

As competências exibidas pelos indivíduos dependem das trajectórias sociais que estes tiverem realizado, das situações que promovam aprendizagens significativas, que podem ocorrer nos sistemas formais de formação/ensino, nas organizações onde trabalham, na família ou em qualquer tipo de sistemas em que estes se encontram inseridos.

Partilhando a opinião de vários autores - como Iribarne, Maurice, Sellier e Silvestre, Lesourne, Lopes -, M.J. Rodrigues faz a seguinte constatação: " por detrás de determinadas competências específicas, que explicam, por exemplo, diferenças de capacidade competitiva, está no fundo todo o sistema social, perspectivado enquanto conjunto de processos de aprendizagem. Esta abordagem permite projectar uma nova luz sobre a emergência de novas potências competitivas, sejam elas países, regiões ou empresas: o segredo está nos processos de aprendizagem que elas conseguem articular."(1991, pg.122)

Por outro lado, as entidades empregadoras orientam a sua procura em função das competências existentes, o que nos leva a considerar que o sistema de oferta também pode influenciar o da procura, ao nível da formação das novas competências profissionais.

Para responder eficazmente aos desafios já apontados, o país necessita da renovação de determinados tipos de competências, de forma a adequar-se às mudanças tecnológicas e organizacionais

que daí irão decorrer (como, por exemplo, a descentralização da execução, encurtamento de linhas hierárquicas, a gestão mais participada, maior integração e cooperação interfuncional), o que implica uma "recomposição das identidades profissionais" (M.J. Rodrigues,1991).

Decorrente destes pressupostos, e através da análise dos novos perfis profissionais, destacamos algumas das competências-chave não especificamente técnicas: a autonomia, a auto-organização, a responsabilidade, a comunicabilidade, a adaptabilidade, a capacidade de análise e de aprendizagem, de inovação, e de relacionamento interpessoal.

Numa perspectiva de gestão estratégica de recursos humanos (M.J. Rodrigues,1991), torna-se necessário fazer uma gestão de competências da empresa nas vertentes da sua aquisição, estímulo e desenvolvimento, utilizando entre outras a formação profissional como uma forma de investimento imaterial.

- Conclusão

Entre as alterações mais significativas se se têm vindo a sentir a nível sócio-económico, salientam-se a internacionalização da economia, o aumento de competitividade a nível mundial, as mutações científicas e tecnológicas, a evolução da organização do trabalho, a desadequação do sistema de ensino, e a inflação dos diplomas.

Das principais modificações sentidas a nível da organização dos sistemas económico e social, constata-se que a formação tem um papel determinante ao longo de toda a vida profissional do indivíduo.

Mas a formação dos indivíduos não poderá ser apenas orientada para o desenvolvimento de saberes técnicos, tendo em conta a rápida obsolescência deste tipo de conhecimentos. Constata-se que a qualificação escolar não é por si só suficiente, e que a formação profissional específica tem uma eficácia muito curta no mercado de trabalho. Os actuais cenários apontam para a valorização de saberes de outra natureza, que têm a ver nomeadamente com a autonomia, a adaptabilidade, o "aprender a aprender".

Capítulo 2 - A perspectiva das Ciências da Educação/Formação

Neste capítulo procuramos numa primeira fase dimensionar através de uma perspectiva sistémica as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo.

Faremos seguidamente uma análise das principais carências e tendências do sistema educativo português para as próximas décadas, a partir da actual realidade sócio-política.

Apresentamos ainda a concepção da formação para o desenvolvimento, numa postura crítica a algumas perspectivas de modernização, e finalizamos este capítulo com a abordagem de um modelo de desenvolvimento da pessoa - o modelo personalista sistémico.

1 - A crise do sistema educativo a nível mundial

O sistema educativo em sentido estrito - entendido como o conjunto das instituições que tratam da educação e da formação, inicial e contínua, de acordo com L. Tanguy (1986) -, é um sistema complexo, pela natureza do seu objecto, pela multiplicidade dos seus objectivos, pela sua dimensão, pelas suas regras (formais) e práticas (informais), e pela extensão no tempo em que se fazem sentir os seus efeitos.

É um sistema cujas fronteiras são imprecisas, pois temos um outro sistema educativo em sentido lato, constituído pela família, os média, a sociedade global.

É um sistema burocrático pelo seu tipo de estrutura verticalizada, e hierarquizado visto que se decompõe em vários sub-sistemas.

As suas interfaces com o exterior são variadas, desde o sistema económico, ao político, ao mundo do trabalho, etc.

Também engloba uma grande variedade de actores, que se traduz na diversidade de estratégias em jogo.

Sendo um sistema, reage como um sistema: não é estático, evolui, aprende, auto-organiza-se, complexifica-se.

Reage às mudanças sociais e provoca mudanças sociais. Pode amortizar, recusar ou mesmo potenciar as exigências do meio onde se insere. Pode provocar efeitos positivos ou negativos sobre o seu meio - os efeitos perversos.

Conscientes dos sinais da crise deste sistema, que, num passado recente, se articulava harmonicamente com os restantes sistemas sociais, alguns autores reflectem nos seus trabalhos um conjunto de preocupações.

Jacques Lesourne levanta a seguinte questão sobre o sistema educativo: "...esteve em harmonia profunda com a sociedade industrial da qual foi um motor de desenvolvimento, mas o seu esforço para assegurar, no seio de um sistema, ao mesmo tempo coerente e pouco flexível, a formação sem descontinuidade da quase totalidade de uma geração, da primeira infância até ao ensino superior, não corre o risco de se chocar cada vez mais com a oposição do resto da sociedade, cujas exigências de formação são omnipresentes, mas sob formas infinitamente mais diversificadas?" (1988, pg.15)

Nos anos a seguir à guerra, com um grande desenvolvimento do ensino técnico, o progresso foi incontestável. A educação, com o seu papel reformador e social, respondeu com a oferta de diplomas necessária, respondendo adequadamente às necessidades da indústria e do comércio.

" Nesta época, caracterizada por um crescimento partilhado na educação, enquanto factor de progresso económico e social, e ao nível dos Estados pela crença na racionalidade e na planificação, (...) o expansionismo era fonte de optimismo, e acreditava-se na possibilidade de enunciar uma política de educação em relação aos aspectos exógenos da economia e à evolução social no seu conjunto, encaminhando-se para soluções sistemáticas." (Lucie Tanguy, 1986, pg.126)

Jacques Lesourne (1988) refere a crise generalizada do sistema educativo nos países desenvolvidos, traduzida por diversos sintomas generalizados: a expansão quantitativa dos anos sessenta deu origem a preocupações qualitativas, nomeadamente, os problemas do insucesso escolar, a democratização, a qualidade do ensino, o recrutamento e a formação dos professores, etc.; as transformações sociais introduzem novos problemas, como a resposta

ao novo paradigma técnico-económico, o papel dos diplomas, do ensino pós-obrigatório, a preparação das pessoas para a incerteza.

Estes sintomas são partilhados por Godet (1988), que refere a existência de crises a diversos níveis: paradigmático, de finalidades, dos conteúdos e organização do ensino, do processo de seleção, do igualitarismo e da meritocracia, do controlo, da eficácia económica e social, financeira, de confiança, e de identidade dos professores.

Patrice Sauvage (1989) evidencia a desadequação crescente entre o sistema educativo e o sistema produtivo (o tempo necessário de adaptação do sistema educativo é da ordem de três a dez anos, enquanto que os industriais e responsáveis profissionais não são capazes de se pronunciar relativamente ao que poderá acontecer num período superior a três anos), demonstram bem a dificuldade prospectiva relativamente à complexidade de dinâmicas presentes nesta relação.

Para Lucie Tanguy, (1991) a degradação da estrutura económica, o abrandamento do sistema de mobilidade e do crescimento demográfico levam necessariamente a colocar de forma crucial a questão da inserção dos jovens. A qualificação vai perdendo o seu valor social: a verdadeira protecção das pessoas é a sua capacidade de adaptação e as competências que se põe em prática.

Analisando as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e as estruturas sócio-profissionais, verifica-se que as qualificações não conduzem a uma melhoria de competências dos indivíduos, nem aumentam a produtividade, não fazem baixar a taxa de desemprego, não conduzem a salários mais elevados nem conduzem ao desenvolvimento económico.

Este problema é apontado por Lucie Tanguy (1986), que está consciente de não ser possível encontrar uma relação linear entre a formação e o emprego, e das incertezas que hoje derivam desta relação.

Alguns autores analisam a questão da inserção dos jovens como um processo - na medida em que a inserção corresponde a um período de tempo que medeia a saída do sistema de formação e a entrada no mundo do emprego, em que a pessoa negocia os seus saberes, legitimados por um diploma-, e também como um fenómeno estruturado socialmente, na medida em que conta com a participação de outras instituições e actores do Estado, das empresas, e das redes sociais.

"A inserção é o reflexo, num dado período da trajectória individual, que pode ser considerada nas suas especificidades, do modo de funcionamento do mercado de trabalho."(M. Dupaquier, B. Fourcade, N. Gadrey, J.-J. Paul, e J. Rose, 1986, pág. 87)

Para P. Sauvage(1988), constata-se a necessidade de uma mediação mais eficaz entre o sistema educativo e o sistema produtivo, tendo em conta que actualmente existem graves disfunções a este nível: por um lado, pela acentuação do valor da experiência profissional no acesso ao emprego; e por outro, que reflecte a crise económica e soacial, que é a ruptura das redes de sociabilidade, especialmente as familiares.

De acordo com o autor, as políticas de inserção actuais começam a perspectivar a reconstrução destas redes, reforçando a ligação entre "competências profissionais e competências sociais, que atravessa por sua vez o sistema produtivo e o sistema educativo." (1988, pág. 14)

Para André Boutin (1983), a actual crise da incapacidade da nossa sociedade em mobilizar as "virtualidades criativas" das pessoas, pode ser duradoura, enquanto se continuar a fazer apelo ao aumento de qualificação.

Não é valorizando uma formação reprodutora e especializada que se consegue ultrapassar a crise. No entanto, os poderes públicos continuam a tentar lutar contra a crise evidenciando que, os titulares de uma boa qualificação profissional, exigida pelo mercado de trabalho, se colocam mais facilmente, permitindo fazer face ao desemprego.

Considerando a complexidade das relações que se estabelecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo, muitas questões se colocam neste domínio.

É necessário repensar o papel da educação/formação (inicial e contínua) neste contexto.

Em que paradigma se deverá inserir? Quais devem ser as suas finalidades, as suas funções e os seus valores? Num contexto de mudança, de incerteza, o que se deve privilegiar?

Torna-se agora necessário questionar estes aspectos, bem como os conteúdos escolares e profissionais, as metodologias, as estratégias postas em prática pelo sistema educativo, de forma a criar condições para que cada pessoa possa desenvolver e potencializar as suas próprias competências.

A tónica tem que ser posta na aquisição e desenvolvimento de novas competências - no desenvolvimento global da pessoa -, e não apenas na aquisição de determinados saberes específicos.

2 - O sistema de Ensino/Formação em Portugal

Tendo em conta que o sistema de ensino-formação não se articula de uma forma linear com o sistema de procura de Recursos Humanos (sistema produtivo) - respondendo linearmente às suas necessidades -, na medida em que pode influenciar e mesmo antecipar o tipo de procura, interessa-nos abordar a sua perspectiva em relação aos cenários que se delineiam para os próximos anos neste país.

Se decomposermos este sistema em dois sub-sistemas distintos, em função das suas especificidades, temos por um lado a educação escolar tradicional, massificada, e por outro a educação de adultos, que nos anos oitenta se assumiu principalmente no campo da formação profissional - inicial e contínua - (tendo as suas raízes nos anos sessenta, com o enfoque na alfabetização e educação de segunda oportunidade, e nos anos setenta na educação permanente).

Se considerarmos que este sistema assegura a formação de base e a formação contínua (com vista ao aperfeiçoamento, reciclagem, e reconversão profissionais), como é que pode contribuir para a formação das novas competências?

Neste sentido, já existem algumas reflexões realizadas com esta preocupação.

Boaventura de Sousa Santos refere que "as aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros subsistemas sociais, articulações detectáveis nas distinções entre funções económicas e funções sociais, ou entre funções instrumentais e funções simbólicas" (1994, pág.166)

Para este autor, a "dicotomia educação-trabalho" deve ser questionada, tendo em conta que "a relação sequencial entre educação e trabalho pressupõe uma correspondência estável, entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, entre titulação e ocupação."(1994, pág.171) Constatamos que actualmente não existe estabilidade ao nível desta correspondência.

Por outro lado, surge o "questionamento da própria sequência educação-trabalho" , na medida em que "a formação deixa de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se numa só processo produtivo, sendo disso sintomas a exigência da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil."(1994, pág. 171)

B. Sousa Santos, considerando o actual contexto socio-económico, constata que "a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação geral do tipo humanista" (pág.172), assistindo-se "a um certo regresso do generalismo,(...)como formação não-profissional para um desempenho pluri-profissionalizado."(1994, pág. 172)

É nesta perspectiva que considera como fundamental na educação:

- formação cultural ampla e sólida
- referenciais teóricos e analíticos gerais
- perspectiva global do mundo e da sua evolução
- desenvolvimento de capacidades como: espírito crítico, criatividade, espírito de equipa, capacidade de negociação, etc.

O diagnóstico realizado por Roberto Carneiro (1988), permite analisar e detectar as principais tendências do próximo decénio para o ensino/formação:

. decréscimo do analfabetismo literal e o aparecimento do analfabetismo funcional, devido à fragilidade dos sistemas educativos e a fenómenos contextuais como o desemprego;

. existência de cada vez menos alunos na base e mais no topo da pirâmide educativa, decorrente do decréscimo demográfico e da melhoria da qualidade do ensino;

. população globalmente mais educada e aberta à inovação, tendo em conta o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e o aumento das frequências no ensino secundário e superior;

. reforço da escola para a formação global de forma a resistir melhor à especialização, e conseqüente diminuição do risco de obsolescência de saberes; aproximação ao mundo do trabalho, diversificando as valências profissionalizantes;

- . alargamento das modalidades do ensino superior, preconizando um modelo de maior autonomia e flexibilidade;
- . apresentação de um modelo para os futuros quadros superiores, privilegiando a formação de base ao nível cultural, humanístico e social;
- . maior ligação entre a universidade e o tecido empresarial, como promotores da inovação necessária para o processo de modernização;
- . maior afirmação do papel da universidade no país;
- . promoção do factor humano no desenvolvimento regional;
- . desenvolvimento de um sentido introspectivo para o sistema educativo, promovendo a sua modernização, tendo em conta as transformações do mundo económico (escassez de mão-de-obra altamente qualificada de quadros médios e intermédios, decréscimo do peso do sector primário, crescimento do peso do sector secundário e principalmente do terciário, desemprego tecnológico a curto prazo, desemprego de jovens e de mulheres, mobilidade profissional, nova política de criação de empregos, nova tipologia de serviços, alterações a nível da estrutura empresarial e produtiva, mutação do conceito tradicional de trabalho, etc.);
- . maior diversidade na oferta de formação, ao nível da escola, das empresas, dos centros de formação profissional, no país ou no estrangeiro;
- . incremento de práticas investigativas ao nível das empresas.

Constatando a necessidade da reforma do sistema educativo, no processo de renovação/criação de novas competências, verifica-se uma convergência de esforços a nível político e administrativo.

Tendo em consideração o quadro referencial português, do qual destacamos o baixo nível escolar da população activa, principalmente da mais idosa, o baixo número de trabalhadores com cursos superiores, a sua situação deficitária em relação aos níveis de qualificação, e a acentuada atomização das empresas, definiram-se um conjunto de orientações políticas e disponibilizaram-se programas de apoio - por parte do Emprego e Formação Profissional -, consubstanciados nos seguintes pressupostos (Bagão Félix, 1991):

- . melhoria da articulação entre educação, formação e vida activa, criando Escolas Profissionais, que reforçam a componente da formação prática, programas profissionalizantes de combate ao insucesso escolar, acompanhada de uma profunda reforma educativa;
- . reforço e diversificação da oferta de formação inicial, recorrendo à formação modular e à capitalização de créditos;
- . desenvolvimento de sistemas de formação em alternância (escola-ambiente de trabalho);
- . intensificação da formação contínua dos activos e qualificação de adultos para os processos de modernização;
- . prioridade da formação dos quadros médios;
- . intensificação da formação nas P.M.E. 's;
- . qualificação para as novas tecnologias, em particular as da informação;
- . formação para a inovação nas empresas;
- . formação de populações marginalizadas;
- . acentuação da formação de formadores.

Analizando o Decreto-lei nº 401/91 de 16 de Outubro, que regulamenta a Formação Profissional - inicial e contínua-, inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, identificamos as seguintes finalidades:

- a) A integração e a realização socio-profissional dos indivíduos, preparando-os para o desempenho dos diversos papéis sociais, nos diferentes contextos da vida, nomeadamente o do trabalho;
- b) A adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho, tendo em conta as capacidades daquele, a mobilidade profissional e a definição e a redefinição constantes dos perfis profissionais do presente e do futuro;
- c) A promoção da igualdade de oportunidades, no acesso à formação, à profissão e ao emprego, e da progressão na carreira, reduzindo as assimetrias socio-profissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social;

d) A modernização e o desenvolvimento integrados das organizações, da sociedade e da economia, favorecendo a melhoria da produtividade e da competitividade;

e) O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa, e da capacidade de relacionamento."

Assim, sublinhamos a tomada de algumas medidas concretas visando potenciar a sua eficácia, nomeadamente ao nível do estabelecimento de protocolos entre as instâncias institucionais, no que concerne à educação, à formação profissional, e ao emprego (o ensino técnico-profissional, o sistema da aprendizagem, as escolas profissionais, os centros de formação participada, os institutos politécnicos e as universidades, a criação de observatórios de emprego, etc).

Por forma a estabelecer uma mediação mais eficaz entre o sistema educativo e o sistema produtivo, destacamos a implementação de modelos de formação em alternância - que se podem encontrar no Sistema da Aprendizagem e nas Escolas Profissionais -, visando a aproximação da formação e do mundo das empresas.

As ajudas em termos económicos (e também em termos de alguns modelos de intervenção) que a comunidade europeia tem concedido ao nosso país nos últimos anos, contribuíram em larga medida para o desenvolvimento de novas reflexões e práticas de ensino/formação.

Promove-se a descentralização e regionalização das instâncias; uma maior diversidade de oferta, ao nível das formas e dos conteúdos; a implementação de novas metodologias de planeamento, orientação e gestão da formação; incrementa-se a formação em alternância valoriza-se a qualidade do ensino/formação, mediante a própria valorização dos estatutos dos actores implicados.

Trata-se de um um leque variado de reflexões e práticas com a finalidade de contribuir para o processo da renovação/formação de competências, de forma a promover o desenvolvimento da sociedade moderna - a modernização pela qualificação dos recursos humanos.

De acordo com A. Santos Silva, este tipo de "discurso da modernidade" - desenvolvido por uma corrente de investigadores, técnicos e políticos, entre os quais se encontra R. Carneiro - que o

autor referencia como "leituras (e estratégias) de modernização"(1990, pág.63), possui as seguintes características:

- a modernização é vista através de uma perspectiva racionalizada, na medida em que assenta em critérios de optimização e eficiência; as questões da educação são abordadas numa dimensão "técnica" - apesar do autor reconhecer no discurso de R. Carneiro (1988) uma finalidade ético-humanista

- o enfoque da modernização do sistema educativo é posto na articulação deste sistema com a economia, particularmente em relação à modernização tecnológica - assumindo o sistema educativo o papel de dotar recursos humanos com a qualificação necessária

- a convicção de que a modernização do sistema educativo conduz a uma melhoria da economia e da sociedade em geral: "a imprescindibilidade e as vantagens estratégicas da qualificação da mão-de-obra pela formação"(1990, pág. 64)

A. Santos Silva reconhece neste discurso "a valorização da adaptação funcional da escola ao mercado de trabalho"(1990, pág. 68), postura que encontra a sua justificação na realidade social, económica e política do nosso país - nomeadamente num contexto de integração no Mercado Europeu.

3 - Formação de novas competências profissionais - a formação para o desenvolvimento

As finalidades e os valores que se reconhecem presentemente na educação/formação - como factor de modernização -, encontram-se directamente ligadas ao crescimento económico e social.

Esta postura, levada ao extremo, privilegia a vertente técnico-funcional em detrimento de dimensões socio-culturais e humanistas. A educação dos adultos deve ser no entanto perspectivada em termos de desenvolvimento - numa linha de educação permanente valorizando o desenvolvimento pessoal, ao longo de toda a vida do indivíduo-, que é uma abordagem mais alargada do que a perspectiva da modernização.

A perspectiva da "educação para o desenvolvimento", de acordo com A. Santos Silva, assenta em quatro princípios de base:

. reforço do papel decisivo da educação na formação das capacidades das pessoas; formação "de competências utilizáveis em diferentes situações e que constituem meios cruciais de apropriação cognitiva e de prática do mundo"(1990, pág.99);

. reconhecimento da diversidade de competências e da sua hierarquização, valorizando-as e aproveitando-as na sua diversidade (os saberes, o saber-fazer e o saber-ser);

. valorização de um modelo de formação adequado, tendo em conta que as formas de aprendizagem destes saberes (enquanto processos) devem ser estruturadas de acordo com um modelo andragógico (considerando as necessidades e motivações das pessoas, de forma a garantir a participação, a actividade, a interactividade do grupo, etc.);

. defesa da "formação na e para a acção", isto é, saber para se poder agir, de uma forma consciente (conferindo-lhe um determinado sentido) e autónoma. É por referência a um projecto, "um horizonte estratégico", que esta acção se deve fazer, sejam de natureza socio-económica, socio-cultural ou socio-política, de promoção pessoal ou colectiva. (1990, pág. 102)

O conceito de desenvolvimento nesta perspectiva é globalizante, na medida em que considera dimensões económicas, sociais e culturais, e é encarado como um processo participado socialmente, cujos actores são pessoas, grupos, estruturas, instituições. Uma perspectiva de desenvolvimento assente numa melhor consciência, numa atitude crítica e criativa.

Na sua teoria sobre a formação contínua, André Boutin (1983), refere a sua presença ao longo de toda a vida, defendendo que a formação do homem é um fim, não um meio, e é um processo autónomo, colectivo e responsável, que consiste na tomada de consciência das suas insuficiências e na tomada de iniciativa em termos de desenvolvimento individual e colectivo - "o homem é o seu próprio fim".

A formação-desenvolvimento é algo mais do que o acesso às qualificações profissionais, não representa apenas uma fase particular do desenvolvimento do indivíduo; a qualificação não lhe serve e não se realizará a menos que o indivíduo desenvolva outras competências sociais, artísticas, lúdicas, através de novas formações - explícitas ou implícitas.

Um novo conceito de formação, ligado às práticas sociais como gerador de desenvolvimento, considerando não apenas o desenvolvimento profissional do indivíduo mas acentuando a dimensão do seu desenvolvimento pessoal (este englobando o anterior), parece-nos ser neste contexto o ponto de vista mais adequado.

O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente por um desenvolvimento pessoal. Quando abordamos o problema da renovação/formação de novas competências profissionais, temos que ter em conta que este processo é realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são postas em acção no campo profissional.

Pressupõe-se uma determinada ideia de homem, segundo a qual este não é determinado linearmente pelo seu meio físico e social. Ele atribui significado às informações que recebe do seu meio, mas não é só pela acção do meio que se forma. Reflecte-se nesta abordagem a influência das correntes humanistas e cognitivistas (gestalt e teoria do campo psicológico), da Psicologia da Aprendizagem.

Atendendo à teoria tripolar da formação de Gaston Pineau* - destacando a auto, da eco e da co-formação -, que se situa num novo paradigma epistemológico - ecológico -, pensamos que os desafios que se colocam neste momento têm que ser encarados por este prisma.

Ecologia e educação permanente fundem-se no sentido de encontrar um novo equilíbrio do homem com o seu meio.

A formação das novas competências, no campo da formação de adultos, tem que ser encarada pelo prisma das novas teorias da formação - que se situam num novo paradigma epistemológico, mais atentas à especificidade do adulto na sua relação com o meio onde se insere.

4 - Desenvolvimento da pessoa como um sistema

À luz da teoria personalista sistémica de Georges Lerbet (1981, 1986), a pessoa é compreendida como um sistema sobre tensões, compreendendo um ego (je, moi, soi), e um mundo próprio (own

* Capítulo 4, ponto 3

world, milieu), que do ponto de vista do autor, constituem a sua realidade.

A pessoa é história, no seu tempo e no seu espaço. O mundo próprio é da ordem subjectiva e tem um determinado sentido, significativo para o sujeito. Cada pessoa tem um mundo próprio, que a ajuda a construir-se ou a destruir-se a si própria.

O ser humano é o sistema-pessoa mais complexo entre os seres vivos, caracterizado numa perspectiva sistémica pela existência de uma fronteira aberta com o ambiente, através da qual estabelece as suas interfaces. Internamente, este sistema não estabelece diferença entre o ego e o mundo próprio, visto que tudo faz parte do mesmo sistema, mas com o meio externo com o qual faz fronteira estabelece trocas, fluxos de energia, conferindo-lhe dinamismo.

Do ponto de vista da pessoa do sujeito, este sistema activo sob tensões é um complexo de funções que permitem as trocas. De acordo com as circunstâncias, estas funções variam em número, intensidade e direcção, determinando a sua organização, no sentido da complexidade.

Tendo em conta que a sua actividade é auto-organizada, o sistemismo confere-lhe uma autonomização marcada pela construção das suas próprias finalidades.

Quanto mais organizado este sistema é, mais seguro se torna, ou seja, adquire maior diversidade de vias de subsistência, permitindo-lhe uma maior capacidade de adaptação ao meio, uma maior complexidade, resistindo melhor às agressões do meio.

Ao considerarmos o homem como um sistema, quanto mais flexível e aberto ao meio ele for, melhores níveis de funcionamento poderá atingir.

Para Lerbet, desenvolvimento é todo o conjunto de processos que tendem a complexificar um sistema aberto. Um projecto de educação permanente consiste naquilo que o homem pode aprender durante toda a sua vida, conservando "capacidades de desenvolvimento".

O desenvolvimento pode ser visto à luz de uma grande variedade de níveis de equilíbrio: o homem gera ao longo da sua vida energia e informação para se auto-organizar, e esta organização não é estável. "De acordo com as variantes do meio, os adultos reagem às mudanças pondo em prática reacções de auto-controlo, auto-avaliação,

assemelhando-se às que encontramos nos sistemas vivos evoluídos hipercomplexos, com grande capacidade de auto-finalização". (Lerbet,1986,pg.108)

Perspectivando as pessoas como sistemas, ultrapassam-se as posições estruturalistas e funcionalistas, abordagens mais restritivas na compreensão do ser humano.

Considerando as pessoas como sistemas abertos hiper-complexos, como estruturas que geram energia no seu sentido lato, elas tentam conjugar ao longo da sua existência os processos antagônicos da degradação (deteriorização) e de crescimento (desenvolvimento). Estes processos não são pacíficos, mas sim conflituais.

"Ter em conta estas duas *démarches* em conflito permanente em toda a história de vida, é concorrer para a sua melhor compreensão, e favorecer os procedimentos de formação de que os adultos são os motores. É também necessário considerar como fundamental a continuidade do vivido, tanto no plano do discurso científico como no do funcionamento das pessoas." (Lerbet,1986, pg.110)

Daqui a necessidade de considerar o adulto na sua continuidade e no seu desenvolvimento "auto-referenciado".

A educação, a formação - educação no seu sentido lato-, não são mais do que acções que tendem a "acompanhar economicamente o desenvolvimento" do sistema-pessoa. A necessidade da formação permanente, ao longo da vida do indivíduo, justifica-se nesta concepção.

Quanto maior for a capacidade de resposta do sistema-pessoa, quanto mais diversificada for a sua informação disponível, mais complexo ele é, podendo adaptar-se mais facilmente ao seu meio, resistindo mais adequadamente às agressões exteriores.

Numa perspectiva sistémica, "as capacidades de desenvolvimento" - de adaptação - evoluem, desorganizam-se e organizam-se sucessivamente, encontrando equilíbrios instáveis, complexificando-se, dando origem à auto-finalização da pessoa.

Estas "capacidades de desenvolvimento" podem ser mobilizadas no sentido da aquisição de novas competências, numa procura de adaptação a um novo meio, sem no entanto serem completamente determinadas por ele.

- Conclusão

Ao fazermos uma análise das relações entre o sistema educativo e produtivo, constatamos que actualmente se encontram numa fase marcada por uma certa desarticulação

Um dos sintomas da crise do sistema de ensino é a questão da inserção profissional dos jovens: num contexto de desagregação da estrutura económica, e de abrandamento do crescimento demográfico nos países desenvolvidos, assiste-se ao facto da qualificação escolar ter vindo a perder gradualmente o seu valor social.

Constata-se que o aumento do nível das qualificações escolares não conduz linearmente a uma melhoria das competências dos indivíduos, ao aumento de produtividade, à diminuição da taxa de desemprego, a salários mais elevados, ao desenvolvimento económico.

Para alguns autores, um dos principais motivos da actual crise da sociedade consiste na sua incapacidade em mobilizar as principais virtualidades criativas das pessoas, ao continuar a fazer apelo a uma formação reprodutora e especializada, apesar do seu discurso de modernização.

O modelo da formação para o desenvolvimento - encarado numa perspectiva globalizante, considerando dimensões económicas, sociais e culturais - parece-nos ser o mais adequado, ao perspectivar uma formação que começa na pessoa, considerando não apenas o desenvolvimento profissional mas principalmente o seu desenvolvimento pessoal, de acordo com um projecto próprio.

A formação tem que ser adequada à realidade de quem é formado, e os seus objectivos devem privilegiar o desenvolvimento de competências transferíveis para novas situações.

Capítulo 3 - Breve reflexão epistemológica e filosófica sobre a formação de adultos

A formação de adultos é um vasto campo de acção que se tem vindo a desenvolver ao longo deste século, principalmente a partir da sua primeira metade. As suas práticas traduzem-se numa grande diversidade de modelos, e reflectem a pluralidade de influências e de orientações.

Referiremos neste trabalho as influências filosóficas das várias correntes de formação de adultos, bem como os grandes paradigmas que contextualizam as diferentes abordagens.

1 - As influências filosóficas na formação de adultos

É interessante analisar quais são as correntes filosóficas que sustentam as várias abordagens da formação de adultos na actualidade. Para isso iremo-nos basear nos contributos de Matthias Finger e de Pierre Dominicé, que permitem uma melhor compreensão da diversidade das práticas e teorias da formação.

Para M. Finger (1989), as principais orientações filosóficas que estão na base das actuais práticas da formação são as quatro seguintes: orientação liberal, progressista, crítica e humanista. Para P. Dominicé (1990), as principais influências teóricas provêm de três fontes: a corrente funcionalista, a crítica, e a humanista.

. De acordo com Finger, a abordagem liberal tem as suas origens na filosofia grega e medieval, de raiz cristã, que promove "uma visão humanista do homem como ser racional, moral, espiritual, e dotado de um sentido estético." (1989, pág. 19)

Os objectivos da educação liberal são a "elevação do espírito" e a "promoção da cultura", em que a educação não tem uma visão utilitarista, de aplicabilidade imediata e quantitativamente avaliável. Esta abordagem defende a educação como um fim em si mesma, e ao longo de toda a vida do indivíduo ("lifelong-learning").

. A abordagem progressista de educação surgiu no contexto da sociedade industrializada, cuja finalidade é o desenvolvimento económico e político da sociedade, a modernização.

"Esta abordagem dita progressista... nasceu no contexto e na perspectiva da industrialização, sob a impressão do progresso científico, essencialmente o progresso das ciências naturais."(Finger,1989, pg.19)

O indivíduo é visto como possuidor de um grande potencial, ao serviço da sociedade, com o dever de contribuir para o seu desenvolvimento, num processo de modernização.

A formação é um meio para atingir a realização das necessidades do meio e os interesses do indivíduo, procedendo de uma forma pragmática e utilitária.

"O modelo da aprendizagem é o do funcionamento da ciência, o modelo experimental: o indivíduo aprende a partir de "experiências" que faz em interacção com o seu meio sócio-político e profissional, qualificado em inglês de "experiential learning" (Finger,1989, pg.20)

Para Finger, o acento é posto na formação profissional contínua("vocational education/training"), na educação do cidadão, ("citizenship education") ou sobre a educação comunitária (community education development).

A influência desta abordagem progressista encontra-se bem patente nos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos - esta filosofia está exactamente no mesmo paradigma das teorias behavioristas, na medida em que estas se centram sobre o funcionamento do "indivíduo que progride", privilegiando uma visão analítica da vida psíquica, e um funcionamento mecanista do ser humano.

Também em França a educação de adultos está ligada a este tipo de abordagem, mas com um enfoque diferente, na medida em que deu origem aos movimentos de educação popular e comunitária. A partir dos anos sessenta, surge o conceito de "educação permanente", desenvolvida nos meios empresariais, com o objectivo de melhorar os níveis de competências profissionais dos indivíduos. A formação de adultos - formação contínua -, passa a ter lugar de uma forma institucionalizada, e um dos grandes impulsionadores é o próprio estado francês.

Para Dominicé (1990), a corrente funcionalista - inclinada a fornecer respostas destinadas a assegurar melhores resultados na acção educativa -, socorre-se da pedagogia de domínio, fundamentada nas taxonomias de objectivos de B. Bloom, valorizando a definição precisa, rigorosa, dos objectivos pedagógicos.

Também se pode encontrar a sua influência na preocupação em criar as condições necessárias para uma gestão eficaz - uma boa gestão de tempos e uma estruturação e planificação dos conteúdos e actividades de uma acção educativa.

. A abordagem crítica, também numa linha progressista, mas que se direcciona mais numa perspectiva política, de orientação marxista: "Esta abordagem inspira-se no marxismo, e visa uma transformação social pela via da tomada de consciência, pela "formação crítica" e pela formação de acção social." (Finger, 1989, pág.20)

Nesta abordagem destacam-se os trabalhos de alfabetização e de conscientização política de Paulo Freire, no campo da educação de adultos.

P. Dominicé (1990) reconhece que a influência de P. Freire assume um papel determinante na reflexão crítica sobre a prática educativa. Desconfiando sempre de todo o programa educativo que reforça a "submissão cultural e que exclui os beneficiários da sua linguagem quotidiana", a sua posição continua actualizada, sobretudo em sociedades marcadas pela uniformização dos modelos culturais, em detrimento dos modelos das minorias.

Nesta linha de orientação crítica encontram-se também os trabalhos de J. Mesriow e de S. Brookfield, nos Estados Unidos.

. A abordagem humanista, tem origem na filosofia existencialista, na hermenêutica e na fenomenologia, e também nos trabalhos da psicologia humanista, de Carl Rogers. Para Finger, esta abordagem concebe a formação a partir da pessoa, e não a partir de um projecto socio-político - o seu objectivo principal é a "actualização da pessoa".

É na Alemanha que esta abordagem se encontra bem patente nos trabalhos da educação de adultos.

Nos Estados Unidos, destacam-se os trabalhos de M. Knowles, numa concepção andragógica da formação de adultos, estando ligada ao conceito de "self-directed learning".

Dominicé(1990) reconhece a influência decisiva da corrente humanista na educação de adultos, principalmente ao nível dos instrumentos de trabalho que a psicologia humanista permitiu desenvolver: atitudes de escuta não directiva, centrada sobre a pessoa do interlocutor, o conhecimento dos mecanismos de comunicação interpessoal, a elucidação da complexidade das necessidades de formação ou as expectativas de desenvolvimento pessoal. A concepção de formador como um facilitador, tendo em conta as experiências de vida significativas do formando, encontra nesta corrente as suas raízes.

Esta corrente, estando atenta ao desenvolvimento global do adulto, dá relevo à história do sujeito e às suas capacidades formadoras, abrindo dimensões até aqui pouco exploradas: o desenvolvimento da expressão corporal ou artística, mediante actividades educativas não verbais, bem como a abertura a uma "nova espiritualidade cuja inspiração provém de tradições mais orientais ou de influência mais esotérica". (Dominicé,1990, pg.36).

2 - Os grandes paradigmas da formação de adultos

A nível epistemológico, M. Finger considera a existência de quatro paradigmas na formação de adultos: o tecnocrático, o crítico, sócio-pedagógico e o ecológico.

No paradigma tecnocrático, de acordo com uma concepção positivista da ciência, o modelo da formação de adultos é marcado por uma visão tecnocrática e utilitarista, que se desenvolveu principalmente a partir da 2ª guerra Mundial, num período de crescimento económico.

Assim, as finalidades da formação de adultos não se situam numa perspectiva pedagógica ou cultural, mas sim ao serviço do mercado de trabalho e da política social, desenvolvendo as competências e as qualificações dos trabalhadores com vista ao desenvolvimento económico empresarial.

Nesta perspectiva, torna-se necessário adaptar as pessoas ao progresso tecnológico, às necessidades da sociedade moderna.

"Neste paradigma, a educação do indivíduo não é um fim em si, mas um instrumento para promover o desenvolvimento, que, uma vez realizado, trará benefícios também ao indivíduo." (Finger, 1989,pg. 25)

Nesta medida, desenvolvimento do indivíduo e progresso económico estão directamente ligados.

Mas esta forma de abordagem, ao remeter para segundo plano as preocupações das pessoas e a compreensão dos aspectos socio-culturais, - as pessoas são "indivíduos", "objectos" -, começou a ser alvo de críticas a partir dos finais dos anos sessenta.

No entanto, apesar de ter iniciado o seu período de "degenerescência"- o início da crise do desenvolvimento -, ainda se encontra presente em algumas concepções de formação de adultos da actualidade.

Os métodos de ensino baseados numa concepção Taylorista do trabalho, tais como as progressões Carrard e o T.W.I, são alguns exemplos, bem como a "tecnologização" do ensino - a sobrevalorização das tecnologias no ensino.

. No paradigma crítico, cuja força reside na sua dimensão política - em oposição à dimensão económica e liberal da modernidade, pilar do paradigma tecnocrático -, a educação de adultos tem como objectivos a "emancipação política" dos indivíduos.

"Para o paradigma crítico, a educação de adultos deve fazer parte do movimento para a emancipação política; Tem principalmente por função vulgarizar os conhecimentos (científicos), permitindo ao cidadão esta participação política indispensável à realização de uma sociedade democrática moderna." (Finger, 1989, pg. 26)

Neste paradigma, que apenas é oposto politicamente ao anterior, a educação de adultos continua no entanto a ser vista como "um instrumento" para promover a sociedade moderna, e não como um fim em si mesmo.

Assim, o indivíduo continua a ter um "estatuto de veículo, que contribui para a promoção da modernidade.

O paradigma da "teoria da formação", que não considera a formação de adultos como um meio para realização de qualquer projecto, valoriza a especificidade da "relação pedagógica". Este paradigma, que procura a "elaboração dos conceitos e dos modelos da relação pedagógica, entre o indivíduo, o sujeito ou a pessoa que se forma, e o formador ou o sistema educativo."

Para Finger, no entanto, falta-lhe perspectivas mais latas, o que faz com que possa ser facilmente reduzido a procedimentos tecnocráticos.

O mais recente dos paradigmas foi qualificado de ecológico, valorizando a "formação da pessoa nas suas relações com um meio que é à vez social, político, institucional, cultural, etc.... interessando-se pela formação das pessoas, tal como esta tem lugar na vida concreta e quotidiana do adulto." (Finger, 1989, pg. 27)

Esta visão permite considerar as várias vertentes da formação dos outros paradigmas, centrando-se no eixo da qualificação, da tomada de consciência, da relação pedagógica, enfim, considerando as anteriores de uma forma mais completa e globalizante. É a que se aproxima mais do ser humano em todas as sua complexidade, "na vida concreta e quotidiana do adulto."

O paradigma ecológico, partindo da "pessoa adulta que se forma", é, na opinião de Finger, aquele que é mais adequado para suportar as teorizações e práticas da formação de adultos hoje em dia. "É uma abordagem que permite (à pessoa adulta) elaborar uma visão do mundo, bem como uma ligação com o seu meio, e que adquire um sentido em relação à sua vida pessoal, colectiva e institucional. Esta perspectiva finaliza-se numa visão "ecológica" e verdadeiramente holística da formação: a elaboração de uma perspectiva faz parte integrante da formação da pessoa adulta." (Finger, 1989, pg.29)

A formação que é pensada a partir da pessoa - de acordo com os seus projectos, numa linha de desenvolvimento pessoal -, inserida neste paradigma ecológico, seria aquela, que no entender de Finger, poderia permitir conceber uma saída da crise da modernidade.

- Conclusão

Neste capítulo foram caracterizadas as principais influências filosóficas na formação de adultos - as correntes ditas liberal,

progressista ou funcionalista, crítica e humanista - e foi feito um enquadramento epistemológico dos principais paradigmas de formação de adultos - o tecnocrático, o crítico, socio-pedagógico e o ecológico.

A partir destas influências, podemos reconhecer uma grande diversidade de práticas de formação, em que a pessoa é encarada sob formas distintas, podendo ser "objecto", "veículo", ou "sujeito" da formação.

Ao perspectivarmos o adulto na sua continuidade e desenvolvimento auto-referenciado, tal como é concebido à luz da teoria personalista de Lerbet*, valorizamos as práticas em que o adulto é encarado como sujeito da formação.

Também sublinhamos especialmente os contributos do mais recente destes paradigmas - o ecológico -, ao acentuar o estatuto do sujeito na formação. A pessoa é considerada na sua globalidade, na sua relação com o meio, de uma forma holística e integrada.

As práticas de formação adquirem sentido na medida em que são significativas para o sujeito da formação, e também na medida em que fazem parte de um projecto - de acordo com os seus interesses e motivações.

Os processos de formação são processos de mudança, indissociáveis da especificidade dos sujeitos onde se desenvolvem.

* Ver ponto 2.4

Capítulo 4 - Novas perspectivas na Formação de Adultos

A formação de adultos

A formação de adultos é uma parte integrante do processo de socialização - processo de assimilação e de integração social ao qual os indivíduos estão submetidos ao longo da sua existência-, e a formação considera "as relações dialéticas entre a auto-construção da pessoa, os adquiridos culturais, as relações sociais e as actividades da vida quotidiana e profissional" (Lesne, Marcel e Minvielle, 1990, pág. 106).

Considerando que são as pessoas que produzem a sociedade, que a constroem actuando sobre o seu meio de forma a assegurar toda a sua existência, também eles se produzem a si mesmos, a partir de todas as aquisições (científicas, técnicas, ideológicas) de um determinado período sócio-histórico, que é no final o produto da sua actividade humana.

Na actualidade, podemos encontrar principalmente duas vertentes que marcam fortemente o referencial teórico e as práticas da formação de adultos. Por um lado, um tipo de formação bem delimitada, organizada, objecto de um trabalho reconhecido a nível institucional, que consideramos a formação instituída; por outro, toda a formação que não é passível de delimitar com exactidão, que o indivíduo realiza ao longo de toda a sua vida, em todos os contextos da sua existência, e que dificilmente é sujeita a qualquer tipo de reconhecimento institucional. Esta última, que podemos considerar como formação experiencial, decorre das experiências formadoras que o indivíduo realiza nos vários domínios da sua vida, tanto a nível individual como de grupo - em confronto consigo mesmo, com os outros, com as coisas.

Considerada ao primeiro nível, a formação é uma acção que pode ser organizada com a finalidade de responder a problemas de natureza económica, política ou social. Ao corresponder a necessidades decorrentes de projectos pessoais e de grupos, a formação de adultos é desenvolvida principalmente na actualidade tendo em vista as mudanças da situação profissional (formação inicial para o desempenho de determinada actividade, reconversão profissional,

etc.), e para incrementar o desenvolvimento da produtividade e competitividade empresarial.

É uma formação concebida para dar resposta a problema concretos determinados pela prática social, numa perspectiva fortemente interligada com as formas de organização prevalecentes.

Através desta formação, adquirem-se, mobilizam-se ou desenvolvem-se conhecimentos, procedimentos e atitudes, num determinado contexto espaço-temporal. É uma acção deliberada e organizada de socialização, quase sempre validada a nível institucional, contando com a participação de actores socialmente reconhecidos para a sua construção - os formadores e demais agentes da formação.

Neste contexto concebem-se práticas balizadas num modelo de "engenharia da formação", em que o indivíduo assume principalmente o papel de destinatário - objecto da formação -, contribuindo para o processo de produção de identidades sociais e profissionais.

Este modelo de formação instituída pode desenvolver-se de variadas formas, com diferentes metodologias, procedimentos, etc., dando origem a diferentes práticas de formação. Não é no entanto esta análise que nos interessa fazer neste trabalho.

Pensamos que será mais útil desenvolver do ponto de vista teórico uma reflexão que sustenta a nova perspectiva na formação de adultos, perspectiva esta que reconhece o valor de outros contextos da formação para o desenvolvimento das novas competências.

Os pontos que se seguem abordam aspectos de naturezas diferentes, mas que consideramos importantes para esta reflexão.

1 - O papel da experiência na formação de adultos

Gaston Pineau (1991 - A) define formação experiencial como "uma formação por contacto directo, mas reflectido", sem a mediação de programas, de conteúdos, de suportes e de formadores. É a formação realizada pela experiência próxima, pelos acontecimentos.

A experiência é a ruptura de uma continuidade, na medida em que surge algo de novo, um acontecimento que provoca uma descontinuidade.

Para que a experiência seja formadora, é necessário que esta seja reconstruída, modificada, reorganizada. Para que seja reflectida, torna-se necessária a existência de um processo cognitivo, que percepcione e transforme a experiência:

"A aprendizagem experiencial - o trabalho reflexivo que aprende com a experiência - põe em jogo duas operações mentais diferentes mas interligadas: a apreensão da experiência e a sua transformação."(G. Pineau, 1991, pg. 30)

A apreensão está directamente ligada à compreensão, enquanto que a transformação consiste num processo de interiorização-exteriorização.

Também Finger nos apresenta algumas reflexões neste sentido, e citando Dominicé (1986), refere que sendo a formação de adultos um processo, se pode dizer que este "se trata da afirmação de si, no sentido de uma autonomização construída ao enfrentar a sujeição a um meio" (Finger, 1987, pg.108)

Este processo de afirmação de si inicia-se com determinadas experiências e vivências, que, ao serem tratadas a um nível socio-afectivo poderão adquirir um valor formativo, se se finalizarem em reflexões críticas e tomadas de consciência.

Outra finalização possível é a transformação destas reacções em novas práticas sociais, que por sua vez darão origem a novas experiências e vivências - e constituirão então um suporte para novas reflexões críticas e tomadas de consciência.

Para P. Dominicé (1991), a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que permitem a atribuição de sentido; a experiência não é uma arte bruta, e para ser formadora deve ser construída e reflectida, pensada ou simbolizada, produzindo um eco ulterior.

Neste sentido, os saberes vão-se construindo a partir das experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais - que constituem os meios de aprendizagem.

Para este autor, a vida, tal como as situações formais de formação são locais de aprendizagem que se tornam complementares no processo de formação global dos adultos: "Escolher abordar a formação a partir do adulto, conduz a entrar na globalidade das fontes que o formaram, e a procurar a razão de ser das articulações entre aprendizagens formais e experiências de vida(...) considerar a formação sob o ângulo dos adultos que tomam forma, permite atribuir ao exame da singularidade de um percurso de vida um valor teórico."(1990, pág.21)

Se um eixo importante da formação das pessoas passa em grande parte pela experiência, torna-se necessário identificar por um lado quais são as experiências formadoras do itinerário de vida de um sujeito, e procurar por outro lado a relação entre os saberes que se adquirem formalmente e os saberes construídos em situações de experiência profissional.

Daqui decorre para este autor a importância das abordagens biográficas como instrumentos de formação, inseridos no contexto da formação contínua dos adultos.

C. Josso (1991 - A) considera que para que uma experiência tenha um carácter formativo tem que ser perspectivada enquanto aprendizagem, ou seja, deverá simbolizar as atitudes, os comportamentos, os sentimentos que constituem uma determinada subjectividade e identidade.

Distingue as aprendizagens experienciais - as que mudam as coerências de uma vida - e a aprendizagem pela experiência - que modifica os aspectos comportamentais, afectivos e psicológicos de um sujeito, sem por em causa os principais valores que orientam a sua vida.

Para compreender a construção da experiência, apresenta três modalidades de elaboração: ter experiências, fazer experiências e pensar essas experiências. Os contextos onde se desenvolvem as experiências podem ser de interacção do indivíduo consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou ainda com as coisas.

Ao abordar as experiências formadoras aborda-se a própria história do indivíduos, das suas qualidades pessoais e socio-culturais, o valor que se atribui ao vivido.

Para a autora, " o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência" (1991 - A, pág. 192)

2 - A educação informal

Consideramos a educação informal na mesma perspectiva que A. Pain (1991), sendo aquela que resulta de processos de aprendizagem desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas, e que não parte de conteúdos definidos nem de programas. Os efeitos educativos operacionalizam-se na mudança de conhecimentos, capacidades e comportamentos dos indivíduos a partir de acontecimentos da vida quotidiana - o trabalho, a vida social, a vida familiar, as actividades de lazer, etc.

É a partir de situações que não têm como primeira finalidade a educação/formação, mas que exercem de facto uma função educativa na medida em que conduzem a uma mudança das representações do sujeito.

Citando Trilla Bernet, este autor propõe quatro formas de caracterizar a educação informal: situa-se no campo das acções informais, que não se inserem em formas educativas determinadas, como o modelo escolar; a função educativa não é reconhecida nem a nível social nem institucional; a acção educativa não tem como finalidade explícita a educação; e não se pode prever ou precisar os seus resultados.

De acordo com esta perspectiva, o meio onde o indivíduo se insere - considerado em todas as suas vertentes -, contribui fortemente para o processo da formação permanente, valorizando-se assim um novo conceito de educação, mais alargado.

Como exemplo de situações de educação informal, Pain reconhece a própria organização do trabalho em que o indivíduo está inserido - regras de funcionamento, tarefas realizadas, relações hierárquicas, etc.

Este aspecto remete-nos para o conceito de organização qualificante, que é uma organização que a partir das suas características específicas favorece as aprendizagens e desenvolve as competências dos sujeitos.

De uma forma implícita, o contexto organizacional tem um papel muito influente na forma como propicia e valoriza o grau de iniciativa do sujeito.

Outras situações que têm um grande peso ao nível da educação informal são os media, e dentro destes é a televisão o canal mais significativo. É ao nível dos efeitos não esperados, "latentes ou residuais", a partir de situações sem intencionalidade educativa, que se observa os efeitos formadores.

O indivíduo tem um papel decisivo na educação informal, pois é a sua iniciativa e interesse que desencadeiam o processo de aprendizagem num contexto com forte potencial educativo.

Para A. Pain é importante a noção de "autonomia educativa", baseada na motivação, autonomia e iniciativa do sujeito.

3 - A teoria tripolar da formação

Inspirando-se na problemática iniciada por Jean-Jacques Rousseau, Gaston Pineau apresenta uma teoria que se baseia na concepção de existirem três pólos na formação experiencial, directa : o "eu", os "outros" e as "coisas".

Para Gaston Pineau (1991 - A), a experiência pode ser auto-formadora, eco-formadora e co-formadora, tendo em consideração o pólo dominante.

Por auto-formação, o autor supõe o auto-desenvolvimento, a tomada de responsabilidade de si próprio por si próprio. É num contexto solitário que a auto-formação se desenvolve, confrontando-se o indivíduo consigo mesmo, com as suas forças e movimentos internos, sendo ao mesmo tempo sujeito e objecto de si próprio. Numa perspectiva psicológica, podemos considerar este processo como autodesenvolvimento da pessoa - desenvolvimento pessoal.

O conceito eco significa o meio material, físico, são as "coisas", das quais dependemos para viver - é a natureza, em última instância. Tradicionalmente, a relação que estabelecemos com as coisas é uma relação de domínio, de utilização, de funcionalidade. Mas esta relação que Pineau reconhece é mais profunda, na medida em que lhes atribui um sentido.

A partir da ausência do outro, o indivíduo experiencia a sua própria solidão, e descobre progressivamente o mundo que o rodeia, aproximando-se da natureza.

Numa nova perspectiva, as coisas adquirem um valor simbólico, e a relação de uso transforma-se numa relação de conhecimento, numa nova "unidade existencial interactiva"(G. Pineau, M. Michèle, 1983, pg.95).

Já a co-formação implica a existência dos outros, a intimidade, a interacção, a troca de experiências - visto que a experiência do outro pode ser formadora, sendo transformada em conhecimentos pessoais e sociais. Citando Maffesoli, Pineau (1991 - A, pág. 36) reconhece o aparecimento de uma nova lógica, que "coloca o acento sobre as relações de proximidade, sobre a interacção, sobre o que na sua aceitação mais alargada se pode chamar de experiência do outro."

Para G. Pineau, num contexto não institucional, de experiência concreta de vida, a formação dos adultos pode desenrolar-se de

acordo com estes três pólos, numa perspectiva heurística: a auto, a eco, e a co-formação.

De acordo com Rousseau, o autor considera que existem momentos em que estes três pólos são contraditórios, estão em oposição, e nesses momentos de tensão uma das saídas possíveis é a opção pelo pólo da eco-formação, submetendo o discurso humano à natureza, inserindo-se num paradigma ecológico.

4 - A auto-formação e a abordagem bio-epistemológica

Pascal Galvani(1991) analisa a auto-formação no campo da formação de adultos, apresentando um conjunto de discursos e de práticas, organizando-os em três correntes distintas : a técnico-pedagógica, a sócio-pedagógica e a bio-epistemológica.

Sumariamente citaremos as suas perspectivas gerais e os seus conceitos chave, e centraremos depois a atenção na abordagem bio-epistemológica, principal objecto do nosso interesse.

Na primeira corrente - a técnico-pedagógica -, a auto-formação é entendida como "uma situação de aquisição de saberes sem a presença do formador, num dispositivo de formação individualizada, pré-organizada por este."

A individualização da formação serve para "adaptar qualitativa e quantitativamente a oferta da formação às mudanças tecnológicas, económicas e sociais ", e justifica-se pela lógica da racionalização económica e pedagógica.

É uma perspectiva técnica, pragmática, e as suas origens situam-se nas contribuições das teorias da informação, da psicologia experimental, behaviorista, e num modelo mecanicista do homem.

Na corrente sócio-pedagógica, a auto-formação é a gestão autónoma dos objectivos, dos métodos, dos meios, numa determinada aprendizagem de saberes. É uma modalidade de "gestão autónoma da acção educativa, dentro e fora das instituições educativas". Privilegia a "adaptação em permanência" e a autonomia, tendo uma perspectiva metodológica sobre a existência.

Como filosofias de base podemos encontrar a filosofia das luzes, a sócio-pedagogia, a psicologia cognitivista e o modelo interacionista.

A corrente bio-epistemológica, com fundamentação teórica nas correntes crítica e hermenêutica, na psicologia da forma (gestalt), na

psicologia personalista e num modelo organicista biológico, encara a auto-formação como "a formação de si para si : formar-se, criar-se, apropriar-se e aplicar a si mesmo o processo de formação".

"É uma tentativa emergente de de descrição de um processo pessoal e vital que retro-age sobre os processos físicos e sociais que lhe dá existência"(Galvani,1991, pg. 64)

Esta corrente concebe a formação como uma "função da evolução humana"(Galvani,1991, pg. 64), um processo gerido pelos três pólos anteriormente apresentados (G. Pineau), e visa compreender "o processo de actualização vital da totalidade e da unidade finalizada da pessoa".

Situando-se num paradigma ecológico, tem como finalidade a "emancipação do sujeito", através do estabelecimento de uma relação (paradoxal) de autonomia e de dependência com o seu meio.

Para Gaston Pineau, a auto-formação é a dupla apropriação (completa), do poder da sua própria formação. Ao mesmo tempo, o sujeito determina e é objecto da sua própria formação

A auto-formação é uma produção singular de sentido, em que o sujeito produz a sua própria singularidade - identidade, numa interacção dinâmica entre ele próprio e os diferentes espaços/tempos que constituem a sua vida - encarada aqui numa perspectiva globalizante.

A auto-formação é primeiro que tudo, uma tomada de consciência - uma acção retroactiva- sobre a experiência, os conhecimentos, e depois uma reflexão - uma reapropriação da sua experiência de vida. Daí que as suas práticas privilegiadas sejam as histórias de vida.

Para Galvani, utilizando o modelo personalista sistémico de Lerbet, as principais características da corrente bio-epistemológica são as seguintes:

- . Baseia-se numa concepção de "pessoa" como um sistema de relações com o seu meio;
- . A sua concepção da formação é tripolar, definida como a "função da evolução humana";
- . O "meio"(milieu) é um interface entre o sistema pessoa e o seu ambiente;

. É uma abordagem antropológica do "símbolo" como "mediador do sentido entre a pessoa e o seu meio físico e social";

. A sua finalidade é mais compreensiva que pedagógica. É também uma proposta epistemológica.

(Galvani, 1991, pg.64-65)

5 - O paradigma ecológico da formação de adultos

É num paradigma ecológico da formação de adultos que se inserem os trabalhos de Matthias Finger, que pretende "compreender a formação do adulto no contexto da sua vida, e nas relações ecológicas com o seu meio."(Finger, 1989, pg.30)

Com o objectivo de contribuir para uma teoria da formação de adultos, posiciona-se numa linha de investigação compreensiva, concebendo a formação de adultos como um "processo de compreensão cada vez mais global, mais histórico e mais crítico da realidade social, ou pelo menos de certos aspectos."

Este tipo de formação "emancipatória" inscreve-se dentro de determinados limites do contexto da vida da pessoa, e pode ser chamada de "formação qualitativa, em oposição a uma formação quantitativa que reenvia para um processo de desenvolvimento sem sujeito e sem consciência dos seus próprios limites".(Finger, 1987, pg.110)

Partindo da ideia de que os adultos se formam através das suas vivências e das suas experiências, o autor perspectiva as histórias de vida dos adultos a partir do contexto socio-cultural no qual se desenvolvem.

Nesta corrente também se inscrevem os trabalhos de Pierre Dominicé. "Por formação, eu entendo uma globalidade difícil de formular, a da relação do adulto ao saber, à realidade social, à sua vida pessoal. É um processo que multiplica as transições e que só é interrompido pela morte. A formação é um movimento que é preciso saber captar em voo."(Dominicé, 1990, pg. 38)

Uma abordagem biográfica permite, nesta óptica, a recolha de uma pluralidade de pistas de reflexão em relação à formação de adultos. Este tipo de abordagem, baseado nas histórias de vida, "põe em evidência a forma como se constroi o saber em situações concretas, se

constroi na acção ou se enriquece nos acontecimentos existenciais". Ela permite ao adulto formar-se pela interpretação das experiências formativas - significativas - que realizou ao longo da sua vida.

Partindo da ideia de que a vida é o contexto da formação, e que a história de vida o terreno sobre o qual se constroi a formação, considera que o adulto é o seu próprio objecto de pesquisa, e o saber produzido pela formação provém da reflexão de si próprio.

" A biografia educativa propõe um caminho de formação indispensável à pesquisa. Representa uma abordagem teórica do conceito de formação, baseada num material de pesquisa proveniente da narrativa de experiência de vida daqueles que a conduzem." (Dominicé,1990, pg.167)

Contribuindo com a análise da dinâmica biográfica do adulto, considerado como o beneficiário das acções formativas e como actor da sua própria formação, Dominicé faz parte de uma corrente que tenta não se deixar aprisionar sob determinadas categorias disciplinares, preferindo uma visão globalizante do adulto e dos seus processos de formação.

Neste contexto , as novas perspectivas de formação de adultos constituem hoje, ao nível das Ciências da Educação, uma abertura no "horizonte fechado" da crise da modernidade - ao adulto dividido nas esferas pessoal e profissional, surge a possibilidade de se compreender, de atribuir valor às suas experiências passadas, de se formar como um ser global, como "pessoa".

Por último, importa salientar, de acordo com M. Finger relativamente ao papel deste novo paradigma do adulto como possível saída para a crise da modernidade.

De facto, o modelo epistemológico da ciência positivista, do desenvolvimento industrial e da educação/formação tradicionais - que fazem sentido em relação a um projecto de desenvolvimento-, não são capazes de apresentar alternativas para a crise que desencadearam.

"Uma epistemologia concebida a partir do adulto corresponderia sem dúvida melhor a uma pesquisa e uma formação adequadas para uma civilização industrial avançada, confrontada com o seu próprio fim" (Finger, 1987, pg.104)

Tomando como ponto de referência o adulto e as suas especificidades epistemológicas, Finger concebe um modelo alternativo que, promovendo a formação da pessoa, permite visualizar uma saída da

crise da modernidade, através de uma mudança qualitativa a nível psicológico, socio-prático e intelectual.

A um nível psicológico, deverá ajudar as pessoas a "construir um sentido para a sua própria vida em relação a uma sociedade na qual elas vivem".

A nível sócio-prático, mediante uma formação qualitativa, da globalidade da pessoa, ultrapassando a "separação entre competência e consciência, entre profissional e pessoal", contribuindo para a prática social e a emancipação.

A um nível intelectual, ultrapassando a separação entre cognitivo e afectivo - "razão instrumental e razão subjectiva"-, "revalorizando a pessoa enquanto unidade de compreensão".

" Numa época de desilusão em relação ao político - que é considerado como um elemento de impasse actual-, e numa civilização industrializada avançada onde as pessoas não acreditam mais numa mudança induzida pelas instituições e pelas estruturas, uma formação qualitativa das pessoas pode ser a única saída para a crise." (Finger, 1987, pg.110)

- Conclusão

Com este capítulo pretendemos apresentar as novas perspectivas da formação de adultos, reconhecendo o trabalho que alguns autores têm desenvolvido neste sentido.

Do nosso ponto de vista, torna-se fundamental perspectivar a formação de adultos para além da sua visão institucionalizada, valorizando outras formas e processos de formação não formalizados, socialmente pouco reconhecidos, que consideramos de extraordinária importância no processo formativo do indivíduo ao longo da sua existência.

Nesse sentido, ganham significado os conceitos de formação experiencial, educação informal, auto-formação. É uma visão mais próxima do adulto e da sua realidade - esta perspectiva considera-o de uma forma mais completa e global, próxima da sua natureza, numa perspectiva "ecológica".

Assim sendo, a formação é um processo de Desenvolvimento Pessoal.

Ao reconhecermos nas novas correntes da formação de adultos um papel importante no contexto da formação de adultos, acreditamos que muito poderão contribuir para a evolução dos homens e da sociedade.

Capítulo 5 - As novas competências profissionais

Iniciamos este capítulo com a justificação da necessidade das novas competências profissionais.

A partir da bibliografia recolhida neste domínio, procuramos fazer resumidamente uma análise do conceito de competência, bem como a sua relação com o conceito de qualificação.

A partir do levantamento dos trabalhos publicados sobre esta problemática, constatámos que as novas competências profissionais são referidas por um conjunto vasto de autores, e são denominadas e caracterizadas sob forma ligeiramente diferente, de acordo com os autores que se têm debruçado sobre este assunto.

De acordo com os contributos mais significativos, identificámos três classificações: as competências genéricas ou transversais, a atitude de auto-formação - os "soft skills", e as competências de terceira dimensão.

Estas abordagens, apesar de desenvolvidas em diferentes contextos - Canadá, Inglaterra e França -, são muito próximas na sua essência. Neste capítulo passaremos a fazer a apresentação destas tipologias.

1 - Justificação da necessidade das novas competências

Reportando-nos à contextualização feita nos capítulos anteriores, pensamos que a justificação das novas competências profissionais está neste momento bastante simplificada. No entanto, apresentaremos ainda algumas considerações, que reforçam a pertinência deste assunto.

O movimento de modernização no qual estamos inseridos está profundamente marcado pela incerteza, instabilidade, imprevisibilidade. Longe de se poder aceitar como adquirido a validade dos princípios do ontem, o desafio do futuro surge como indeterminado.

O trabalho, os modos de vida, as ideias, tudo evolui fruto da dinâmica que caracteriza a sociedade.

Na vida moderna, o princípio de direito natural reforça-se pela evolução socio-económica, sem cessar, acelerada e mutante.

Com a evolução da organização do trabalho e das relações sociais na empresa, com os novos sistemas automatizados e a terciarização crescente dos processos produtivos, a natureza do trabalho muda e exige novas competências profissionais. Os perfis profissionais actualmente formulados começam a integrar cada vez mais novos conjuntos de competências, relacionados com aspectos ou qualidades pessoais - o saber-ser ou estar.

A evolução demográfica faz perspectivar um declínio de jovens no mercado de trabalho e um prolongamento da vida activa dos indivíduos, deixando pressupor que a formação contínua estará presente ao longo de toda a sua vida, acompanhando todas as modificações.

Homens e grupos formam-se para se adaptar às variações contínuas da sociedade. Cada vez mais é preciso mudar na profissão, mudar de uma profissão para outra, responder por comportamentos individuais e colectivos novos em situações desconhecidas. Neste contexto, a capacidade que o indivíduo tem de se formar ao longo da sua existência, é a base da sua sobrevivência.

Para A. Boutin, não é valorizando uma formação reprodutora e especializada que se consegue ultrapassar a crise.

Num contexto de incertezas, as únicas certezas que se poderão ter à partida, de acordo com Lesourne (1988), são as seguintes:

- A formação estará presente ao longo de toda a vida profissional dos indivíduos
- O seu objectivo será mais o desenvolvimento de atitudes de autonomia, de adaptabilidade e de "aprender a aprender", em detrimento da elevação do nível de conhecimentos dos indivíduos (apesar de se reconhecer a importância de uma boa formação geral de base)
- A qualificação escolar cada vez abre menos a porta ao primeiro emprego, e a formação profissional específica, especializada, tem uma eficácia muito curta no mercado de trabalho pela sua fragilidade.

Face à incerteza, torna-se necessário uma atitude de abertura à criatividade, à autonomia, à adaptabilidade, à flexibilidade - competências de inovação, mais do que reprodução

"A aquisição destas novas competências parece acompanhar-se de uma modificação da relação com o saber, onde a intuição é essencial, e onde, mais do que em qualquer outra actividade, é necessário ser-se capaz de acomodar à incerteza, ao irracional e à dúvida." (Aubrun e Orofiamma, 1990).

Existe uma grande diversidade de competências não técnicas que são hoje solicitadas para o exercício de um vasto leque de actividades profissionais, no contexto das novas organizações do trabalho e dos novos perfis profissionais.

No contexto de uma Europa unificada, o mercado único põe em evidência a necessidade da elevação do nível de competências de vários milhões de pessoas. A actualização permanente de conhecimentos e a aquisição de novas técnicas e procedimentos, impõe condições à oferta de formação que hoje se faz, uma melhoria de qualidade, maior flexibilidade e personalização, o que obriga a ter em consideração a experiência e as competências, os saberes e as capacidades já detidas pelas pessoas, de forma a determinar projectos realistas no âmbito da formação contínua.

As competências são caracterizadas hoje como edifícios em permanente construção. Os saberes profissionais são cada vez mais instáveis e tornam-se rapidamente obsoletos.

Para B. Félix (1991, pg. 53), "...a formação profissional deve conciliar, o melhor possível, o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação cívica do cidadão, e o apetrechamento do profissional com a utilidade empresarial da formação. A grande aposta da formação incide, agora, no desenvolvimento das funções criativas e das capacidades comportamentais para colocar os conhecimentos e a experiência ao serviço da capacidade de liderança, de acção, de relacionamento, de decisão."(1991, pág. 53)

No discurso político, económico, sociológico, das ciências da educação, surge bem clara a necessidade de formação de novas competências profissionais, mais genéricas e transferíveis.

Consideradas à luz dos novos paradigmas de formação de adultos, podem ser um caminho para um desenvolvimento mais completo e globalizante da pessoa, na medida em fazem convergir os conceitos de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

2 - Análise do conceito de competência

Durante a década de oitenta, principalmente no domínio da formação e da orientação profissional o conceito de competência difundiu-se largamente, tendo a sua origem nos trabalhos anglo-saxónicos desenvolvidos na década anterior.

A generalização e a difusão do termo competência para outros campos, nomeadamente da gestão de recursos humanos, ainda hoje não é um facto pacífico, dando origem a algum questionamento crítico.

Constatamos que ao nível da definição do conceito de competência existem problemas pela inexistência de unanimidade. Face à diversidade encontrada, optámos por apresentar algumas das noções de competência encontradas na literatura actual.

Outro aspecto que nos parece importante ressaltar, também pela falta de consensualidade, é a diferença entre o conceito de qualificação e o de competência.

Existem por um lado abordagens de qualificação que englobam o conceito de competência, atribuindo-lhe um estatuto social, mas não o esgotando na sua totalidade, e por outro lado, existem abordagens que consideram que competência não se deve reduzir ao conceito de qualificação. Estamos conscientes da complexidade deste terreno, e da dificuldade em atingir consensos nesta questão.

- Competência Profissional

Numa abordagem sócio-técnica das competências profissionais, utilizada principalmente na formação contínua, estas são definidas como a capacidade de exercer um trabalho ou uma função, em referência às normas commumente exigíveis no mercado de trabalho. Para cada trabalho ou função traça-se um perfil de exigências profissionais, a partir do qual são decompostas as competências exigidas.

Para A. Duarte (1992), as competências profissionais integram três sub-conjuntos de qualidades:

- As qualidades "Humanas", que são as qualidades básicas que um trabalhador deverá ter como "pessoa", tais como ter um projecto de vida, saber fazer escolhas/tomar decisões, ser criativo, saber conviver com a instabilidade/com as mudanças,saber aprender de forma autónoma e contínua, etc.

- As qualidades "Técnicas", que incluem:

. qualidades metodológicas (qualidades técnicas mais básicas, mais estratégicas, mais estáveis, que correspondam ao "núcleo duro" da área tecnológica em que a sua profissão se situa; são transferíveis de uma situação profissional para outra, conferem mobilidade dentro da "família profissional"e constituem o ponto de partida para as futuras adaptações às mudanças)

. qualidades operativas (mais concretas, específicas, mais instáveis, que correspondem a processos produtivos concretos)

- As qualidades "Organizacionais", que são aquelas que o trabalhador deverá ter de acordo com a especificidade da organização em que está inserido (conhecimento da organização, sentimento de pertença, espírito de equipa, cumprimento de normas ou regras internas, etc.)

Neste contexto, competências são a capacidade de pôr em prática numa determinada situação profissional um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitudes, que podem ser decomponíveis em saberes, saberes-fazer e saberes-ser ou estar.

Esta abordagem decompõe os vários tipos de saber de uma determinada actividade profissional em três níveis distintos mas interligados: a área cognitiva (os conhecimentos), a psico-motora (os gestos) e a afectivo-relacional (as atitudes e valores).

- Competência e qualificação

Philippe Zarifian(1986), desenvolve um estudo crítico sobre as abordagens mais recentes sobre as qualificações, que se situam sobre dois pontos de vista: as abordagens pelo saber e as abordagens pela gestão de mão-de-obra. Referiremos aqui a primeira destas abordagens. O autor questiona-se relativamente à utilização da palavra "saber" como substituição da "qualificação".

A utilização da noção de saber e de saber-fazer releva para um significado menos formalizado e mais operativo dos conhecimentos e capacidades que os indivíduos mobilizam "em situação". De acordo com esta noção, apresenta dois grupos de autores que são

representativos desta abordagem. Para os primeiros, Le Bas e Mercier (1984), a noção de "saber-fazer" é definida como um conjunto de capacidades operacionais, que têm origem na "operação produtiva", sendo resultado do processo de trabalho. Este saber-fazer incorpora elementos de saberes científicos e técnicos. Trata-se de um conhecimento estruturado em função dos actos que o indivíduo realiza, com a sua génese no interior do processo de trabalho.

Este é um tipo de abordagem técnico-organizacional, redutor em alguns aspectos, na medida em que isola o momento do processo de trabalho em relação ao processo de socialização mais lato, e ainda porque consideram que a prática do processo de trabalho apenas desenvolve capacidades operacionais, não considerando aquelas que não são directamente observáveis, tais como os conhecimentos e as atitudes socio-relacionais.

Outro tipo de abordagem apresentada é a de Troussier e Rosanvallon (1983), definindo qualificação como a "capacidade de domínio" do processo de trabalho. Estudos mais recentes deste autor definem qualificação como uma síntese, como "produto final provisório de adjunções sucessivas e diversas". Esta nova perspectiva pode estar na mesma linha com as abordagens biográficas, partindo das histórias de vida dos indivíduos. "A qualificação será o resumo sincrético e provisório desta história."

Francis Ginbourger (1992), fazendo uma síntese de um conjunto de trabalhos de investigação, considera que a qualificação dos empregos e das pessoas resulta de um processo historicamente construído de codificação social. De acordo com a realidade francesa, tem sido privilegiado o modelo do trabalhador qualificado, baseado na equivalência entre as competências profissionais e níveis escolares.

Daqui decorre o facto de que a experiência adquirida - na actividade profissional ou na formação contínua - não é muito valorizada nestas codificações. A qualificação não é mais do que uma parte das competências que são socialmente reconhecidas.

O autor refere alguns estudos realizados com adultos pouco qualificados, com baixo nível de conhecimentos formais e gerais, que tinham ao longo da sua vida desenvolvido determinadas competências, mais ou menos reconhecidas e implícitas - sabiam fazer, mas não sabiam dizer como fazer. Estas competências eram consideradas "locais", aplicáveis num determinado contexto, mas não eram facilmente transferíveis para outras situações: "o saber está contido no fazer". Para Ginbourger, a questão que se coloca é como criar condições de extensão e de transferência destas competências

"implícitas, singulares e locais", em competências mais gerais, em "saberes-fazer transferíveis".

P. Zarifian(1986) apresenta ainda os trabalhos de Berthelot, Darré e Pharo, que se distanciam dos anteriores, definindo a noção de competência como uma "unidade integrativa", por referência a uma "unidade situacional", situando-se numa "lógica de expressão de uma identidade socio-histórica". E justifica:

. É uma unidade integrativa , na medida em que o indivíduo desenvolve comportamentos complexos, tendo por base saberes específicos, "endógenos", que lhe são próprios, e que integram saberes "exógenos", provenientes do mundo da formação.

. É uma unidade situacional, visto que a competência se refere à situação que deve dominar, não como processo de trabalho, mas como uma relação socio-histórica, desenvolvida num determinado meio social.

Esta abordagem privilegia o sentido que os próprios actores conferem às suas actividades, em relação às estruturas nas quais se constituem.

Philippe Zarifian faz ressaltar alguns efeitos inovadores da abordagem pelos saberes, na medida em que consideram competência como uma "unidade integradora", e também a "qualificação como uma síntese".

M. Stroobants (1993) analisa o interesse demonstrado actualmente pelos conhecimentos, em detrimento do conceito de qualificação: "enquanto que no início deste decénio, a qualificação era verificada pelos saberes-fazer, esta perspectiva parece ser progressivamente suplantada pela competência em sentido mais lato."(pág. 89)

A autora procura saber se este deslocamento terminológico significa uma renovação desta problemática na perspectiva da sociologia do trabalho. Através da análise que realiza, também constata que a relação entre qualificação e competências não tem sido considerada da mesma maneira pelos diferentes autores que têm abordado esta problemática.

Assim, referencia autores que utilizam indiferenciadamente os termos saber-fazer e qualificação, destacando Rosanvallon e Troussier (1984); entre os autores que opõe qualificação e competência, situa Berthelot (1985); Entre os que reconhecem a

qualificação pelo saber, referencia Jones e Wood (1984); outros defendem que o reconhecimento é um percurso, como Jeantet e Tiger (1985); dentre estes, tanto enunciam o que é a qualificação, como o que deveria ser, que é o caso de Zarifian (1988, 1990), Le Bas e Mercier(1983, 1984), e Barcet et al.,(1985).

Ao constatar a ausência de convergência, M. Stroobants(1993) propõe-se fazer uma clarificação entre as diferentes posições, identificando três aspectos distintos:

- . qualificação como processo - o facto de qualificar, de elaborar critérios de classificação
- . o resultado do processo de qualificação - ser dotado de uma classificação, ou seja, ser situado nessa classificação
- . o nível onde se situa este processo e o seu resultado, considerando os respectivos elementos

As duas primeiras posições convergem para a identificação da qualificação como "conteúdo da actividade do trabalho, como função de determinantes técnico-organizacionais, mais ou menos neutras consoante o caso. As competências são abordadas como componentes desta qualificação. Mesmo que mobilizem saberes não técnicos, não deixam de ser tratadas como determinantes objectiváveis." (pág. 90)

Esta perspectiva do processo de qualificação resulta numa classificação de títulos, não reconhecida por capacidades cognitivas reais, individuais, e considera a "competência no sentido jurídico da atribuição, a autoridade reconhecida para exercer a função". (pág.91)

A terceira posição faz intervir as construções subjectivas, tais como o sentido das representações.

Para Stroobants, "o saber e as competências só são "qualificáveis" na medida em que se integram em critérios de diferenciação, em vigor na sociedade actual."(pág. 98). As competências gerais partilhadas pelos membros de uma sociedade não são "qualificáveis", a não ser as especializadas. "Inversamente, os saberes e as competências particulares, que não são sujeitas a uma valorização diferencial, não têm existência no mercado de trabalho, nem existência social, na medida em que não são identificáveis."(pág. 98)

Agnes Bekourian (1991), observa o deslocamento do valor da qualificação, no centro dos estudos nos anos setenta, para o de competência, nos anos oitenta e noventa.

Faz uma abordagem sociológica ao conceito de competência, e define-a numa perspectiva clássica como "um conhecimento aprofundado,

reconhecido, que confere ao seu titular o direito de julgar ou de decidir sobre certas matérias."

Neste conceito, estão implícitas três dimensões:

- . a dimensão técnica - conhecimento aprofundado
- . a dimensão social - um conhecimento reconhecido
- . a dimensão política - de poder, ao conferir o direito de julgar ou decidir

Acrescenta ainda uma outra dimensão, a dimensão pessoal ou individual: "Ao lado de saberes e saberes-fazer que se repertoriam (mais ou menos facilmente), fala-se cada vez mais de capacidades de conceber ou de transmitir uma análise, capacidades de analisar os disfuncionamentos ou a melhorar os procedimentos... Assim, a valorização dos saberes profissionais (derivados da complexidade dos processos técnicos) parece passar pelo reconhecimento de um contributo individual específico no trabalho. Pode-se chamar "saber-ser" ou "aptidão profunda". A vantagem deste tipo de noção permite pensar a competência em termos de polivalência e transferibilidade, maior flexibilidade de evolução."(pág.123)

É fundamental reconhecer este tipo de competências, a sua génese e as condições de utilização. Outro ponto essencial é a identificação dos processos de desenvolvimento das novas competências, ao nível da formação e da organização do trabalho (tendo em conta que este favorece a sua explicitação e desenvolvimento, enquanto espaço de actividade e de socialização).

- Conclusão

A partir da análise dos trabalhos publicados neste domínio, podemos constatar que estamos longe de atingir um consenso sobre o conceito de competência.

Uma das perspectivas que apresentámos valoriza os aspectos sociais, reconhecendo nas competências uma dimensão colectiva - estas são identificadas como componentes da qualificação.

A outra perspectiva atribui maior relevância aos aspectos individuais da competência - enquanto mobilização individual numa situação de trabalho -, estando a codificação social ausente deste conceito.

Na perspectiva da formação contínua, a nossa concepção de competência privilegia um processo individual de integração dinâmico, cujos efeitos são traduzidos num desempenho face a contextos determinados.

As competências são conjuntos de saberes e qualidades postas em acção em situações concretas, e estão ligadas a toda a formação do sujeito - esta considerada a um nível formal e informal. Integra a sua formação de base e a experiência da acção, adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada.

Baseando-nos num modelo construtivista de competência (Jean-Yves Trépos, 1992), consideramos que os saberes são socialmente construídos, e que existem a partir dos trabalhos que os grupos efectuam sobre eles.

A aquisição das competências é feita ao longo do tempo, através de uma trajectória pessoal, social e profissional.

A competência é resultante de um processo dinâmico, é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projectos e de práticas, de estudos e de actividades, por aspectos operacionais, afectivos e intelectuais. Surge como uma potencialidade individual, que se pode traduzir num desempenho.

No âmbito da formação de adultos, a abordagem das competências centra-se sobre a pessoa e as suas aquisições, valorizando o indivíduo e a sua história singular.

Em última análise, inscreve-se num processo de socialização, em que a aquisição de conhecimentos é feita em situação, não numa perspectiva determinista, mas a partir da estrutura de aquisição do próprio indivíduo, que também por si vai sendo construída.

3 - As competências genéricas ou transversais, a atitude de auto-formação e as "soft skills", as competências de terceira dimensão

3.1 - Identificação das competências

A partir do levantamento dos trabalhos publicados sobre esta problemática, constatámos que as novas competências profissionais são referidas por um conjunto vasto de autores, e são denominadas e

caracterizadas sob forma ligeiramente diferente, de acordo com os autores que se têm debruçado sobre este assunto. De acordo com os contributos mais significativos, identificámos três classificações: as competências genéricas ou transversais, a atitude de auto- formação - os "soft skills", e as competências de terceira dimensão. Estas abordagens, apesar desenvolvidas em diferentes contextos - Canadá, Inglaterra e França -, são muito próximas na sua essência. Neste capítulo passaremos a fazer a apresentação destas tipologias.

. Competências transversais ou genéricas

Bernard Liétard(1991) aborda o problema das competências relacionado com o reconhecimento dos saberes adquiridos. Reconhece a existência de "competências sociais, transversais", tais como a iniciativa, a criatividade, a confiança em si, denominadas como "competências genéricas".

Danielle Casanova(1991), que tem produzido alguns trabalhos relacionados com o reconhecimento das competências genéricas, apresenta as seguintes definições de competências, citando Mac Ber: a competência são as características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a vida. As competências determinam um comportamento, mas não são seu sinónimo. E para Mac Cleland : as competências manifestam-se por uma série de comportamentos que são reveladores de características pessoais, das quais algumas são directamente observáveis, enquanto que outras são latentes.

Estas definições implicam o reconhecimento de qualidades pessoais que o sujeito desenvolve na sua vida através de experiências vividas - por oposição à aquisição de conhecimentos, na aprendizagem escolar.

Para a autora, esta definição corresponde às competências genéricas. Baseada no trabalho de Mac Ber (1987), identifica onze competências principais, bem como as suas definições, a saber:

- Espírito de iniciativa

(fazer coisas ou propôr as acções necessárias, sem ser forçado pelos acontecimentos ou antes de ser solicitado por alguém)

- Perseverança

(tentar mais do que uma vez ou de diferentes maneiras, ultrapassar obstáculos que se interpõe à consecução dos objectivos)

- Criatividade

(criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias)

- Sentido de organização

(habilidade para desenvolver planos lógicos, detalhados, a fim de orientar as acções em relação a um objectivo)

- Espírito crítico

(habilidade para pensar de forma analítica e sistemática; aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas a fim de descrever um conjunto de acontecimentos)

- Auto-controlo

(manter-se calmo ou e em poder dos seus meios nas situações emotivas ou stressantes)

- Atitude de liderança

(habilidade de se responsabilizar por um grupo, por uma actividade, e a organizar os esforços colectivos de forma eficaz)

- Persuasão

(habilidade de persuadir os outros ou de obter o seu apoio, com a finalidade de realizar as suas ideias)

- Auto-confiança

(sentimento de segurança ou de certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos; uma vontade aberta em defender o seu próprio julgamento de valores face à oposição)

- Percepção e interpercepção nas relações pessoais

(habilidade em "ler" as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os indícios subtis)

- Preocupação e solicitude em relação aos outros

(uma preocupação pelos outros, pelas suas necessidades e bem-estar, e uma vontade afirmada para escutar os seus problemas, encorajá-los e dar-lhes segurança)

Os autores partem do pressuposto que este tipo de competências se desenvolvem a partir de experiências-chave do itinerário pessoal e profissional do indivíduo.

Na mesma linha de estudos encontra-se Germaine d`Amour (1991), definindo competências genéricas como o conjunto de qualidades pessoais que se enunciam em termos de saber-ser, de atitudes e

comportamentos, estando relacionadas com a personalidade e não necessariamente ligadas com o exercício de uma função, reconhecíveis a sua transferibilidade, podendo ser utilizadas em diversas funções.

Defende a ideia que estas competências podem desenvolver-se através de actividades de trabalho, de formação, mas também por actividades ligadas à vida familiar, aos tempos livres, a actividades sociais, ou a qualquer situação de vida que faça apelo aos recursos pessoais de um indivíduo.

Como estratégia de identificação possível, as autoras referem a "entrevista exploratória" (B.E.I. - Behavioural Event Interview) da autoria de Mc Ber e Mc Clelland(1987), desenvolvida no âmbito de um programa realizado pelo CAEL (Council for Adult and Experiential Learning - U.S.A.), o "Student Potencial Program".

Este é um programa de avaliação do potencial genérico do indivíduo, e consiste numa entrevista estruturada de avaliação das competências genéricas, uma abordagem sistemática com a finalidade de fazer surgir os momentos significativos de algumas experiências positivas do passado, e analisar como o sujeito gerou as suas experiências. É assegurada uma análise válida desta entrevista através de um código de interpretação, de forma a categorizar as competências. Uma terceira fase é a da partilha de resultados com a pessoa implicada.

Este processo sistemático de identificação de experiências, de análise em função de critérios precisos, e avaliação das competências genéricas que a pessoa utiliza no seu funcionamento pessoal, no seu "saber-ser", permite a estes autores identificar as qualidades significativas que distinguem as pessoas mais performantes no trabalho.

. Atitude de auto-formação e "soft skills"

Barry Nyhan (1989), no âmbito de um trabalho realizado na EUROTECNET, desenvolve o conceito de "atitude à auto-formação", a "competência-chave" da formação contínua.

Como atitude de auto-formação, entende a capacidade que um trabalhador tem de fazer um exame crítico e a compreender tudo o que se passa no local de trabalho. "É um poder activo que os indivíduos têm, que faz com que se comprometam constantemente com toda a sua experiência (de forma aberta ou investigadora), a fim de a compreender e dominar"(1989, pág.9).

Os factores que guiam todas as outras actividades são a compreensão e o conhecimento prático, que se traduzem num julgamento pessoal. Para o autor, as novas competências que retratam o perfil dos indivíduos trabalhadores do amanhã, e que se relacionam com a atitude de auto-formação, são as seguintes:

- capacidade de tomada de decisões
- capacidade de iniciativa
- capacidade de planificação
- capacidade de comunicação
- capacidade de cooperação
- responsabilidade
- flexibilidade

A atitude de auto-formação está presente em todas as situações da vida de um indivíduo, experiências naturais da existência ou a situações convencionais de formação, utilizando-se continuamente toda a experiência acumulada pela pessoa.

Esta atitude pode-se desenvolver num "meio formador activo", que promova o desenvolvimento da abertura de espírito, "...um meio no qual as pessoas são encorajadas a adquirir domínio e compreensão agindo por si próprias e interagindo com outras pessoas, situações ou objectos, fazendo prova de uma atitude de resolução de problemas e de investigação."(1989, pg.15)

Também no âmbito dos trabalhos da EUROTECNET, as "soft skills" foram listados como um conjunto de competências fundamentais: flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa, abertura a novas ideias, motivação, liderança, e as capacidades de trabalho em grupo, de comunicação, de análise, e de aprendizagem.

. Competências de 3ª dimensão

Roselyne Oroflamma e Simone Aubrun (1990), cujos trabalhos têm sido desenvolvidos no C.N.A.M (Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris), definem como competências de 3ª dimensão aquelas que não fazem estritamente apelo nem às capacidades intelectuais do indivíduo, nem às suas capacidades psico-motoras,

mas à terceira dimensão do comportamento da pessoa, muitas vezes denominado de saber-ser, ou atitudes socio-afectivas, ou ainda características pessoais.

Reagrupam-nas em quatro categorias distintas :

1- Os comportamentos profissionais e sociais

(ligados a tarefas concretas de um determinado contexto social ou profissional)

2- As atitudes

(relacionais e de comunicação; capacidades relativas à auto-imagem; capacidades de adaptação e de mudança)

3- As capacidades criativas

4- As atitudes existenciais ou éticas

Cada uma destas categorias são aprofundadas pelas autoras, sendo de ressaltar os seguintes aspectos:

1 - Os comportamentos profissionais e sociais, na medida em que têm como referência tarefas concretas num determinado contexto social ou profissional, podem ser estabelecidos de várias maneiras:

. a partir da análise de trabalho, da decomposição da actividade profissional ou social visada; as competências são explicitadas pela descrição de um conjunto de sub-capacidades que as constituem

. a partir da decomposição da acção em micro-comportamentos, identificando o modelo ideal (abordagem do tipo comportamental, derivados das teorias behavioristas)

. a partir de situações profissionais bem determinadas; as funções são abordadas do ponto de vista da "organização qualificante", na medida que é a partir dos novos contextos de trabalho, dos desafios e dos projectos propostos numa organização aberta, que estas são enriquecidas

2 - As atitudes, que do ponto de vista psicológico integram diferentes dimensões (afectivas, emocionais, cognitivas), dão origem a disposições e concepções próprias, que se traduzem em comportamentos e à forma de estar de uma pessoa.

"As atitudes designam as competências não relacionadas directamente a uma tarefa precisa, mas definem um perfil de comportamento adaptado a um dado contexto profissional e cultural" (Aubrun e Orofiama, 1990, pg.22)

Para as autoras estas atitudes podem ser distinguidas em três sub-tipos distintos:

. as atitudes relacionais e de comunicação, que se manifestam na relação com os outros - capacidades de escuta, de reformulação, de descentração de si próprio; capacidade de expressão escrita e oral; capacidades de argumentação; capacidades de trabalho em grupo, de integração numa equipa, de aceitação de críticas, de se saber pôr em causa; capacidades de animação, de regulação, de negociação, saber organizar-se, fixar objectivos e estratégias.

. as capacidades relativas à auto-imagem, que implicam um melhor conhecimento de si próprio, a avaliação das suas potencialidades, o seu desenvolvimento e a sua valorização, a auto-estima a auto-confiança.

. as capacidades de adaptação e de mudança, características que se manifestam pela facilidade de integração em contextos profissionais diferentes, integração de mudanças da situação do trabalho (quer de ordem tecnológica ou organizacional), exercício das suas funções em diferentes categorias de trabalho, aceitação da diferença (ter em conta a diversidade dos comportamentos, das opiniões, referências culturais ou ideológicas) e adequação de comportamento; traduz-se muitas vezes pela capacidade de mudar de ponto de vista e por abertura de espírito; significa igualmente flexibilidade, não-rigidez, fluibilidade do comportamento, "gestão da incerteza".

3 - As capacidades criativas, evidenciam-se em três tipos distintos:

. fazendo face ao imprevisto, traduzindo-se pela capacidade de improvisação e recurso à intuição; é a passagem de um estado interior para outro, em função das circunstâncias, socorrendo-se da imaginação, mobilizando capacidades intelectuais, emocionais, sensoriais, etc.

. no sentido da inovação como norma, do "ir mais além", na ultrapassagem de si próprio.

. como "saber-fazer" de uma determinada actividade profissional, principalmente do domínio artístico e cultural, o que põe em evidência o duplo aspecto da criatividade: a dimensão pessoal, denominada de talento, e a utilização de técnicas que são a base da profissão (técnicas essas que servem para pôr o talento em prática).

4 - As atitudes existenciais e éticas, onde se enquadram a referência a valores e a perspectiva existencial do sujeito, traduzem-se nas capacidades de se situar como actor social, de se apropriar do seu próprio vivido, atribuindo-lhe uma determinada carga social e cultural, a capacidade de análise crítica para transformar as situações vividas e constituir o seu projecto pessoal, e a capacidade de auto-formação e de pesquisa.

3.2 - Saberes e estratégias de aquisição

A diversidade das competências de 3ª dimensão mobilizam diferentes tipos de saber, bem como exigem estratégias de formação adequadas, por forma a possibilitar a sua aquisição. Analisaremos estes aspectos baseando-nos em Aubrun e Orofiamma(1990).

a) Saberes mobilizados

Os saberes múltiplos exigidos podem ser decompostos em cinco grandes categorias (Aubrun e Orofiamma,1990): as técnicas, os métodos e estratégias cognitivas, o saber-social, o saber-fazer relacional, o conhecimento de si e o reconhecimento da implicação.

- As técnicas

As técnicas são normalmente utilizadas em situações precisas, reproduzindo etapas de procedimentos específicos, surgem na linha das abordagens comportamentais - são aprendidas como um condicionamento (na situação X devo fazer Y). Estas técnicas, simplificadoras, estereotipadas, que não têm em conta os aspectos complexos das situações reais, baseiam-se quase sempre no bom senso e visam a eficácia imediata.

As técnicas são normalmente acompanhadas de determinados discursos ideológicos, valores de referência, que dão origem a novas

imagens profissionais, normalmente tendentes a reforçar a cultura da empresa.

- Os métodos e as estratégias cognitivas

Os métodos e as estratégias cognitivas englobam capacidades de análise de problemas, de diagnóstico de situações, de tomada de decisão, e as chamadas capacidades de "aprender a aprender", pressupõem a mobilização de determinadas atitudes mentais da esfera cognitiva. São distintos dos anteriores porque, apesar de se tratar de procedimentos e de etapas a percorrer, não estão no entanto codificados nem explicitados no seu detalhe. "...são metodologias constituídas que indicam opções, orientações para a acção, *démarches* de constituição"(Aubrun e Orofiamma,1990, pág. 38).

Os projectos desta linha visam permitir aos indivíduos "constituir os seus próprios utensílios de análise e de intervenção"(Aubrun e Orofiamma,1990, pág. 39), passando pela aprendizagem de métodos e de estratégias intelectuais.

- O saber social

O saber social refere-se a todos os conhecimentos que permitem que o indivíduo identifique o meio onde se insere enquanto actor social, conhecendo o seu meio profissional, as normas da cultura profissional (códigos de comportamento em vigor), e a cultura dos fenómenos sociais (sensibilidade sociológica e cultural que permite constituir uma visão do mundo). São saberes múltiplos, de formação geral, cultural e social.

- O saber-fazer relacional

O saber fazer relacional é fundamental nas competências de 3ª dimensão, implicando sempre uma relação com os outros, assumida de diferentes formas. Estas capacidades podem ser designadas empiricamente, visto que têm origem em parte na intuição e no imaginário, cujas regras são pouco objectiváveis. São as capacidades que normalmente se designam por "características pessoais", traços de personalidade da pessoa. "São a interiorização de factos sociais, ideológicos e culturais, que Bourdieu chama *habitus*.." (Aubrun e Orofiamma, 1990, pg.45, citando Gérard Malglaive)

A aquisição - interiorização - destas características, tem a ver com os processos de socialização do indivíduo, ao longo de toda a sua existência. "As características pessoais são sempre o resultado da

toda a sua biografia. Neste sentido, a formação, momento específico e instituído de aquisição de capacidades, é apenas um aspecto, apesar de fundamental, desta biografia e também de aquisição (interiorização) de características pessoais." (idem)

Quando se intervém em determinados tipos de formação (criando situações de relação e de confronto com os outros) na modificação e desenvolvimento de determinadas atitudes e estrutura da personalidade dos indivíduos, está-se a trabalhar de acordo com as teorias rogerianas, partindo do pressuposto que a evolução da personalidade se faz por crescimento, desde que exista um meio que lhe é favorável e reconhecedor.

É fundamental um bom conhecimento de si, um trabalho de descoberta pessoal, de forma a conhecer as suas dimensões inconscientes e imaginárias, desbloqueando mecanismos de defesa. A implicação pessoal e a vivência de situações concretas são processos imprescindíveis nesta *démarche*.

- O conhecimento de si

O conhecimento de si inclui as capacidades de auto-imagem, de conhecimento das potencialidades e limitações, de auto-confiança. Estes saberes relativos ao conhecimento de si próprio são de difícil formalização, na medida em que estão ligados aos processos psicológicos e sociais de identificação. O conhecimento de si está ligado à imagem que predispõe para a acção, tem uma tonalidade afectiva e também avaliativa (uma boa ou má auto-estima), e organiza-se num processo ligado às representações sociais, colectivas, organizadas.

4 - Processos de desenvolvimento das novas competências profissionais

As competências não técnicas, ao mobilizarem diversos tipos de saber, fazem apelo a aspectos psicológicos - cognitivos e afectivos - a saberes sociais - conhecimentos do meio profissional, normas das organizações, etc.-, e ainda a saberes sociológicos e culturais, numa perspectiva mais alargada.

Ao integrar esta diversidade de saberes, o indivíduo modifica as representações de si próprio e das situações sociais

Só podem ser compreendidas por uma análise múltipla e complementar da realidade - psicológica, sociológica e cultural.

"A aquisição destas novas competências parece acompanhar-se de uma modificação da relação com o saber, onde a intuição é essencial, e onde, mais do que em qualquer outra actividade, é necessário ser-se capaz de gerir a incerteza, o irracional e a dúvida." (Aubrun e Orofiamma, 1990, pág. 49)

Sendo fundamental para a aquisição destas competências a experiência - o saber adquirido pela experiência, no pólo oposto do saber adquirido pela teoria -, podemos inferir algumas situações e estratégias que podem ser postas em prática com a finalidade de as fazer adquirir ou desenvolver.

De acordo com a teoria tripolar da formação, de G. Pineau, consideramos que podem ser situações de auto, eco e co-formação.

Ao nível da formação instituída, formalizada, organizada e sistematizada - onde reconhecemos a co (o poder da formação é partilhado) e a hetero-formação (o poder da formação está nos outros) -, podemos encontrar processos formativos que privilegiam o desenvolvimento das competências não técnicas. Dependendo das finalidades da formação - implícitas ou explícitas -, e dos processos postos em prática, assim se podem adquirir e desenvolver este tipo de competências - as situações formais de formação não são mais do que processos de socialização reconstruídos.

Para tal recorre-se a estratégias de formação concebidas como metáfora da vida real, psicológica ou física (a formação "out-door"), fazendo apelo a metodologias activas de trabalho. As abordagens centradas na vida dos grupos, a sua exploração como situação de formação (dinâmica de grupos), também são metodologias adequadas para esta finalidade.

Ao nível da auto-formação, as estratégias privilegiadas poderão ser as histórias de vida, as abordagens biográficas (biografias educativas), que dão um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que influenciaram o desenvolvimento da pessoa, nos vários contextos da sua vida.

Pode-se analisar as situações formadoras da sua existência, a partir de uma diversidade de contextos, ou apenas de um só. Referimos como exemplo a formação experiencial que o indivíduo realizou em contextos de trabalho, num determinado percurso profissional, que pode ter sido mais ou menos enriquecedora em função do tipo de

organização de trabalho em que o indivíduo esteve inserido, em função do papel desempenhado, das situações que constituíram o seu percurso, etc.

A tónica é posta no processo de formação do indivíduo, na capacidade que o homem tem de adquirir capacidades e de se desenvolver, numa perspectiva pessoal de construção da sua autonomia e constituição da sua identidade - pessoal, profissional e social.

- Conclusão

As novas competências profissionais, não técnicas, são denominadas de forma diferente - competências genéricas, transversais, de auto-formação, de terceira dimensão - a partir das abordagens que os diferentes autores realizaram sobre este tema. Consideramos que apesar de serem agrupadas com algumas diferenças, estas não são de forma alguma incompatíveis, e que revelam na sua essência o mesmo significado. Trata-se de competências que mobilizam aspectos psicológicos - cognitivos afectivos -, e aspectos de comportamento social e cultural. As competências não técnicas são transferíveis, podendo ser utilizadas em diferentes contextos.

Os diferentes autores estão de acordo em relação à importância que estas competências - consideradas na sua generalidade como características pessoais, o "saber-ser" - adquirem hoje em dia em situações da vida profissional do indivíduo, pois estas exigem frequentemente a sua mobilização.

Não adoptamos especificamente nenhuma das tipologias apresentadas - aceitamos todas como terminologias possíveis -, e consideramos as novas competências profissionais como o conjunto de atitudes sócio-afectivas que o indivíduo põe em acção no desempenho da sua actividade profissional.

Relativamente ao seu desenvolvimento, partimos do princípio de que as competências não técnicas se desenvolvem por processos de identificação e de socialização, ao longo do percurso de vida do sujeito, inseridas num processo de desenvolvimento pessoal.

Estes processos podem ser reconstruídos a partir de situações formais de formação - ao nível da co e da hetero-formação-, mas

principalmente são desenvolvidos em situações reais da sua existência, na maioria das vezes não formalizados, em contextos como a escola, a família, o trabalho, os tempos de lazer, etc. - ao nível da auto e da eco-formação.

Estes últimos processos de formação, assentes na reflexão e crescimento pessoal, enquadram-se na multiplicidade de contextos que constituem o meio onde os indivíduos se situam como seres bio-psico-sociais.

Tal conclusão aponta para a convergência dos conceitos de Desenvolvimento Pessoal e Desenvolvimento Profissional, convergência assente na integração do projecto profissional e pessoal de cada sujeito.

PARTE II - UM ESTUDO DE CASO
(os Diplomados em Química Aplicada pela FCT/UNL)

Ao elaborar a segunda parte deste trabalho, organizámo-lo em três capítulos: considerámos fundamental iniciá-lo com os nossos pressupostos e questões de investigação. Seguidamente, fazemos um enquadramento teórico a dois níveis distintos: uma abordagem epistemológica, que traduz algumas das principais questões que se colocam à Ciência nos nossos dias, e mais especificamente às Ciências Sociais, campo em que se situam as Ciências da Educação - o nosso terreno de investigação; e uma abordagem metodológica, em que procuramos justificar do ponto de vista teórico os procedimentos metodológicos que orientam o nosso trabalho empírico.

No segundo capítulo justificamos do ponto de vista metodológico as nossas opções, e apresentamos a metodologia escolhida para este trabalho.

No terceiro capítulo fazemos a descrição do trabalho empírico, e a leitura dos resultados.

Capítulo 1 - Metodologia geral da investigação

1 - Pressupostos e questões de investigação

Pressupostos para a investigação:

- O adulto é um ser em desenvolvimento: a fase adulta não é estável, estática, mas sim instável e evolutiva. Daqui retiramos o pressuposto de formabilidade do adulto, que é a capacidade que este tem de se desenvolver, auto-complexificando-se.

- A formação tem que ser encarada na sua dupla perspectiva: formal e informal. Esta última, não sendo facilmente isolável no espaço e no tempo, situa-se ao longo de toda a vida da pessoa, em relação a um passado, a um presente e a uma projecção no futuro.

- As novas competências profissionais, sócio-afectivas, desenvolvem-se por processos de identificação e de socialização, em instâncias como a família, a escola, a formação institucionalizada, a empresa, a vida social, ao longo de toda a vida da pessoa.

- A importância do contexto, do meio onde a pessoa está inserida, é fundamental para o seu desenvolvimento. Quanto mais favorável e estimulante ele for, então maior poderá ser a possibilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem.

- Ao nível da formação instituída, as estruturas e modelos de aprendizagem tradicionais - modelo pedagógico, reproduzidor - não são adequadas para se atingir estes propósitos. A formação de adultos requer estruturas e modelos específicos, adequados à realidade bio-psico-social de quem aprende/ desenvolve.

- A formação - inicial e contínua - assume um papel fundamental neste processo, pela responsabilidade da implementação de estratégias adequadas, tanto ao nível da auto, como da co e hetero-formação.

Questões de investigação:

Através da análise do discurso económico, social e político, reconhece-se hoje em dia a exigência de novos perfis de competências, alertando para o papel da formação neste processo.

O nosso interesse é ver qual é a pertinência da exigência das novas competências, com a preocupação de identificar quais são as estratégias de formação mais adequadas para o seu desenvolvimento.

Assim, e partindo do estudo da realidade concreta de um grupo específico, propomo-nos a:

- Identificar quais são, ao nível das representações do sujeito, as competências não técnicas postas em prática na sua actividade profissional

- Identificar quais são, ao nível das representações do sujeito, as suas estratégias de aquisição e desenvolvimento deste tipo de competências.

2 - Aspectos epistemológicos

Iniciamos este ponto com uma breve reflexão epistemológica, considerando os novos paradigmas de investigação - e nesta perspectiva os contributos da abordagem sistémica para a investigação científica em termos gerais.

Seguidamente fazemos o "ponto da situação" relativamente aos principais problemas da investigação em Ciências Sociais nos dias de hoje.

Este capítulo surge de forma a contextualizar a nossa opção metodológica para o trabalho de campo que se apresentará no capítulo seguinte.

2.1 - Novos Paradigmas de investigação - contributos da abordagem sistémica

A cultura clássica Ocidental e o pensamento científico contemporâneo, marcados pelo paradigma positivista do discurso cartesiano, encontram-se em profunda crise de existência desde a constatação, após o auge da era industrial, da sua incapacidade em compreender e explicar o mundo.

Incapaz de resolver os problemas que a si próprio criou, de compreender as profundas mutações e desafios contemporâneos, de conhecer exhaustivamente a realidade e de dominar a natureza, o homem actual encontra-se face a desafios que o obrigam a repensar a sua visão do mundo, e a adoptar novas estratégias de compreensão da realidade.

Um novo racionalismo foi-se desenvolvendo, recebendo influências nas décadas de 40 a 60 de variados ramos do saber - cibernética, teoria da comunicação, neurologia, psicologia, biologia, etc. -, o que permitiu o esboçar de um novo aparelho conceptual, capaz de ajudar a enfrentar a nova realidade.

Para Daniel Durand (1979), assistimos à emergência de uma nova visão do mundo, que vem pôr em causa algumas das nossas tradições culturais, e que assenta principalmente em quatro tendências bem marcadas:

. o aumento geral da complexidade, traduzido pelo aumento considerável das interdependências e interações das sociedades; o aumento global da incerteza, inclusivé em relação à própria existência humana; as crises dos sistemas sociais, a incapacidade de resolver os seus problemas (como o desemprego, a inflacção, a droga, a fome no terceiro mundo, etc.);

. o aparecimento de novas teorias científicas (tais como as teorias da relatividade e da mecânica quântica, e o princípio da incerteza de Heisenberg), que vieram colocar em causa as certezas da ciência clássica;

. a emergência de novos valores culturais (a partir da crise de valores dos anos 60, em que se destruíram alguns dos pilares da cultura ocidental tradicional, tais como a fé ilimitada no poder da ciência e a concepção de bem estar humano baseado em aspectos económicos e materiais);

. as dúvidas sobre a superioridade do modelo ocidental de desenvolvimento, tendo em conta que culturas assentes em valores tão diferentes dos da nossa sociedade, tais como as do Extremo Oriente, conseguiram atingir níveis de desenvolvimento superiores aos Ocidentais.

Para o autor, "a tomada de consciência cada vez mais profunda da complexidade e da incerteza do mundo contemporâneo, conduz à difusão lenta mas inelutável do paradigma (ou modelo) sistémico. Só nos resta ser optimistas sobre o desenvolvimento desta visão ou deste caminho, que são os únicos a tomar em consideração e a tratar de forma adequada, não apenas complexidade e incerteza, mas também ambiguidade, fluxo, acaso..." (1979, pág. 121)

A inexistência de um modo de intervenção eficaz traduz a falta de capacidade da visão tradicional para a compreensão dos fenómenos complexos.

Uma nova visão do mundo começa a surgir, em que o reconhecimento do carácter polissistémico da realidade nos pode dar a chave para a compreensão dos fenómenos, e nos pode permitir fazer face às mutações da época em que vivemos.

Abordagens analíticas, fragmentos da realidade, princípios de causalidade linear, leis universais e intemporais, não são mais do que sinais de um paradigma em degenerescência.

" Se hoje diagnosticamos uma tal ruptura na ordem do método, é importante interpretar a sua génese: a passagem do paradigma cartesiano ao paradigma sistémico... que se desenvolve numa história próxima e familiar para a cultura ocidental."(J.L. Le Moigne, 1977, pg.25)

Em oposição aos preceitos do discurso cartesiano , Le Moigne (1977) apresenta os quatro preceitos do novo discurso -"o seu contrário complementar"-, que permitem superar as fraquezas do anterior discurso, e que servem de base ao novo paradigma emergente:

- Pertinência, por oposição a evidência

Todo o objecto considerado é definido em relação às intenções implícitas ou explícitas da nossa percepção. Implica que podemos alterar a percepção que temos dos objectos se as nossas intenções se modificarem. O medo da incerteza, que anteriormente levava a que se aceitassem como verdades o que não passava de ausência de rigor, dá lugar ao questionamento da pertinência do objecto em causa.

- Globalismo, por oposição a analítico

O objecto do conhecimento é considerado como uma parte activa e constituinte de uma realidade mais vasta e abrangente, de uma outra totalidade. A ideia reducionista do método analítico como chave do conhecimento, da possibilidade de decomposição do objecto de estudo em parcelas cada vez mais simples, dá origem ao globalismo, em que a abertura dos sistemas em que representamos os objectos se opõe ao fechamento do anterior preceito.

- Compreensão teleológica, por oposição a determinismo

A compreensão do objecto pelo seu comportamento e pelos recursos que mobiliza em relação aos seus projectos - finalidades -, vem substituir o preceito causalista de que o mundo se desenvolve de acordo com leis previamente determinadas, e da existência de uma determinada estrutura e ordem, baseada em leis de causalidade linear.

- Agregatividade, por oposição a exaustividade

Toda a representação tenta ser simplificadora deliberadamente. Não é possível desmembrar exaustivamente, dissociar, identificar e

definir elementos, de uma forma tão completa que não deixe de omitir nada. Não sendo possível definir todos os elementos de um sistema complexo - e não complicado - , é preferível definir agregados, conjuntos conhecíveis pela sua posição relativa no seu meio (o seu estado exterior).

Daniel Durand apresenta algumas definições de sistema, de acordo com alguns autores, e que são fundamentais para a compreensão das novas noções:

Para Saussure, " o sistema é uma totalidade organizada, composta por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros, a não ser em função do seu lugar nesta totalidade."

Para von Bertalanffy, " um conjunto de unidades em interrelação mútua".

Para J. Lesourne, " um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações".

Para Joel de Rosnay, " um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de uma finalidade".

Para J. Ladrière, " um objecto complexo formado por distintos componentes, ligados entre si por um certo número de relações".

Para E. Morin, " uma unidade global organizada de interações entre elementos, acções ou indivíduos".(1979, pg. 9-10)

Como complemento, poderíamos apresentar a definição de Le Moigne, em que um sistema geral é "um objecto que, num determinado meio, dotado de finalidade, exerce uma actividade e vê a sua estrutura interna evoluir ao longo do tempo, sem perder a sua identidade única."(1977, pg.37)

Podemos identificar vários conceitos nestas definições, como interacção, totalidade, dinâmica, organização e complexidade, noções estas que caracterizam um sistema.

- Interacção tem um significado importante, pois permite ultrapassar a relação causal entre dois elementos, enriquecendo-se com a noção de variedade e de complexidade, das quais se pode revestir.

- Totalidade ou globalidade de um sistema significa que este possui qualidades no seu todo que são diferentes do conjunto das suas partes. Surgem características novas em função do conjunto, o que permite estabelecer níveis de hierarquia em termos de complexidade.

- Organização, conceito fundamental, é um processo através do qual o estado de um sistema se transforma, evolui, dando origem a outro estado diferente do anterior. Pode revestir-se de uma forma específica, a auto-organização, que permite que seja o próprio sistema a determinar-se, a conduzir ele próprio o seu processo de transformação.

Para Henri Atlan(1979), pode-se conceber a evolução de sistemas organizados, onde o fenómeno da auto-organização é um processo de aumento de complexidade, estrutural e funcional, que resulta de uma sucessão de estados de desorganizações recuperadas, que apresentam um maior nível de variedade.

- Complexidade, noção que se vem opor à lógica da simplicidade reducionista, introduz a noção do acaso, do desconhecido, do que não é previsível e determinável.

A complexidade de um sistema tem a ver com a sua quantidade de informação, com a sua variedade, com a sua adaptabilidade, com a capacidade de integração do acaso, do ruído, e conseqüente passagem a um nível mais rico e superior.

Para H. Atlan(1979), a complexidade é uma desordem aparente, ou uma ordem da qual desconhecemos o código. A partir de fenómenos aleatórios do meio - o ruído-, os sistemas organizados são capazes de os integrar de forma positiva, aumentando a sua adaptabilidade.

Edgar Morin (1984), aplica os conceitos de complexidade e de hipercomplexidade às sociedades modernas, defendendo que esta evolui pela ruptura do equilíbrio, desorganiza-se parcialmente para depois se organizar. A organização hipercomplexa mantém a sua identidade na mudança, adquirindo características novas, à custa de forças de reorganização.

Está presente neste conceito a noção de incerteza, de imprevisibilidade, de indeterminismo, negação de causalidade linear. Ordem e desordem, organização e desorganização, são formas de que a complexidade se reveste.

Na mudança paradigmática contemporânea, a abordagem sistémica surge como uma teoria válida de suporte para a investigação com uma construção teórica bem sustentada, permitindo um novo olhar para as questões que se nos colocam.

2.2 - A investigação em Ciências Sociais nos dias de hoje

Como reflexo da crise paradigmática que se atravessa, em que assistimos à fase de degenerescência de um paradigma, e ao aparecimento de um outro cujos contornos se vão esboçando, constatamos a existência de uma grande diversidade metodológica ao nível da investigação nas Ciências Sociais.

Surgem teorias sobre a diversidade epistemológica, aceitando umas a incomensurabilidade e outras a sua complementaridade. Surgem teorias unificadoras, que põe em causa a própria noção de tais paradigmas.

Ao nível das referências, constata-se um movimento de mudança de correntes positivistas da ciência para "pos-positivistas", passando de um nível de investigação quantitativa para outro nível qualitativo. De uma perspectiva de análise objectiva e quantificadora passamos para a perspectiva da compreensão - qualitativa, subjectivista e holística.

Para uma nova perspectiva da ciência contribuíram os trabalhos realizados por Kuhn, principalmente "A estrutura das revoluções científicas" (1962), introduzindo os conceitos de evolução da ciência, as fases de ciência pré-paradigmática, ciência normal, crise ou ciência extraordinária, revolução ou mutação científica.

Outro autor, Henri Atlan (1979), destaca-se com a teoria da complexidade pelo ruído, introduzindo a problemática sistémica no funcionamento do ser vivo, com os conceitos de ordem/desordem, ruído, acaso, complexificação, auto-organização. Anuncia a morte do Homem como sistema fechado ao seu meio.

Prigogine(1986), tentando estabelecer uma "nova aliança" entre o Homem e a Natureza, introduz as noções de "flutuações", "estruturas dissipativas", "nichos ecológicos", pressupondo que uma nova ordem pode surgir onde apenas havia uma pequena variação.

Carl Popper, com os conceitos de indeterminismo e de universo aberto, defendendo que a verdade da ciência pode ser incerta, falível, refutável.

Os contributos de Edgar Morin, no campo da sociologia, têm sido fundamentais para a construção de um novo paradigma, numa aproximação do homem com a natureza, anunciando o fim da ciência

fechada, ciência ideológica, e uma visão do homem como ser autónomo, finalizado, auto-organizado.

"Se conseguirmos, enfim, compreender as ciências sociais como conjuntos de conhecimentos *sui generis* e como criações históricas, corpos teóricos e sistemas institucionalizados de produção científica; se conseguirmos compreender as razões da sua pluralidade e diversidade, e como essa mesma diversidade, sem se anular, conduz a aproximações e cruzamentos interdisciplinares eficientes - estaremos em melhores condições para analisar e organizar criticamente as práticas de pesquisa efectiva e discutir os problemas nelas levantados: afinal, os grandes objectivos da metodologia." (A. Santos Silva, J. Madureira Pinto, 1986, pg.26).

A ciência é o resultado, em cada momento histórico, de um processo social - "um código da realidade"-, e a sua identidade vai-se constituindo em função das teorias, dos quadros conceptuais, das metodologias de análise, de todos os contributos que numa determinada época concorrem para a sua afirmação.

Para Boaventura de Sousa Santos (1989, 1994), vive-se actualmente uma fase de transição para um novo paradigma científico, a que chama de ciência pós-moderna, caracterizado pela "desdogmatização" da ciência e concretizado por uma "dupla ruptura epistemológica".

Este autor propõe uma nova concepção sobre a relação entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, discutindo o problema da especificidade metodológica destas últimas.

Considerando o declínio do paradigma positivista da ciência - cuja superação é imprescindível para este autor -, esboça um novo estatuto para as Ciências Sociais, reconhecendo que o seu objecto específico conduz necessariamente à utilização de metodologias diferentes, e também que a posição do sujeito investigador em relação ao objecto de estudo deve ser repensada - tendo em conta o comportamento humano, é impossível que o investigador se exteriorize em relação ao objecto.

Se o conhecimento é auto-conhecimento, é necessária a implicação da criatividade humana, dos seus juízos de valor e das suas crenças pessoais - aspectos que contribuem para uma visão mais subjectivista da ciência.

Defende a construção do primado das Ciências Sociais, promovendo o encontro do Homem com a Natureza, aproximando os dois universos científicos, pois o conhecimento do social deve ser o ponto de partida para o conhecimento do natural, e não o seu contrário - em que existe a ruptura entre o homem e a natureza, o sujeito e o objecto, o singular e o universal.

Outra das características da mudança é a constituição do conhecimento científico em senso comum, " um saber prudente para uma vida decente" (1987, pg.55).

Importante também para o autor é reconhecer que todo o conhecimento é contextual, e que o conhecimento científico é duplamente contextualizado, pois é ao mesmo tempo uma prática científica e uma prática social.

Se o conhecimento é construído, é preciso considerá-lo como precário, e o valor do seu alcance é sempre local e total.

Boaventura de Sousa Santos defende uma nova concepção sistémica da realidade, desenvolvendo um novo relacionamento entre o todo e as partes.

Ao nível das Ciências da Educação, o quadro que se apresenta é idêntico. Não tendo paradigmas específicos, reproduzem aqueles que as Ciências Sociais utilizam, evidenciando a mesma crise paradigmática.

Existe uma diversidade de estratégias de investigação científica, aceite à luz do pluralismo epistemológico. No entanto, existe uma deslocação real do campo das investigações quantitativas, analíticas, experimentais, para o da investigação qualitativa, descritiva, ilustrativa ou fenomenológica - a comprovação de hipóteses perde a sua força, enquanto que se enriquecem os "sistemas de observação".

A diversidade de disciplinas que se reagrupam sob a designação de Ciências da Educação, faz com que se utilizem na investigação as metodologias e os suportes teóricos utilizados na disciplina de origem. Assim, abordagens diversificadas conduzem a diferentes perspectivas sobre os mesmos fenómenos, e os conhecimentos produzidos conduzem a uma visão mais complexa e multifacetada da realidade social.

Nestas ciências, confrontadas com a necessidade de encarar os fenómenos de uma forma global, considerando cada sistema como uma totalidade particular e tentando abarcar toda a sua

complexidade, verifica-se a aceitação do novo paradigma sistêmico, que tem vindo a contribuir com toda a sua riqueza para uma nova forma de compreensão do real.

Por outro lado, assiste-se à acentuação do valor da singularidade, reconhecendo-se o valor das contribuições qualitativas. Neste sentido, P. Dominicé, cita Ferarotti (1979): "Se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual."(1988-B, pág. 101)

3 - Aspectos Metodológicos

À luz das reflexões apresentadas no ponto antecedente, desenvolveremos seguidamente os aspectos metodológicos que concretizarão a nossa investigação no terreno.

Assim, justificamos do ponto de vista teórico a nossa opção pelo estudo de caso, bem como as técnicas de recolha e de tratamento de dados a utilizar no trabalho empírico: o inquérito por questionário, a entrevista semi-directiva, e as análises de frequências e de conteúdo.

Finalizamos este capítulo com uma apresentação das potencialidades e limitações inerentes à nossa escolha metodológica.

3.1 - Estudo de caso: justificação de uma escolha

O estudo de caso como estratégia de investigação tem sido utilizado em variados campos, nomeadamente no campo da educação, da psicologia, sociologia, antropologia, política, economia, etc. As suas origens situam-se em Chicago, nos anos 20, no campo da sociologia, reflectindo as influências da antropologia social e também, mais recentemente, da corrente etnográfica.

Para Yin(1984), este tipo de estratégia é o mais indicado quando:

- se pretende estudar questões do tipo "como " ou "porquê"
- o investigador não pretende controlar os acontecimentos
- o problema a estudar se trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real.

O estudo de caso contribui para o conhecimento dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Outro aspecto que caracteriza a sua utilização é o facto de que as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claras e evidentes, por oposição a outro tipo de estratégias, em que deliberadamente se separa os fenómenos do seu contexto, focalizando o interesse no estudo de algumas variáveis.

Esta estratégia permite um estudo holístico e compreensivo das características dos fenómenos, utilizando para tal múltiplas fontes de evidência - documentos, produtos, entrevistas e observações.

Esta definição pode ser complementada com o contributo de Merriam (1988), que defende a utilização do estudo de caso quando se pretende a compreensão da situação em profundidade, e do seu significado para aqueles que nele estão envolvidos.

O processo, mais do que o produto, é o foco da investigação, bem como o contexto, que se valoriza em detrimento da variável, e uma descoberta, mais significativa que a simples confirmação de regras.

Para R. Walker(1983) o estudo de caso é o exame de um "exemplo em acção". O estudo de acontecimentos específicos e a recolha selectiva de informação de carácter pessoal, biográfica, de personalidade, de valores, etc., permite atribuir significado a essa situação. O estudo é assim o "conhecimento e descrição do ideosincrásico e específico, como legítimo em si mesmo."

O estudo de caso tem sido recentemente utilizado em Educação como forma de estudar os processos e a dinâmica dos fenómenos educativos, tendo em conta a complexidade da realidade social, e a diversidade de que esta se reveste. A sua finalidade é a compreensão dos fenómenos, que pode ser do tipo explicativo, descritivo e/ou exploratório.

O caso, enquanto unidade, deve ser analisado de uma forma sistemática, intensiva, em profundidade e interactiva, de forma a respeitar todo os aspectos relevantes que a constituem. O foco da investigação, o fenómeno que se quer analisar, é um sistema que se tem que delimitar, ao definir a unidade de análise pretendida. Esta pode ser um acontecimento, um indivíduo, um grupo social, uma instituição, um programa, uma inovação, etc.

A decisão da escolha deste tipo de estratégia investigativa dependeu, no presente caso, da consideração dos seguintes pontos, identificados por Yin e Merriam:

a) Natureza das questões formuladas

As questões levantadas neste estudo têm como objectivo conhecer "como" as competências não-técnicas (da esfera socio-afectiva e relacional) são percebidas pelo sujeito-actor, e "como" se

adquirem e desenvolvem (em contextos formais e informais), de acordo com as suas representações pessoais. *

b) Ausência de controlo

Não se pretende realizar um estudo experimental, investigando relações do tipo causa-efeito; não interessa isolar e manipular variáveis, nem apresentar apenas resultados quantitativos. Um estudo do tipo descritivo é o mais adequado, tendo em conta que não se pretende apenas estudar a extensão, a natureza, a frequência e as relações entre as variáveis, mas sim a compreensão do fenómeno na sua totalidade. Os resultados obtidos serão preferencialmente do tipo qualitativo.

c) A finalidade desejada

Pretende-se estudar este fenómeno contemporâneo - as novas competências profissionais - de uma forma intensiva, descritiva, e holística.

Estas são as principais razões que no nosso parecer justificam a escolha deste tipo de estratégia para o trabalho empírico, com a consciência de que esta apresenta potencialidades mas também algumas limitações, que serão abordados oportunamente.

3.2 - Caracterização do estudo de caso

O estudo de caso pode ser caracterizado tendo em conta diferentes perspectivas: as suas propriedades essenciais, a natureza do produto final, as suas aplicações e o tipo de desenho apresentado.

De acordo com Merriam (1988), o estudo de caso pode ser caracterizado da seguinte forma:

a) De acordo com a sua especificidade, na medida em que foca um fenómeno, uma situação, ou um programa particular; cada caso aborda um problema específico, mantendo uma visão holística da situação.

b) De uma forma descritiva, ou seja, descrevendo o fenómeno em análise literal e exaustivamente; a descrição também pode significar

* Vide questões de investigação, pág. 77

a interpretação do significado do acontecimento. Esta é normalmente qualitativa, visto que não se baseia em dados numéricos, mas sim na descrição de situações, na apresentação de documentação, de exemplos, etc.

c) De uma forma heurística, visto que pode contribuir para a descoberta de um novo significado, para o alargamento da experiência ou ainda para a confirmação de dados já conhecidos.

d) O estudo de caso baseia-se num raciocínio do tipo indutivo, pois a partir da análise dos dados podem emergir novos conceitos, hipóteses, generalizações, relações, etc.

Há diversos tipos de estudo de casos. De acordo com a natureza do produto final, Merriam (1988) distingue-os como descritivos, interpretativos e avaliativos. O primeiro tipo, descritivo*, tem detalhadamente em conta o fenómeno estudado, não se guia por teorias ou hipótese estabelecidas, nem tem como objectivo a formulação de hipótese gerais. O seu valor reside na apresentação de informação básica sobre áreas ainda pouco conhecidas, pouco sujeitas à investigação.

Para o autor, o foco deste tipo de estudo de caso são os programas e as práticas inovadoras. Os seus dados podem servir posteriormente como base de futuras comparações e formulação de teorias.

O estudo de casos interpretativo também consiste numa vasta descrição do fenómeno, mas os dados são utilizados para desenvolver categorias conceptuais, ou para servir de base a determinadas teorias formuladas. Exige a existência prévia de teoria, de forma a que as hipóteses possam ser desenvolvidas. A intenção da recolha dos dados é a interpretação ou a teorização do fenómeno.

O modelo de análise é indutivo. Frequentemente este tipo de estudos é designado de analítico, e diferenciam-se dos estudos descritivos pela sua complexidade, profundidade, e pelas suas orientações teóricas.

O estudo de casos avaliativo, para além de considerar a descrição e a explanação dos fenómenos, engloba a componente avaliativa, pois a sua finalidade é poder realizar um determinado julgamento a partir de toda a informação tratada.

* Este tipo de estudo de caso parece ser mais adequado para a problemática das novas competências profissionais, se considerarmos que esta área não foi ainda suficientemente investigada na realidade portuguesa

Para Yin (1984), há pelo menos quatro diferentes aplicações para o estudo de caso: a mais importante para o autor é a explicação das ligações entre as intervenções da vida real que são demasiado complexas para serem analisadas experimentalmente. A segunda aplicação é a descrição do contexto da vida real no qual ocorreu a intervenção. A terceira é a possibilidade de fazer uma avaliação a partir de um estudo de caso ilustrativo da intervenção, e a quarta é a possibilidade de explorar situações em que a intervenção não produziu resultados significativos.

Para este autor, podem existir duas categorias de estudo de caso: o caso único e os estudos multi-caso. A diferença entre eles consiste que no primeiro tipo a unidade de análise é um caso apenas, enquanto que no segundo tipo são utilizados vários casos, de forma a possibilitar uma comparação entre si.

O caso único justifica-se em certas condições: quando é um caso crítico, que reúne todas as condições para testar ou alargar uma teoria; quando é um caso extremo ou raro; ou quando é um caso revelatório, que observa e analisa um fenómeno anteriormente inacessível à investigação.

3.3 - Definição do caso: unidade de análise

A partir da identificação do problema, tomemos como unidade de análise as novas competências profissionais (não técnicas) para o grupo dos licenciados em Química Aplicada pela F.C.T./U.N.L..

Esta unidade pode ser analisada segundo várias perspectivas :

- . do ponto de vista do sujeito que adquire e desenvolve estas competências
- . do ponto de vista do sistema de oferta de Recursos Humanos, responsável pela formação inicial dos sujeitos
- . do ponto de vista do sistema de procura de Recursos Humanos, que exige os novos perfis profissionais.

Tendo em consideração os nossos recursos materiais e temporais, optámos por nos situar ao nível do primeiro ponto, ou seja, procuramos conhecer qual é a representação do sujeito sobre as suas competências não técnicas, e a sua representação sobre a forma como estas são desenvolvidas.

Pensamos que seria útil continuar este trabalho (poderia ser objecto de um trabalho posterior) o estudo dos outros níveis apontados, ou seja, conhecer a perspectiva das entidades empregadoras e a

perspectiva da entidade responsável pela sua formação, de forma a obter uma visão mais completa da complexidade desta problemática.

3.4 - Técnicas de recolha e tratamento de dados

As técnicas de investigação utilizadas no estudo de caso não são específicas deste tipo de abordagem, podendo ser também utilizadas nouro tipo de metodologias. A entrevista, a observação, a análise de documentos e de registos, produtos de trabalho, etc., são meios de que o investigador se pode socorrer na sua pesquisa.

A combinação de múltiplas técnicas de recolha de informação é uma forma chamada de "triangulação" (Yin, 1984 e Merriam,1988), retirando o melhor de cada um deles e fortalecendo o estudo de caso.

Estudos de caso qualitativos baseiam-se geralmente em dados qualitativos obtidos em entrevistas, observações e documentos. No entanto, dados quantitativos fornecidos por inquéritos podem ser aproveitados para suportar dados obtidos qualitativamente (Merriam, 1988).

Neste estudo concreto recorreremos a uma abordagem múltipla, que inclui uma fase exploratória de trabalho extensivo - o inquérito -, recolhendo dados de natureza quantitativa; e uma fase de trabalho intensivo - a realização de entrevistas - cujos dados serão tratados de uma forma qualitativa.

3.4.1 - O inquérito

Recorremos à utilização de um inquérito como instrumento de recolha de informação para a primeira fase do trabalho empírico - estudo exploratório.

Considerámos que poderia fornecer dados importantes para a nossa reflexão, ao nível da compreensão do fenómeno em estudo, que seriam posteriormente aprofundados numa fase posterior.

Do ponto de vista da teoria, e baseando-nos em C. Javeau (1971), o inquérito enquanto instrumento de investigação pode ter como objectivos três tipos de categorias distintas: os factos, que podem ser de natureza pessoal (a idade, as habilitações dos sujeitos, etc.), do meio (local de nascimento e de residência, trabalho, etc.) ou do

comportamento; as opiniões (estas do domínio subjectivo); e as atitudes e motivações (o que desencadeia a acção do sujeito).

Do ponto de vista dos métodos utilizados, o inquérito pode ser feito por observação, por entrevista ou por questionário. Este último pode ser administrado de uma forma directa (auto-administração) ou indirecta (quando é o inquiridor a fazer o registo), em função da natureza do estudo, dos meios materiais e humanos disponíveis e das características dos entrevistados.

No caso concreto optámos por um inquérito por questionário, tendo em conta a dimensão da amostra - que é extensa -, e pelo grau de escolaridade dos inquiridos, que garante a sua autonomia ao nível da compreensão e expressão das questões do inquérito.

Também optámos por enviá-lo por correspondência, tendo em consideração as nossas condições materiais para a sua realização (tempo e custo).

Conscientes das limitações que uma abordagem exclusivamente quantitativa nos traria, confiámos numa postura multimetodológica, e utilizámos outras técnicas (a entrevista semi-directiva), por forma a complementar os dados obtidos.

Tendo em conta esta consideração, encerramos citando V. Ferreira:"... no momento presente, parece metodológica e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas. Mas o mesmo é razoável afirmar em relação a estas. Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais." (1986, pág. 195)

3.4.2 - A entrevista

Para a segunda fase da pesquisa empírica optámos por um trabalho de carácter intensivo, em que se realizaram entrevistas de aprofundamento da temática, numa perspectiva mais alargada.

Considerando a classificação das entrevista quanto ao tipo como não-directivas ou livres, semi-directivas e directivas (Matalon, 1970), referiremos apenas a que nos pareceu mais adequada para o trabalho em questão - a entrevista semi-directiva -, em função das suas características e potencialidades.

A entrevista semi-directiva realiza-se a partir de uma grelha ou conjunto de temas pré-definidos pelo entrevistador, mas a ordem pela qual as questões são abordadas pode ser variável, tanto como a forma como os temas são apresentados. A entrevista obedece a um esquema flexível, não rígido, existindo no entanto a preocupação de abordar os pontos considerados essenciais pela problemática em questão.

Para um estudo cujo objectivo seja o aprofundamento de um tema, então o tipo de entrevista mais adequado é o do tipo semi-directivo.

Por outro lado, considerámos que este tipo de técnica é o mais adequado para a recolha de informações relativas à história pessoal dos sujeitos.

Tendo como referencial a prática das narrativas de vida (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1983), em que o objectivo é a narração da vida pessoal do sujeito, a abordagem da singularidade da vida de uma pessoa é feita numa perspectiva que revela um vivido social. Os autores defendem a utilização de entrevistas semi-directivas para a recolha deste tipo de informação, recomendando um estilo mais coloquial do que inquiridor.

Assim, o guião da entrevista tem mais uma "função de enquadramento", delimitando o campo da investigação, e solicitando informações que o entrevistado/narrador não explicita por si mesmo, com a finalidade de explorar as situações e acontecimentos passados da vida do sujeito. A preocupação do entrevistador é a recolha dos dados em profundidade.

Do ponto de vista metodológico pareceu-nos adequado seguir algumas das orientações de Carl Rogers (1983), relativamente às atitudes de não-directividade por parte do entrevistador (compreensão, empatia, abertura), tendo em consideração que as condições de produção do discurso são um factor muito importante.

Procurámos assegurar como pré-requisito para a realização da entrevista um ambiente adequado, com boas condições físicas, que garantisse a não interrupção da entrevista ou a sua perturbação por motivos externos.

Tentámos criar um clima agradável, positivo, de forma a que os entrevistados não se sentissem constrangidos e pouco à-vontade, o que poderia prejudicar a sua autenticidade.

As preocupações mais significativas foram no sentido de fazer o menor número possível de questões, e formulá-las da forma mais aberta possível, de forma a permitir uma maior liberdade ao entrevistado em relação aos temas propostos. Procurámos ter em

conta uma postura adequada: saber escutar, dar o tempo necessário para a organização das ideias do entrevistado, saber respeitar os seus silêncios, as suas indecisões, de forma a que este conseguisse exprimir as suas percepções.

Outro ponto importante que procurámos respeitar, diz respeito à neutralidade em relação à situação de entrevista; procurámos manter uma atitude ideológica e afectivamente neutra, bem como evitar comentar ou fazer juízos de valor relativamente ao que foi verbalizado pelo entrevistado.

3.4.3 - Análise de conteúdo

Escolhemos a análise de conteúdo para tratar os dados obtidos na entrevista, considerando que se enquadra de uma forma adequada aos objectivos que pretendemos atingir e ao tipo de abordagem metodológica adoptado para este estudo.

A análise de conteúdo consiste num " conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". (Bardin, 1977, pág. 42)

Para Jorge Vala, a sua finalidade será "efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas."(1986, pág. 104)

Para este autor é necessária a existência de algumas condições para a realização de uma análise de conteúdo, tais como a dissociação dos dados em relação à sua fonte e às condições em que foram obtidos, a construção de um novo contexto à luz das finalidades da pesquisa, e ainda à criação de condições de inferência, através da criação de um modelo.

"Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as relações de produção do discurso a analisar e e as condições de produção da análise."(1986. pág. 104)

Este autor considera a utilização da análise de conteúdo como "técnica privilegiada" para trabalhar a um nível descritivo, em que muitas vezes não se possuem hipóteses à priori.

A maior parte das técnicas de análise de conteúdo são temáticas e frequenciais, mas também podem ser utilizados outros tipos de indicadores.

Em termos da organização do trabalho, Bardin(1977) referencia três fases do processo de análise de conteúdo, sendo estas a pré-análise, a fase de exploração do material, e por fim a fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, de pré-análise, realiza-se o trabalho de organização inicial, assente em actividades pouco estruturadas, tais como a selecção dos documentos a serem analisados, a elaboração dos indicadores, e a formulação das hipóteses - apesar destas nem sempre serem estabelecidas nesta fase.

A primeira actividade indicada é uma leitura "flutuante" do material a analisar, com o objectivo de sensibilização e de constituição das primeiras ideias, de "conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações... Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses imergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos."(Bardin, 1977, pág. 96)

Esta fase de leituras repetidas do texto permite o investigador familiarizar-se com o material, apreender as regularidades e as singularidades do discurso, os aspectos mais significativos, as questões ou temas a evidenciar.

Outro aspecto importante desta fase de trabalho de preparação é a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, e ainda a preparação formal do material - por exemplo, a transcrição de entrevistas gravadas.

A segunda fase do trabalho de análise consiste na exploração do material, ou seja, no tratamento do corpus por operações de codificação.

"A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação desta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices." (Bardin. 1977, pág. 103)

Para organizar a codificação torna-se necessário escolher as unidades de texto de forma pertinente, a partir das quais é possível fazer a sua enumeração e classificação - se se pretende fazer uma análise

quantitativa e categorial. Trata-se de "recortar" o texto em unidades isoladas significativas do ponto de vista do seu conteúdo.

As unidades podem ser de registo ou de contexto, correspondendo as primeiras " ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial"(Bardin, 1977, pág. 104), e as segundas à "unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento de mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para se compreender a significação exacta da unidade de registo."(Bardin, 1977, pág. 107)

Para Bardin, pode-se tomar como unidade de registo uma palavra, um tema, um objecto, um acontecimento ou um documento. Esta pode ser de diferentes naturezas e ser de dimensão variável.

A utilização do tema como unidade de base para a análise é usualmente feita quando se pretende estudar "opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências", e normalmente utiliza-se este procedimento no tratamento de respostas a questões abertas e entrevistas - por isso consideramos ser a opção mais pertinente para o presente estudo.

"Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido", que compõe uma comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

O tema, enquanto unidade de registo corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas."(Bardin, 1977, pág. 105 e 106)

Uma etapa fundamental da análise de conteúdo é o processo de categorização, que consiste numa "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos." (Bardin, 1977, pág.117)

Este processo assenta num trabalho de inventariação, em que se isolam os elementos significativos, e seguidamente na sua classificação, que é a sua distribuição por grupos organizados.

Para este autor, a categorização pode ser feita a partir de um sistema pré-definido de categorias, pelo qual se distribuem os elementos do

texto, de acordo com as suas características, ou então é a partir da classificação dos próprios elementos que se vai determinando progressivamente o sistema das categorias.

O trabalho de classificação pode ser feito de duas formas distintas, do geral para o particular, quando se "determina em primeiro lugar as rúbricas de classificação e tenta-se de seguida arrumar o todo", ou de forma inversa, do particular para o geral, "partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste processo atribuímos um título à categoria." (Bardin, 1977, pág. 62)

Também Vala (1986) refere que a construção das categorias pode ser feita à priori ou a posteriori, ou ainda pela combinação destes procedimentos.

Optámos no nosso trabalho por uma análise "aberta", em que o quadro de leitura só será constituído a posteriori (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1983), em função das nossas preocupações iniciais - reflectidas no guião da entrevista - e dos próprios conteúdos das entrevistas.

Referenciando-nos no trabalho de narrativas de vida, elaborado por estes autores, consideramos que as unidades de acontecimentos ou temáticas da narrativa constituem categorias a posteriori de análise de conteúdo, e que estas unidades são os fios condutores para o processo de leitura do texto.

Uma leitura inicial fará sobressair as unidades ou categorias temáticas, identificando-as de forma a construir um quadro de leitura categorial. Um segundo tipo de leitura serve para decompor o texto e situar as frases no quadro já elaborado, em função das categorias temáticas determinadas.

As categorias temáticas podem ser organizadas em colunas, e os conteúdos vão sendo sucessivamente inseridos e agrupados de acordo com as suas semelhanças.

No processo de estabelecimento das "categorias de fragmentação da comunicação", Bardin (1977, pág. 36) considera a existência de algumas regras por forma a garantir a validade da análise. Assim, as categorias devem ser:

- . homogéneas, na medida em que devem conter elementos com as mesmas propriedades ou características
- . exaustivas, no sentido em que procuraram considerar sem exclusões todos os elementos do texto
- . exclusivas, porque um elemento não pode ser incluído de uma forma aleatória em categorias distintas

- . objectivas, partindo do princípio que analistas diferentes chegariam aos mesmos resultados idênticos de categorização
- . adequadas ou pertinentes, de forma a que estejam de acordo com o seu conteúdo e finalidade, que haja coerência ao longo do processo de análise.

Sendo a finalidade da análise de conteúdo "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (Bardin, 1977, pág. 38), interessa pois passar através da inferência, da "descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) para a interpretação (a significação concedida a estas características" (pág. 39).

3.5 - Potencialidades e limitações do estudo de caso

Qualquer tipo de metodologia de investigação apresenta sempre aspectos positivos e negativos, que podem funcionar como vantagens ou limitações. Um dos aspectos determinantes é a adequação do método ao problema de investigação, e este é uma ponderação muito importante que o investigador terá que fazer. O estudo de caso não é adequado para todas as situações, depende da natureza do problema em questão, e o tipo de resultados a que conduz é diferente dos de outro tipo de metodologia.

Partindo de situações reais, o estudo de caso permite obter uma perspectiva da globalidade e da riqueza do fenómeno. Pode conduzir a novas significações, alargando o campo de conhecimentos e experiências, e estes resultados podem servir de base para a construção de hipóteses de futuras pesquisas.

Este tipo de estudo proporciona uma percepção de exemplos específicos, de acontecimentos e de situações, revelando o significado que estes têm para os indivíduos que nele estão implicados. Para R. Walker (1983), permite avançar no sentido da forma e da estrutura até às realidades da vida humana, permitindo compreender a relação entre as abstrações teóricas e as percepções do sentido comum na vida quotidiana.

Um aspecto de importância fundamental é o facto de que o estudo de caso permite compreender os fenómenos de uma forma dinâmica, tendo em conta a forma como as pessoas se envolvem na acção, e como interagem no contexto das situações.

Tem sido frequentemente apontado como objecto de crítica a falta de rigor do estudo de caso. Para Yin(1984), este problema reside no enviesamento das conclusões, que pode acontecer em qualquer tipo de metodologia utilizada, desde que o experimentador tenha pouca prática de investigação. A falta de rigor não é um aspecto negativo específico desta estratégia investigativa.

Uma outra crítica apontada é que este tipo de estudo não permite fazer generalizações - validade externa-, considerando que na maior parte das vezes tem origem num único caso. Yin(1984) refuta esta ideia, dizendo que tal como as experimentações, o estudo de casos pode ser generalizado a proposições teóricas, mas não a populações ou universos.

Considerando que a principal crítica ao estudo de caso é de facto "o problema da generalização", em termos da limitação da fiabilidade e validade, R. Walker (1983) responde às seguintes questões, apresentando o seu ponto de vista sobre estes aspectos:

- . Como é que o estudo de um só caso pode justificar alguma coisa?
- . Que utilização pode ser feita a partir do estudo realizado?

Em relação à primeira questão, o estudo de situações e acontecimentos significativos, o estudo de caso não obedece às regras de amostra e de controlo do método experimental, visto que o objectivo do estudo não é de facto a generalização. Quando se estuda um exemplo, não interessa realmente *qual* é esse exemplo, pois este pode ser tão típico ou atípico como qualquer outro.

A segunda questão, que relaciona a investigação com a tomada de decisões para a acção, revela-se um pouco mais problemática, na medida em que não está ainda suficientemente fundamentada. No entanto, na prática, muitos são aqueles que utilizam os conhecimentos obtidos pelos estudos de caso na sua realidade profissional, em função do conhecimento da situação e da sua experiência pessoal.

Algumas das principais dificuldades metodológicas apresentadas por R. Walker (1983) são as seguintes:

- . a implicação pessoal do investigador na situação
- . o carácter da confidencialidade dos dados
- . a preservação do anonimato dos sujeitos, aquando da publicação do estudo
- . distinção entre dados e interpretação

A consistência e estabilidade dos dados pode ser uma faceta problemática no estudo de casos, considerando que o caso não é estático, que se encontra em permanente evolução, e que noutra ocasião seria difícil encontrar os mesmos resultados.

Este problema poderá ser ultrapassado, se o estudo apresentar o mais detalhadamente possível as informações que permitam compreender como foi conduzido, e como os resultados tiveram origem naqueles dados.

O problema da validade de constructo, que é o estabelecimento correcto de medidas operacionais para os conceitos estudados, tem sido objecto de crítica, alegando-se que algumas das possíveis falhas do investigador são os seus julgamentos subjectivos; este aspecto pode ser superado através do recurso a múltiplas fontes de evidência, que fornecem múltiplos aspectos do mesmo fenómeno; através do estabelecimento de cadeias de evidência, durante a recolha de dados, e ainda mediante a opinião de terceiros sobre o relatório, no final do estudo.

Um aspecto importante a reter é que bons estudos de caso são difíceis de realizar, e um dos principais problemas é a dificuldade em testar as habilidades do investigador. O estudo de casos está limitado pela sensibilidade e integridade do investigador, visto que este é o primeiro instrumento da recolha e análise de dados.

Estamos conscientes de que todas as metodologias de investigação têm as suas vantagens e desvantagens.

Mas um dos aspectos a que atribuímos particular importância é a adequação da metodologia escolhida ao tipo de estudo em questão.

Capítulo 2 - Trabalho de campo

- O caso dos diplomados em Química Aplicada pela F.C.T./U.N.L.

Após um enquadramento teórico que contextualiza do ponto de vista metodológico a nossa investigação, iremos fazer neste capítulo a apresentação do trabalho de campo realizado.

Explicitaremos os procedimentos utilizados no trabalho empírico: a constituição da amostra, a forma como foram recolhidos os dados, mediante a utilização do inquérito e da entrevista, e a forma como foram tratados, através de uma análise de frequências, no primeiro caso, e de uma análise de conteúdo, no segundo.

1 - Recolha e tratamento dos dados

Conforme justificámos anteriormente, escolhemos uma abordagem metodológica que nos permitisse compreender de uma forma mais ampla a problemática em questão.

Assim, o nosso estudo de caso compreende duas fases distintas de recolha de dados, sendo a primeira do tipo extensivo, suportada por um inquérito exploratório, e a segunda de tipo intensivo, utilizando entrevistas de aprofundamento.

Esta decisão baseia-se na consideração de que os resultados de uma abordagem quantitativa seriam claramente insuficientes para o estudo da problemática em questão, apesar de poderem ajudar a elucidar alguns aspectos, e também que uma abordagem de índole qualitativa nos permitiria complementar e enriquecer questões pouco ou mesmo não exploradas na primeira fase do trabalho de campo.

Por outro lado, ao não definirmos no inquérito os conceitos utilizados, sujeitámo-nos à multiplicidade de representações dos sujeitos sobre esse tema, e à subjectividade das respostas fornecidas, justificando o seu aprofundamento em entrevistas qualitativas. Por isso estas entrevistas foram realizadas para um estudo mais aprofundado das questões levantadas inicialmente, e foram desenvolvidas na linha das estratégias de exploração personalizada.

A) Realização do inquérito

O inquérito utilizado neste trabalho, que se apresenta em anexo, foi concebido por uma equipa de investigadores da Secção de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito de um projecto de investigação* do qual fizémos parte.

Este estudo encontra-se inserido num projecto de investigação subordinado ao tema "Percurso Profissionais e de Formação de Recursos Humanos de nível superior", que tem como objectivo a análise das trajectórias escolares e profissionais dos jovens licenciados por esta universidade, num ramo considerado inovador.

- Delimitação da amostra

A população-alvo é o grupo de licenciados em Química Aplicada pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da U.N.L. - escolhemos este ramo por ser inovador, pois apenas se encontra em funcionamento há nove anos.

Na génese deste curso/ramo esteve presente a preocupação da Universidade em tentar responder de uma forma mais adequada às necessidades do mercado do emprego, nomeadamente ao nível da procura de recursos humanos qualificados por parte das empresas.

Obteve-se através dos Serviços Académicos desta universidade uma listagem exhaustiva da população destes licenciados, que consistiu num grupo de 103 sujeitos.

Foi necessário um trabalho de confirmação de moradas, via telefone, e de rectificação das mesmas, após o qual o inquérito foi enviado por via postal a todos os licenciados.

Após um mês e meio do primeiro envio dos inquéritos, repetiu-se o procedimento para todos os sujeitos da amostra.

No total, obtiveram-se 55 respostas, que corresponde a cerca de 53% da população total.

A amostra foi considerada representativa em função de ter sido contactada a totalidade dos sujeitos da população em estudo, e pelo valor do índice de respostas recebido.

* Projecto TELOS - trabalho realizado com o apoio da JNICT

- Objectivos /Finalidades

Pretendeu-se com este instrumento recolher informações para o estudo da aquisição de novos conhecimentos técnicos e de competências, decorrentes da entrada dos jovens licenciados no mercado de trabalho.

O inquérito é composto por cinco partes, com a finalidade de conhecer:

- . Características pessoais e familiares dos jovens - distribuição etária, locais de naturalidade e de residência, categorias sócio-profissionais dos pais;

- . Percurso escolar - duração da escolaridade básica/secundária/licenciatura, frequência de outros cursos, prioridades de entrada na universidade, razões de escolha deste curso/área, formações adicionais realizadas durante/após o curso, suas razões, etc.;

- . Inserção profissional - obstáculos na procura do primeiro emprego, modos de procura de emprego, ocupação actual, formações solicitadas pelas entidades (académicas e adicionais), razões de mudança de emprego;

- . Profissão - descrição das ocupações anteriores e actual, duração das ocupações, sectores de actividade, dimensão das empresas, situação na profissão, tipo e regime de contrato, nível de remuneração e sua adequação ao trabalho realizado;

- . Relação Formação/Emprego - adequação da formação de base com a actividade profissional, valor da formação académica (contributos e carências), formação realizada após a licenciatura, razões para a realização dessa formação, necessidades de formação sentidas, competências não técnicas exigidas na sua actividade profissional, modo de desenvolvimento dessas competências.

Este inquérito forneceu-nos uma multiplicidade de dados que ultrapassa largamente o objectivo deste estudo concreto. Em virtude deste facto, e tendo em conta que se trata de um estudo de carácter exploratório, seleccionamos apenas as questões mais pertinentes de acordo com a problemática, e utilizamos esses dados com os seguintes objectivos:

- constatação da pertinência do estudo;
- recolha de informações que reforcem e\ou complementem as informações teóricas iniciais;
- conhecimento das características sócio-culturais do grupo;
- recolha de informação para a realização das etapas seguintes (nomeadamente, novos indicadores de pesquisa, a incluir numa fase posterior do trabalho - as entrevistas);
- selecção de um grupo mais restrito de sujeitos para com eles prosseguir o estudo, de uma forma mais aprofundada;
- a partir dos dados recolhidos será possível formular um grupo de questões para aprofundar nas entrevistas.

- Tratamento dos dados

Após a recolha da segunda volta dos inquéritos, foi feita a codificação das questões e inserção dos dados em computador, através de um programa D base, constituindo-se uma base de dados. Esta foi transportada para o Programa SPSS/PC - programa de análise estatística - através do qual se apuraram as frequências e cruzamentos de variáveis.

B) Realização das entrevistas

- Objectivos/Finalidades

As entrevistas visavam por um lado a recolha de dados para o aprofundamento das questões levantadas no inquérito, e por outro lado pretendiam abordar de uma forma mais globalizante o percurso formativo do sujeito, não se limitando às suas aquisições escolares e profissionais.

Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando experiências que não são formalmente reconhecidas, mas

que são significativas do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento de competências.

Utilizámos uma estratégia de entrevista individual, semi-directiva, em que se pretende fazer uma abordagem mais completa do processo formativo da pessoa.

Apresentaram-se questões-chave para que os sujeitos descrevessem o seu itinerário escolar, profissional, social e familiar. Pretendeu-se identificar os momentos mais significativos destes itinerários - do ponto de vista formativo-, saber quais os seus contributos mais importantes, conhecer a percepção que o sujeito tem do seu capital de competências, das competências postas em prática no contexto profissional, e da forma como estas são desenvolvidas.

Os objectivos que orientaram as entrevistas podem ser apresentados da seguinte forma:

a) Percurso Escolar

1. Conhecer as razões da escolha do curso (projecto pessoal\projecto profissional):

. o significado, as influências, motivações pessoais, expectativas, conhecimento prévio, etc.

2. Conhecer o grau de adequação entre o curso e as expectativas (a vários níveis: conhecimentos, metodologias, avaliação, corência do processo, relacionamento com professores e colegas, etc.)

3. Conhecer o contributo da formação universitária :

a) ao nível dos conhecimentos e práticas

b) ao nível do desenvolvimento pessoal (cultura geral adquirida, modificações sofridas, desenvolvimento da personalidade, evolução\estruturação da identidade, contactos que teve, relações que estabeleceu, etc.)

4. Conhecer alguns momentos-chave\etapas no percurso escolar (dois ou três momentos significativos da sua experiência escolar; caracterizar o essencial de cada momento\etapa - o que se fez, como se fez, com quem se fez, onde se fez, o que se aprendeu)

5. Balanço global: avaliar o passado escolar, conhecer o significado deste período de vida

b) Percurso Profissional

1. Conhecer o percurso profissional (as razões do seu percurso, as influências, os acontecimentos que o levaram ao que é hoje, o grau de satisfação pessoal, etc.)
2. Conhecer os contributos da vida profissional para o desenvolvimento pessoal:
 - . formação realizada, cultura geral adquirida, modificações sofridas, desenvolvimento da personalidade, evolução \estruturação da identidade , contactos que teve, relações que estabeleceu, etc.
3. Conhecer os momentos-chave\etapas mais significativas no percurso profissional (os momentos mais significativos da sua vida profissional; caracterizar o essencial de cada momento\etapa - o que se fez, como se fez, com quem se fez, onde se fez, o que se aprendeu)
4. Conhecer a percepção do seu capital de competências e as condições que potenciam a sua performance (ex.: trabalho de equipa, responsabilidade individual, adesão aos valores da empresa, situação de stress, etc.)
5. Conhecer o seu projecto de evolução profissional (perspectivas e problemas de seguimento da carreira, possibilidades de evolução, motivações e estratégias, etc.)

c) Percurso social

1. Conhecer o significado das actividades de tempos livres, de carácter associativo, recreativo, etc.
2. Conhecer os contributos da vida social para o desenvolvimento pessoal:
 - . cultura geral adquirida, modificações sofridas, desenvolvimento da personalidade, evolução\estruturação da identidade , contactos que teve, relações que estabeleceu, etc.
3. Conhecer os momentos-chave\etapas mais significativos da sua vida social (os momentos mais significativos da sua vida social; caracterizar o essencial de cada momento\etapa - o que se fez, como se fez, com quem se fez, onde se fez, o que se aprendeu)

4. Conhecer competências adquiridas\desenvolvidas neste percurso transferíveis para a vida profissional e a forma como foram desenvolvidas

d) Percurso familiar

1. Conhecer o significado do seu percurso familiar (independência, autonomia em relação à família de origem, papéis familiares, etc.)

2. Conhecer os contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal:

. experiência adquirida, modificações sofridas, desenvolvimento da personalidade, evolução\estruturação da identidade, relações que estabeleceu, etc.

3. Conhecer os momentos-chave\etapas mais significativos da sua vida familiar (momentos significativos da sua experiência familiar; caracterizar o essencial de cada momento\etapa - o que se fez, como se fez, com quem se fez, onde se fez, o que se aprendeu)

4. Conhecer competências adquiridas\desenvolvidas neste percurso transferíveis para a vida profissional e a forma como foram desenvolvidas

- **Seleccção dos sujeitos**

A partir do grupo total dos inquiridos no inquérito, seleccionámos um sub-grupo de sujeitos (dois, considerando as limitações de tempo para a realização do trabalho) em função de alguns critérios: origem, sexo, idade, experiência profissional, ocupação actual.

Optámos por seleccionar apenas dois jovens, que em relação à origem social (apreendida através da categoria sócio-profissional do pai do inquirido) pertencem a grupos distintos, a saber: trabalhador por conta de outrém (operário metalúrgico) e empresário/agricultor.

Em relação ao sexo, optámos por um jovem do sexo feminino e outro do masculino.

Tendo em consideração a faixa etária, procurámos trabalhar com jovens de diferentes idades, seleccionando-se um dos inquiridos do grupo etário mais elevado (31-34 anos), e o outro do mais baixo (24-26 anos).

Uma das preocupações da selecção foi a escolha de jovens que estivessem inseridos profissionalmente, mas que não se encontrassem ligados nem ao ensino, nem a ocupações do âmbito universitário (investigação), pois o nosso estudo orientava-se para o mundo das empresas, fossem públicas ou privadas.

Estes jovens pertenciam ao grupo identificado no inquérito com as seguintes ocupações: analistas\responsáveis pelo controlo de qualidade, trabalho de laboratório, vendas e assistência, tanto de organismos públicos ou privados.

Outro critério de selecção foi a experiência pós-licenciatura - mais do que uma ocupação desempenhada, independentemente dos contextos em que tivessem desenvolvido o seu trabalho.

- Procedimento

Adoptámos os seguintes procedimentos para a realização das entrevistas:

a) Elaboração do guião orientador da entrevista, tendo por referência as finalidades já referidas.

b) Estabelecimento de um contacto prévio com os sujeitos a entrevistar, inicialmente por via telefónica, solicitando-lhes a sua disponibilidade para colaborar no estudo.

Nesse contacto marcou-se um encontro para explicitação dos objectivos do estudo, e estabelecimento de um "contrato" (autorização da sua gravação em áudio, salvaguarda do carácter confidencial e de anonimato, disponibilidade para a leitura e comentários das transcrições das entrevistas, possibilidade de novo encontro para recolha de informações suplementares, etc.).

Foi feita a marcação da data e local para a realização das entrevistas, em função das suas sugestões e disponibilidades.

c) Realização e gravação áudio das entrevistas

d) Transcrição integral das gravações

e) Leitura e registo de comentários das transcrições pelos entrevistados

f) Realização de nova entrevista ou introdução nos textos originais de novos dados fornecidos pelos entrevistados

As transcrições das entrevistas realizadas apresentam-se em anexo, e foram numeradas com os números 1 e 2.

- Análise das entrevistas

Ao pretender abordar de uma forma mais globalizante o percurso de formação dos sujeitos, considerando para além dos contextos formais de formação os contextos não formais, preocupámo-nos em recolher informações que visassem de uma forma mais completa a experiência de vida dos entrevistados, como foi referido anteriormente.

O tratamento dos dados foi feito com recurso a técnicas de análise de conteúdo (já referenciadas neste trabalho), tendo o quadro de leitura sido construído *a posteriori*, em função dos objectivos do guião e dos dados relevantes do corpus, após terem sido feitas algumas leituras repetidas do tipo flutuante.

Optámos neste estudo por uma análise qualitativa - em que a inferência é feita em função da existência do índice, qualquer que seja este - e não quantitativa ou frequencial do texto.

A seguir a esta fase de pré-análise, os dados recolhidos foram organizados em função dos diferentes contextos (escolar, profissional, social e familiar).

Foi constituído um quadro de leitura, que nos permitiu organizar o corpus em categorias e sub-categorias temáticas, de acordo com os nossos eixos de investigação.

Optámos no nosso trabalho por uma análise "aberta", em que o quadro de leitura foi constituído *a posteriori* (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1983), em função das nossas preocupações iniciais - reflectidas no guião da entrevista - e dos próprios conteúdos das entrevistas.

Referenciando-nos no trabalho de narrativas de vida, elaborado por estes autores, considerámos que as unidades de acontecimentos ou temáticas da narrativa constituem categorias *a posteriori* de análise de conteúdo, e que estas unidades são os fios condutores para o processo de leitura do texto.

Fizémos um trabalho de decomposição e reagrupamento do texto inicial, em função dos critérios determinados, inscrevendo as frases ou intervenções em fichas de leitura individuais.

Apresentamos seguidamente o quadro de leitura utilizado, concebido em função das nossas preocupações iniciais e dos dados significativos que as entrevistas revelaram.

QUADRO DE LEITURA DO CORPUS

<p>I-Percurso escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesses 2. Escolha do curso 3. Momentos-chave \ fases 4. Contributos (positivos e negativos)
<p>II-Percurso profissional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projectos 2. Momentos-chave \ fases 3. Contributos (positivos e negativos) 4. Ocupação actual (funções desempenhadas) 5. Competências utilizadas 6. Desenvolvimento das competências 7. Reconhecimento do capital de competências 8. Reconhecimento do enriquecimento pessoal a partir do contexto profissional 9. Formação realizada
<p>III - Percurso social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesses \ actividades 2. Momentos-chave \ fases 3. Contributos 4. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional
<p>IV - Percurso familiar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Momentos-chave \ fases 2. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional

- Conclusão

Apresentámos neste capítulo os procedimentos utilizados no trabalho de campo, tanto ao nível da recolha como do tratamento dos dados.

Ao recorrermos a uma opção multimetodológica, dividimos o trabalho de campo em duas fases: uma de carácter extensivo, que considerámos um estudo exploratório, mediante a utilização de um inquérito, e outra de carácter intensivo, baseada na realização de entrevistas de aprofundamento. Procurámos justificar para cada instrumento posto em prática - inquérito e entrevista- quais foram os objectivos e finalidades pretendidos.

Delimitámos a amostra para cada uma destas fases distintas, justificando as opções tomadas.

Apresentámos também os procedimentos que foram adoptados para o tratamento dos dados, através de uma análise estatística para a primeira fase do estudo (inquérito) e da análise de conteúdo para a segunda (entrevistas).

Explicitámos também o processo que seguimos para a elaboração da nossa grelha de análise.

Capítulo 3 - Leitura dos dados

Após termos explicitado os procedimentos de recolha e tratamento de dados postos em prática neste trabalho, apresentamos seguidamente uma leitura dos dados obtidos, tanto do estudo extensivo (inquérito) como do estudo intensivo (entrevistas).

A primeira fase deste estudo oferece-nos uma leitura de dados de natureza quantitativa, que procurámos apresentar de uma forma descritiva, recorrendo frequentemente a quadros e gráficos ilustrativos. No final desta apresentação, salientaremos os aspectos que nos pareceram mais significativos.

A segunda fase de leitura, de natureza qualitativa, é apresentada de uma forma compreensiva, recorrendo por vezes a citações retiradas das entrevistas, que mais facilmente poderam ilustrar os pontos de vista dos inquiridos.

No final apresentamos uma síntese, fazendo salientar os aspectos que considerámos mais significativos destes dados.

A) - Resultados do estudo exploratório extensivo - dados do inquérito

A amplitude dos dados recolhidos no inquérito ultrapassa largamente a finalidade deste trabalho concreto. Procuraremos fornecer uma panorâmica global de alguns dos dados mais significativos, tendo em conta o seu interesse e pertinência para a problemática em questão.

1 . Panorâmica global

- Breve caracterização da amostra

Apresentamos o perfil dos licenciados em relação à sua distribuição por sexos e origem social:

. os inquéritos tratados representam uma população composta por 67.3% de mulheres e 32.7% de homens, distribuída entre os 24 e os 34 anos, cuja média etária se situa nos 29 anos.

. a maior parte dos inquiridos são naturais dos distritos de Lisboa e de Setúbal.

. do ponto de vista da sua origem social, verificou-se que os pais tendem a concentrar-se no grupo de "quadros dirigentes e técnicos superiores das empresas e da administração pública, profissões liberais ou outras de nível superior" (27.3%), seguindo-se "trabalhadores (empregados) do comércio e dos serviços administrativos" (20.0%), e as mães no grupo de "trabalhadores (empregados) do comércio e dos serviços administrativos das empresas ou da administração pública" (16.7%), seguindo-se "quadros superiores" (14.8%) e "quadros técnicos médios" (14.8%).

- Percurso escolar

Não pretendemos neste breve resumo abordar o percurso escolar dos inquiridos (razões da escolha do curso e dos ramos), por isso iremos apenas referenciar que as aspirações\expectativas mais referidas são a "versatilidade e inovação" (43.8%) e a "possibilidade de realizar investigação" (25.7%). Em relação à frequência de formação adicional antes e durante da licenciatura, ressalta o facto de que o percurso de formação parece iniciar-se com a entrada no ensino superior, observando-se que 43.6% fizeram estágios e 14.5% frequentaram especializações enquanto estudantes do ensino superior, sendo em ambos os casos mais de metade no âmbito da Química Aplicada.

- Inserção Profissional

Em relação à forma como foi sentida a inserção profissional dos jovens, salienta-se alguma dificuldade, pois ao serem confrontados com a questão da existência de obstáculos na procura do emprego, os sujeitos que respondem afirmativamente (53.2%) são em número ligeiramente superior aos que respondem negativamente (46.8%).

O grupo maioritário de inquiridos em termos de ocupação actual é o que se encontra ligado à Universidade (58.2%), sendo constituído por doutorandos (27.3%), assistentes (21.8%), investigadores (5.5%), e mestrandos (3.6%). Segue-se o grupo de professores do ensino secundário (23.6%), e o grupo de analistas\responsáveis por controlo e qualidade, trabalho de laboratório, venda e assistência de produtos e equipamentos (12.7%).

Na procura de emprego foram solicitadas para além da licenciatura outras formações, tais como conhecimentos de línguas e de informática (29.4%), ou exigida "experiência profissional" (17.6%) - sendo este aspecto referido como um obstáculo à inserção profissional. Para além deste obstáculo, foi também apontado o "desconhecimento da licenciatura por parte da entidade empregadora" - que pode ser decorrente da sua recente existência.

- Percurso Profissional\Percurso de formação

Este inquérito procurou identificar e caracterizar o percurso de formação realizado pelos sujeitos após a conclusão da licenciatura, e a sua relação com o percurso profissional.

Assim, constatou-se que a maior parte dos sujeitos frequentaram, ou estão presentemente a frequentar formação adicional (77.4%), e dentro deste grupo aqueles que detêm um peso maior são os doutorandos, os assistentes e os professores do ensino secundário.

A principal razão apresentada para a frequência de formação adicional foi a "valorização pessoal" (61.4%), e não tanto a resposta a "necessidades de trabalho" (13.6%) ou de "promoção da carreira" (13.6%).

Constata-se a existência de uma inadequação entre a formação disponível e as necessidades sentidas, na medida em que os sujeitos afirmam que a formação realizada visou sobretudo a valorização pessoal, mas sentem a necessidade da formação para dar resposta às

exigências das funções que desempenham (40.0%), bem como para a progressão na carreira (30.9%) e para a realização profissional (21.8%).

Verificou-se que grande parte dos sujeitos referem ter adquirido os conhecimentos úteis ao desempenho das suas funções extra licenciatura (70.6%), e que a maioria o fez por um processo formativo informal, através da "experiência prática" (83.3%).

Os resultados obtidos apontam que a formação profissional é encarada como uma forma de obter conhecimentos insuficientemente desenvolvidos durante a licenciatura (conteúdos disciplinares, procedimentos específicos de trabalho, estágios para o ensino e para o controlo de qualidade), não se colocando aos sujeitos a possibilidade de através desse meio desenvolver competências não técnicas (que os sujeitos indicam adquirir pela experiência prática).

2. Competências não técnicas

Seguidamente passamos a apresentar de uma forma mais detalhada os dados relativos às competências não técnicas.

- Exigência de competências não técnicas

Procurámos saber se os sujeitos têm a percepção de que lhes são exigidas na sua vida profissional competências não técnicas.

Ao serem inquiridos neste sentido, constatámos que a tomada de consciência de que lhes foram exigidas competências não técnicas é sentida de forma moderada pelos indivíduos.

Entre estas competências que lhes foram exigidas, os inquiridos referem principalmente a "responsabilidade" (61.8%), e a "autonomia\ capacidade de iniciativa"(60.0%), seguindo-se a "adaptabilidade" (40.0%), a capacidade de expressão oral, escrita, e de argumentação" (36.4%):

Quadro I - Competências não técnicas exigidas na vida profissional*

Competências	Fi	%
Criatividade	16	29.1
Autonomia	33	60.0
Adaptabilidade	22	40.0
Responsabilidade	34	61.8
Cap. trabalho em equipa	15	27.3
Liderança	9	16.4
Cap. expressão escrita, oral, e de argumentação	20	36.4

- Aquisição das competências não técnicas

Inquirimos os sujeitos no sentido de saber qual é a sua percepção relativamente à forma como adquiriram estas competências.

De acordo com os resultados, o modo mais valorizado pelos sujeitos para a aquisição das competências não técnicas foi a "experiência prática" (65.5%), seguindo-se os "estágios no local de trabalho" (5.5%).

Assim sendo, a maioria dos sujeitos considera que é através de situações práticas fora do contexto formal de formação que estas competências se foram adquirindo. (Quadro II)

* Fi - valor absoluto % - valor relativo

Quadro II - Aquisição das competências não técnicas*

	A		B	
	Fi	%	Fi	%
Experiência prática	36	65.5	--	--
Cursos pós-graduação	--	--	--	--
Estágios local trabalho	3	5.5	4	7.3
Estágios noutra local	--	--	6	10.9
Outros	1	1.8	--	--
não respondem	15	27.3	45	81.8
Total	55	100	55	100

- Exigência das competências e ocupação actual dos sujeitos

Procurámos saber se o tipo de ocupação dos sujeitos influenciaria a forma como as competências são sentidas.

Agrupámos os sujeitos de acordo com as suas ocupações actuais em quatro grupos: os Professores do Ensino Secundário; os Universitários, que compreendem os assistentes universitários, investigadores, mestrados e doutorandos; os não Universitários, que trabalham na área da Química, e que compreende analistas e responsáveis de controlo de qualidade, trabalho de laboratório, venda de produtos químicos e assistência técnica; e os não Químicos, que trabalham em gestão escolar e bancária, e ainda outros.

É interessante salientar que existem diferenças relativamente à forma como foi sentida a exigência de competências de acordo com a ocupação dos sujeitos (Quadros III 1.2.3.4.5.6.7).

Assim, o grupo principal que afirma ter-lhe sido exigida qualquer uma das competências não técnicas, é o dos indivíduos que desempenham ocupações ligadas à universidade (assistentes, investigadores, mestrados e doutorandos).

Neste grupo, o reconhecimento da exigência de algumas das competências é superior aos restantes grupos : "autonomia\ capacidade de iniciativa" é referida por 45.5% dos sujeitos, a "adaptabilidade" é referida por 54.4%, a "responsabilidade" por 50%,

*

(Nota: no inquérito as pessoas podiam assinalar dois modos de adquirir as competências. Em A, 40 pessoas assinalaram como adquiriram as competências; desse grupo, 10 assinalaram em B um segundo modo de adquirir competências.)

a "capacidade de trabalho em equipa" por 46.7%, e a " capacidade de expressão escrita, oral e de argumentação" por 40% dos sujeitos.

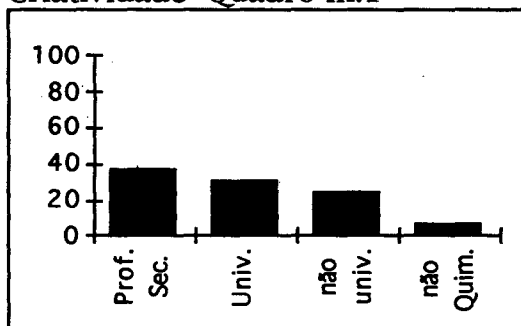
No entanto, para o grupo dos professores do ensino secundário, a competência "criatividade" parece ter sido exigida em termos superiores do que aos indivíduos ligados à universidade: 37.5% para os primeiros e 31.3% para os segundos.

A "capacidade de expressão oral, escrita e argumentação" referida em termos maioritários pelos indivíduos com ocupações ligadas à universidade (40%), é também referida de uma forma significativa por um grande número de professores do ensino secundário (35%). Também é importante referir que o grupo que manifesta de uma forma mais destacada a exigência da competência "liderança" é o dos indivíduos que têm a sua ocupação fora do meio universitário, (66.6%), seguindo-se a este o grupo dos professores do ensino secundário (33.3%).

Quadro III. 1

Ocupação:	CRIATIVIDADE (foi exigida)
Prof. Secundário	37.5
Universitários	31.3
não Universitários	25.0
não Química	6.3
Total	100%

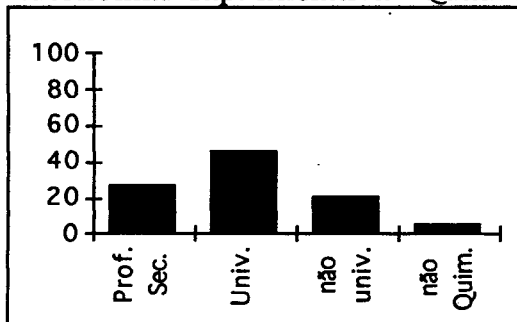
Criatividade- Quadro III.1



Quadro III. 2

Ocupação:	AUTONOMIA/ CAP. INICIATIVA (foi exigida)
Prof. Secundário	27.3
Universitários	45.5
não Universitários	21.2
não Química	6.1
Total	100%

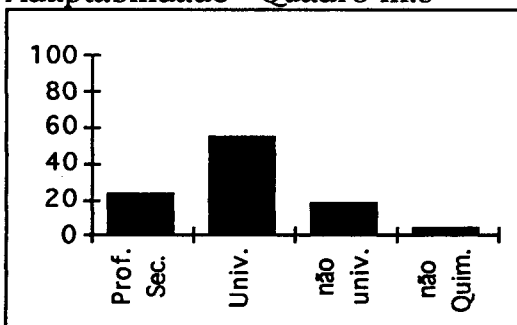
Autonomia/Cap. Iniciativa - Quadro III.2



Quadro III.3

Ocupação:	ADAPTABILIDADE (foi exigida)
Prof. Secundário	22.7
Universitários	54.5
não Universitários	18.2
não Química	4.5
Total	100%

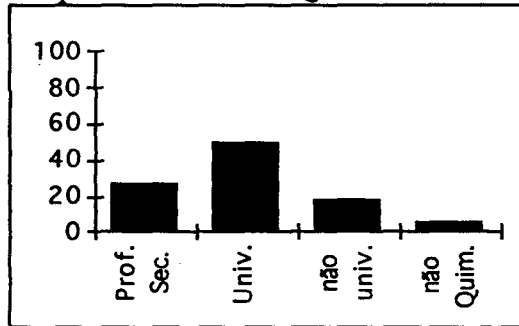
Adaptabilidade - Quadro III.3



Quadro III.4

Ocupação:	RESPONSABILIDADE (foi exigida)
Prof. Secundário	26.5
Universitários	50.0
não Universitários	17.6
não Química	5.9
Total	100%

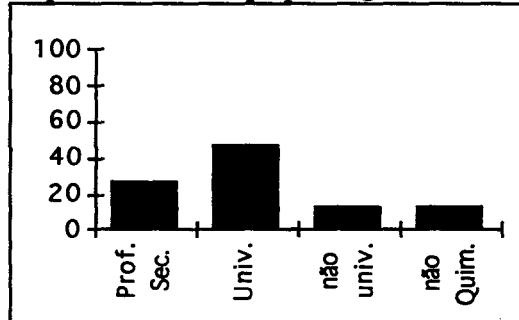
Responsabilidade - Quadro III.4



Quadro III.5

Ocupação:	CAP. TRABALHO EM EQUIPA (foi exigida)
Prof. Secundário	26.7
Universitários	46.7
não Universitários	13.3
não Química	13.3
Total	100%

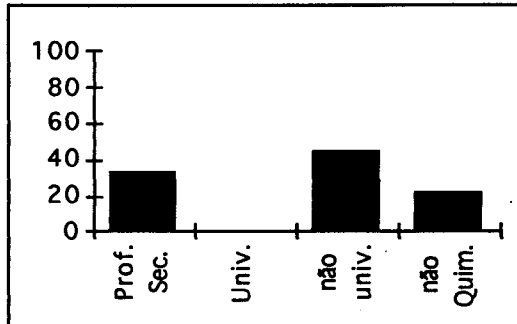
Cap. Trabalho Equipa - Quadro III.5



Quadro III.6

Ocupação:	CAP. LIDERANÇA (foi exigida)
Prof. Secundário	33.3
Universitários	--
não Universitários	44.4
não Química	22.2
Total	100%

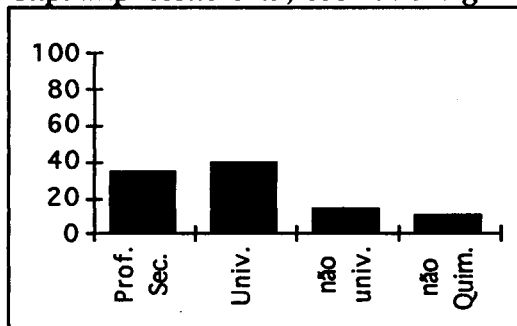
Cap. Liderança - Quadro III.6



Quadro III.7

Ocupação:	CAP. EXPRESSÃO ESCR./ORAL/ARGUM. (foi exigida)
Prof. Secundário	35.0
Universitários	40.0
não Universitários	15.0
não Química	10.0
Total	100%

Cap. Expressão oral, escrita e argumentação - Quadro III.7



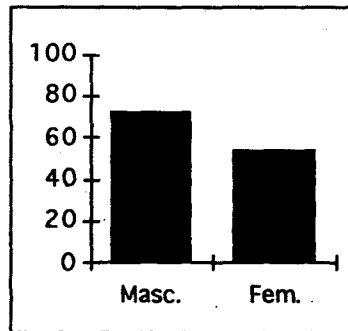
- Exigência das competências e sexo dos sujeitos

Um outro aspecto que nos pareceu importante, tem a ver com o reconhecimento da exigência das competências e o sexo dos inquiridos. Procurámos saber se neste grupo o facto de ser do sexo masculino ou feminino influenciaria a forma como as competências são reconhecidas.

Assim, constatámos pelos dados obtidos que é o grupo do sexo masculino que apresenta maiores percentagens de respostas afirmativas, reconhecendo que lhe foram exigidas estas competências.

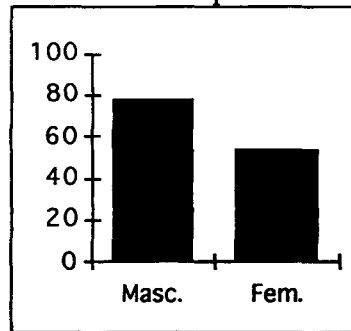
Dos indivíduos que respondem afirmativamente, a competência "autonomia\ capacidade de iniciativa" é referida por 72.2% de indivíduos do sexo masculino, e por 54% de indivíduos do sexo feminino.

Quadro IV.1 - Autonomia/ capacidade de iniciativa



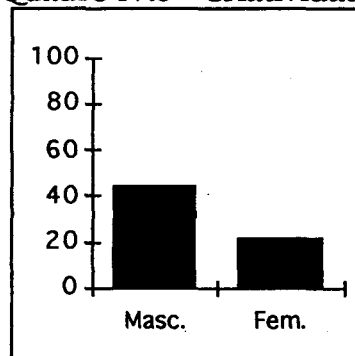
Da mesma forma, a competência "responsabilidade" foi exigida a 77.8% do sexo masculino e a 54.1% do feminino.

Quadro IV.2 - Responsabilidade



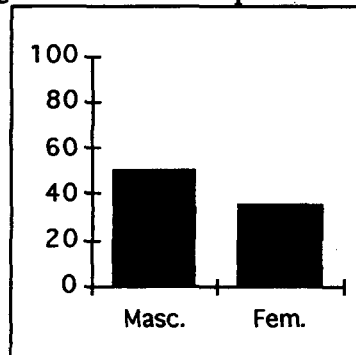
A competência "criatividade" foi exigida a 44.4% do sexo masculino e a 21.6% do feminino:

Quadro IV.3 - Criatividade



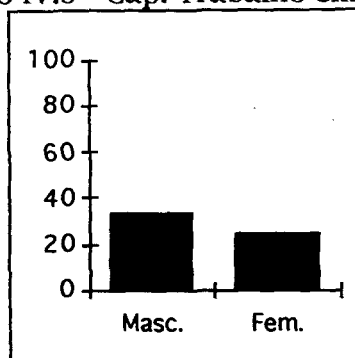
A competência "adaptabilidade" foi exigida a 50% do sexo masculino e a 35.1% do feminino:

Quadro IV.4 - Adaptabilidade



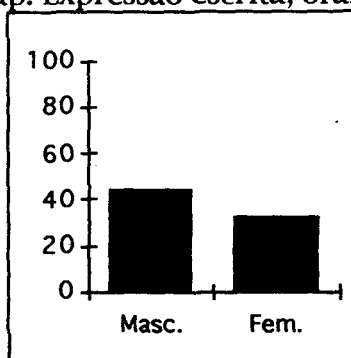
A "capacidade de trabalho em equipa" foi exigida a 33.3% do sexo masculino e a 24.3% do feminino:

Quadro IV.5 - Cap. Trabalho em Equipa



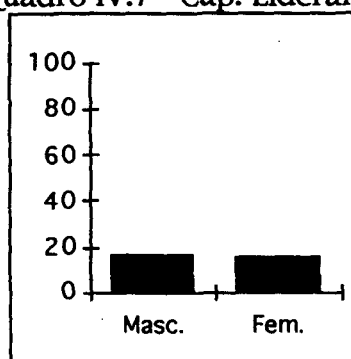
A "capacidade de expressão escrita, oral e argumentação" a 44.4% do sexo masculino e a 32.4% do feminino:

Quadro IV.6 - Cap. Expressão escrita, oral e argumentação



E a "capacidade de liderança" a 16.7% do sexo masculino e a 16.2% do feminino:

Quadro IV.7 - Cap. Liderança



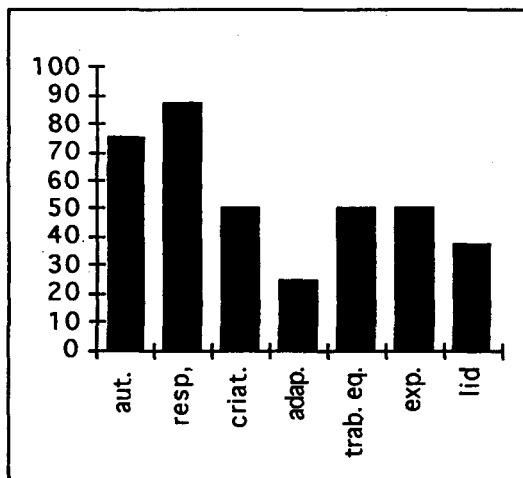
- Exigência das competências e nível etário

O factor idade poderia influenciar a forma como as competências são sentidas pelos sujeitos, na medida em que se associa ao factor de maturidade. Assim, procurámos saber se a idade é significativa ou não para o reconhecimento da exigência deste tipo de competências.

Tendo em conta a idade dos inquiridos, verifica-se que é nos grupos etários mais elevados que se encontra maior frequência de respostas afirmativas relativamente ao reconhecimento da exigência destas competências.

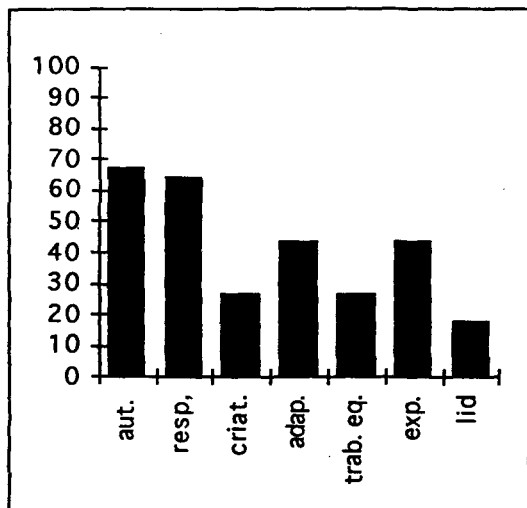
Segundo os grupos etários, constata-se que é no grupo constituído pelos sujeitos dos 31 aos 34 anos que foram maioritariamente exigidas as competências "autonomia" (75%), "responsabilidade" (87.5%), "criatividade" (50%), "cap. trabalho em equipa" (50%), "cap. expressão" (50%), não sendo sentidas como relevantes as restantes competências - adaptabilidade e cap. de liderança.

Quadro V.1 - Sujeitos de 31 a 34 anos:



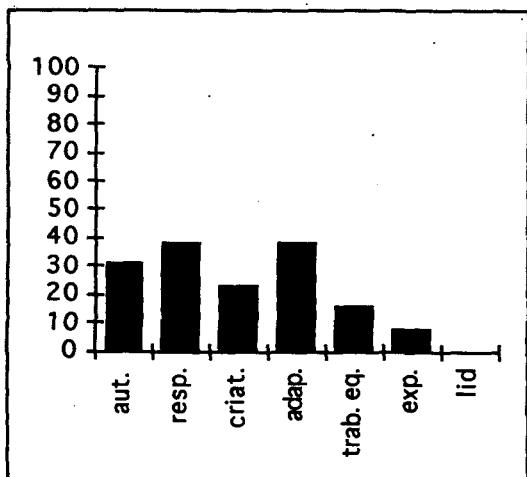
No grupo etário dos 27 aos 30 anos salienta-se as competências "autonomia" (67.6%), "responsabilidade" (64.7%), não sendo as restantes competências exigidas de forma significativa.

Quadro V.2 - Sujeitos dos 27 aos 30:



No grupo dos 24 aos 26 anos a grande maioria considerou que não lhes foi exigida este tipo de competências.

Quadro V.3 - Sujeitos de 24 a 26:



Poderíamos inferir destes resultados que o factor idade é significativo para o reconhecimento da exigência destas competências na actividade profissional, e que são os grupos etários mais elevados que o fazem de uma forma mais significativa.

- Exigência das competências e experiência profissional

Procurámos saber se o facto dos indivíduos terem tido mais do que um emprego ao longo do seu percurso profissional (indicador de experiência profissional) influencia a forma como sentiram que estas competências lhes foram exigidas.

Dos 33 indivíduos que reconhecem que a competência "autonomia" lhes foi exigida, 57.6% já teve mais do que um emprego. Dos 16 indivíduos a quem foi exigida a criatividade, 56.3% teve mais do que um emprego. Dos 22 indivíduos a quem a adaptabilidade foi exigida, 63.6% teve mais do que um emprego. Dos 34 indivíduos a quem foi exigida a responsabilidade, a distribuição é equitativa para os que tiveram apenas um ou mais do que um emprego: 50%.

Para os 34 indivíduos a quem foi exigida a cap. de trabalho de equipa 60% só teve o actual emprego, enquanto que para os 20 indivíduos a quem foi exigida a cap. de expressão, 60% apenas teve o actual emprego, e finalmente para os 9 indivíduos a quem foi exigida a cap. de liderança, 55.6% também apenas teve um emprego.

Quadro VI - Experiência profissional e reconhecimento das competências

	Aut.	Resp.	Criat.	Adap.	T. Eq.	C.Exp.	C. Lid.
Mais do que um emprego	57.6%	50.0%	56.3%	63.6%	40.0%	40.0%	44.4%
Só o actual	42.4%	50.0%	43.8%	36.4%	60.0%	60.0%	55.6%
TOTAL ind.	33	34	16	22	34	20	9

Estes resultados parecem indicar-nos que tanto os indivíduos que já passaram por várias experiências profissionais (mais do que um emprego) como aqueles que apenas tiveram uma única experiência, reconhecem terem sido exigidas este tipo de competências no exercício das suas actividades profissionais.

- Conclusão

Pela análise dos dados do inquérito, e de acordo com as nossas questões iniciais, salientaremos seguidamente os aspectos que nos parecem mais significativos:

- Os sujeitos reconhecem de uma forma moderada que as competências não técnicas lhes são exigidas na sua vida profissional, podendo daqui inferir que se encontram de alguma forma sensibilizados para esta problemática.

- Salientamos que as competências que foram mais facilmente reconhecidas são a "responsabilidade" (61.8%), e a "autonomia/capacidade de iniciativa" (60%).

- Em relação à forma como pensam que adquiriram estas competências, a grande maioria (65.5%) indicou a "experiência prática", ou seja, as actividades que desenvolvem em contexto de trabalho.

- É interessante salientar que não recorreram a processos formais de formação contínua para o desenvolvimento deste tipo de competências - formação na área comportamental, bastante difundida no nosso mercado de oferta de formação.

- Constatámos também que são maioritariamente os indivíduos do sexo masculino que têm consciência da exigência deste tipo de competências.

Este aspecto poderá estar relacionado com o tipo de funções que os sujeitos exercem na sua actividade profissional, e com o reconhecimento da sua auto-imagem. Este aspecto não foi explorado no nosso estudo, mas de uma forma tradicional na nossa sociedade, os indivíduos do sexo masculino ocupam com maior frequência postos de chefia do que os indivíduos do sexo feminino - o que poderá influenciar a representação pessoal deste tipo de competências.

- Ao considerarmos os diferentes grupos etários, constatámos que a idade dos sujeitos parece ser determinante para o reconhecimento da exigência das competências, pois são os grupos etários mais elevados que mais facilmente as reconhecem.

Isto poderia explicar-se pelo facto dos grupos etários mais elevados terem possivelmente um percurso profissional mais longo, sendo que

a passagem por mais do que um emprego poderia determinar o facto de reconhecerem mais facilmente a exigência das competências. Não nos é possível no entanto tirar estas conclusões, pois os resultados obtidos indicam que tanto os indivíduos que já passaram por várias experiências profissionais (mais do que um emprego) como aqueles que apenas tiveram uma única experiência, reconhecem que lhes foram exigidas este tipo de competências no exercício das suas actividades profissionais.

Assim sendo, este aspecto poderá estar relacionado com a maturidade dos indivíduos. Grupos etários mais elevados reconhecem mais facilmente a exigência destas competências, na medida em que a sua percepção poderá ser influenciada pela experiência global de vida.

B) - Resultados do estudo intensivo - dados das entrevistas

Da interação das preocupações iniciais - traduzidas nos objectivos das entrevistas - e dos dados das próprias entrevistas, evidenciaram-se os pontos que a seguir se apresentam, e que já foram explicitados anteriormente*.

- Leitura dos dados da entrevista nº1 - J. M.

I - Contexto escolar

1. Interesses: escolha da área\ escolha do curso

Enquanto aluno do ensino secundário, J. M. não tinha identificado quais os seus interesses em termos vocacionais. A escolha da área no décimo ano foi feita em função da preferência que manifestava pelo grupo das disciplinas que integravam a área de ciências - salientando a importância da matemática -, de uma forma generalizada. Refere que a escolha foi feita por "exclusão de partes", visto que as outras áreas - humanísticas, artes, etc.- não lhe interessavam em termos profissionais.

Na Escola Secundária que frequentou havia a disciplina de Quimicotecnia - este facto é significativo para o seu percurso, e J.M. dá grande relevância ao factor "acaso"-, que escolheu e que se veio a revelar muito interessante, ao ponto de despertar o interesse de prosseguir os estudos superiores nesse campo. Para J.M. a escolha pela Química ficou feita nessa altura, e quando no final do décimo segundo ano concorreu para a universidade - indicou doze cursos na candidatura, dos quais apenas os três primeiros lhe interessavam-, a sua primeira opção foi o curso de engenharia química do I.S.T., a segunda opção foi o mesmo curso na F.C.T., e a terceira foi o curso de Química Aplicada, também na F.C.T. - que acabou por ser concretizada. Refere que o grande condicionalismo foi a média de entrada para a universidade.

* Ver Análise das entrevistas, Quadro de Leitura do Corpus, pág. 112

2. Momentos - chave

Ao longo do seu percurso escolar, salienta alguns momentos significativos da sua vivência. O primeiro momento importante, que identifica como um "marco decisivo", aconteceu durante o décimo ano de escolaridade, no contexto da disciplina de filosofia. Refere o papel desempenhado pela professora da disciplina, que considera "realmente diferente, que incomodava as pessoas, punha as pessoas a mexerem-se, a pensar" (pág. 59, e que o iniciou na reflexão social, política e filosófica. Toma consciência de que está inserido num determinado contexto socio-político, identifica a sua concepção da vida, do conhecimento, adquire determinados valores sociais e políticos, e passa a ver-se "obrigado a tomar posição, e a ter opinião". (pág. 5)

Outro momento importante é o da sua entrada na universidade, no curso de Química Aplicada. As suas expectativas iniciais são largamente excedidas, o que o leva a desistir de mudar para outro curso mais da sua preferência, que à priori seria Engenharia Química. Refere que "foi um choque, positivo, em relação ao curso, e depois em relação a várias coisas" (pág. 3). Os três primeiros anos do curso são considerados como um período bastante satisfatório.

Um outro momento é referido como significativo durante o seu percurso escolar: acontece durante o segundo ano do curso, e é referido como uma "crise", que consistiu numa "tomada de consciência" dos seus próprios limites. Aprende à custa do seu sofrimento que não consegue ir mais além das suas capacidades, em termos de estudo e aquisição de conhecimentos: "cheguei à conclusão de que realmente não podia aprender tudo. Não podia e tinha limites, eu próprio" (pág.5). Desta crise pessoal resulta uma mudança de atitude em relação ao conhecimento, a delimitação de objectivos mais realistas em relação a si próprio e uma melhor aceitação de si e das suas potencialidades.

Refere também a existência de um momento importante no quarto ano do curso, que veio a condicionar os anos seguintes, que foi a sua escolha pela via da investigação, e a obtenção de uma bolsa para esse fim. Liga-se então a um grupo de investigadores da universidade, e começa a pensar na investigação em termos profissionais, e na hipótese de fazer o doutoramento após a conclusão da licenciatura.

Os dois últimos anos do curso são referidos como outra fase do seu percurso escolar, menos gratificante, na medida em que o tempo disponível começa a parecer escasso para o que considera "sobrecarga de trabalho" - o estudo e a realização do estágio-, aliado a

questões de escolhas futuras - indecisão em relação à investigação e à realização do serviço militar, a perspectiva de um possível emprego, o conduzem à vivência de um período de "stress".

3. Contributos

Como principais contributos do seu percurso escolar - universitário - foram identificados alguns aspectos relevantes. Em relação aos aspectos cognitivos, refere a aquisição de conhecimentos e práticas, o alargamento de horizontes de conhecimento, e a abertura para novas fontes de informação. O ritmo de trabalho dos últimos anos da faculdade condicionou-o de forma a adquirir hábitos de trabalho mais "sistemáticos".

Ao nível socio-afectivo, assinala como gratificante o contacto com bons professores, a vivência de um bom ambiente universitário, a experiência da vida académica, e o estabelecimento de relações afectivas importantes, que foram as amizades significativas e o início do namoro com a actual mulher, colega do mesmo curso.

Outro aspecto que refere como bastante importante é o facto de ter usufruído de bolsas de estudo durante a permanência na universidade, bolsas estas que lhe proporcionaram uma maior independência e autonomia económica em relação à família.

Em relação a aspectos materiais, para além do aspecto económico, refere também o "alargamento de horizontes em termos físicos", uma maior abertura do espaço físico em que vivia - "...talvez um bocado de desinibição, não sei... também, repare, eu estava um bocado confinado..."(pág.9)

Refere como decisiva a sua passagem pela universidade, a importância do que viveu e aprendeu neste contexto escolar, a forma como veio influenciar a sua vida: "...a passagem pela universidade vai condicionar a minha vida, está-me a condicionar bastante neste momento em termos profissionais, que é muito importante. A nível pessoal também, casei cá dentro, também é muito importante. Essas duas coisas talvez sejam as mais importantes. Fiz amigos, pessoas, conheci muita gente, quer dizer, foi uma passagem para a minha vida, cá dentro não foi só vir às aulas."(pág.9)

II - Contexto Profissional

1. Projectos

Em termos profissionais, J.M. encontra-se bastante satisfeito com o trabalho que desenvolve na empresa onde trabalha actualmente.

Tem como expectativas a continuação do seu trabalho na empresa, com a qual se identifica profundamente: "...há uma coisa positiva, que me têm feito sentir, e o meu percurso está dentro disso, que aquilo é meu, ao fim e ao cabo eu sinto, sinto que estou a contribuir... mas sinto que aquilo realmente é meu, e que é de todos."(pág.24)

Em relação à sua evolução profissional, a sua preocupação é manter o sentimento de utilidade do trabalho que desenvolve, e manifesta-se de uma forma crítica face à sua ascensão em termos hierárquicos dentro da empresa: "Neste momento não há limites, quer dizer, não ambiciono ser o director do laboratório, daqui a X anos, não tenho essa visão yuppy... neste momento o meu interesse é continuar a trabalhar lá, e continuar a sentir-se útil..."(pág.24)

Em termos económicos, traduz as suas expectativas materiais de uma forma equilibrada e realista: "...claro, quero continuar obviamente, ter alguma ambição material, ao fim e ao cabo toda a gente quer... mas não ambiciono ser rico aos trinta... mas pronto, (quero) evoluir bem."(pág.25)

Em termos da sua formação contínua, a conclusão do mestrado que frequenta actualmente é um objectivo a atingir nos próximos dois anos. O mestrado tem como significado a sua valorização profissional, no sentido de lhe facilitar a aquisição de conhecimentos: "...não ambiciono o mestrado a nível... para ter o grau... é mais para me valorizar profissionalmente, aprender, entrar em campos onde me é difícil entrar sózinho, pronto. Nesse sentido, eu quero o curso para me valorizar."(pág.25)

2. Momentos-chave

O primeiro momento\fase significativo que refere é o início da realização do doutoramento após a conclusão da licenciatura, como continuação de um percurso iniciado nos anos finais do curso, que foi a decisão de realizar investigação e a sua consequente ligação a uma equipa de investigadores da universidade.

Concorre e obtém uma bolsa da JNICT para doutoramento.

O trabalho realizado - que considera insatisfatório - e algumas questões pessoais levam-no a abandonar este projecto seis meses após o seu início. O desconforto da situação leva-o a desistir de fazer o doutoramento apesar dos incentivos económicos serem bastante gratificantes.

Segue-se neste percurso um momento de paragem profissional, durante três meses, em que J.M. toma a decisão de resolver a situação militar antes de iniciar a procura de emprego. Nesta fase tira a carta de condução, faz um curso de computadores, e restabelece-se

em termos físicos e psicológicos do período antecedente - "...estive assim um bocado a descomprimir".(pág.11)

A partir de contactos informais inicia-se uma nova fase de trabalho - "foi um acaso, mais um acaso..." - que servem de elo de ligação a uma empresa que procura alguém com um perfil idêntico ao seu - "Então essa cadeia fechou-se, aqui.". Uma semana depois tem uma entrevista com os responsáveis da empresa, e inicia o seu novo trabalho. Gosta do que faz e fica vinculado.

Após um período de cinco meses, J.M. é convidado pela empresa a fazer um mestrado na área em que trabalha, que se encontra actualmente a realizar.

3. Contributos

J.M. reconhece a importância do mestrado que está a realizar, que se traduz na aquisição de conhecimentos que complementam a formação inicial específica recebida, e numa maior adaptação dos seus conhecimentos à realidade da empresa, que considera exigir algo que o ensino superior não lhe proporcionou - "note, eu saí daqui com um curso em química, que nem sequer era engenharia... e as minhas funções em termos do real eram um bocado limitadas."(pág.14)

Para além destes aspectos, considera que o mestrado lhe proporcionou o desenvolvimento de estratégias pessoais, de "...armas de bom senso e de senso comum, até coisas simples, que até à data desconhecia, porque não tinha sido fornecido aqui na faculdade. Isso é uma coisa muito positiva."(pág.14/15)

4. Identificação de funções

As funções que desempenha na empresa são as de responsável pelo laboratório.

Quando entrou na empresa efectuou a montagem dos equipamentos do laboratório, iniciou o processo de acreditação do laboratório e foi o responsável pela mudança física de todo o material para as novas instalações da empresa.

5. Competências utilizadas (competências não-técnicas)

Foi possível identificar a partir do discurso de J.M. um grupo de competências não técnicas que mobiliza na sua actividade profissional, que identificámos como:

. capacidade de adaptação - "...uma coisa que eu aprendi e penso que também é importante, na empresa, é uma coisa que não se aprende na escola,que é a capacidade de desenrascanço", de fazer as coisas, muitas vezes sem estar a pensar muitas vezes..."(pág.15)

." ... mas agora essa capacidade do "desenrascanço", a definição é um bocado assim... em bruto - mas é isso, foi muito importante." (pág.15)

. "capacidade de julgar as situações, e não estar à espera do perfeitinho de tudo, como a gente é ensinada aqui (na Universidade) a fazer, não é?" (pág. 15)

." ...que se às vezes a pessoa fosse pensar no procedimento correcto no sentido de standard não fazia, porque não tinha as peças todas, não tinha as coisinhas todas, tudo arrumadinho..."(pág.16)

."...na Indústria, há tantas coisas que não têm que ser assim, quer dizer, as pessoas é que têm que ter o bom senso realmente de não estragar tudo, e de não fazerem as coisas sem pés nem cabeça..." (pág.16)

. autonomia - "O meu grau de autonomia teórico é total."(pág.17).

"...embora eu tenha autonomia, portanto, neste momento eu estou aqui, não tenho que estar lá, quer dizer, não tenho que dar satisfação a ninguém, as pessoas partem do princípio que estou a fazer isso correctamente." (pág.17)

. capacidade de comunicação - "Outra coisa também, falar para as pessoas, comunicar mais, explicar mais as coisas.."(pág.15)

. responsabilidade - "... a princípio exigia um bocado de coragem, quer dizer, ainda exige. A pessoa tem que assumir e sabe que... O.K., eu vou assumir isto, e se a coisa der para o torto, tem que assumir, não é?" (pág. 16)

. capacidade de trabalho em equipa - "...essas coisas todas, que eu também tive que me ocupar, tomar parte activa nesse aspecto, é trabalho de equipa também, quer dizer, e são coisas que não são as minhas funções, que não está possivelmente no organigrama da empresa, ou coisa que o valha, mas que na prática temos que fazer, eu e os outros."(pág.18)

6. Desenvolvimento das competências

Um aspecto importante que é referido é o facto de algumas destas competências terem sido adquiridas fora do contexto escolar - "...é uma coisa que não se aprende na escola"(pág.15)-, e obedecerem a uma lógica diferente da lógica escolar - "...não estar à espera do perfeitinho de tudo, como a gente é ensinada aqui (na universidade) a fazer, não é?"(pág.15), "...na Indústria, há tantas coisas que não têm que ser assim..."(pág.16)

J.M. tem consciência de que estas competências foram desenvolvidas pela prática, pela experiência, na situação real de trabalho, lidando directamente com as coisas seu no dia-a-dia:

"Eu comecei a ser mais autónomo desde o início"(pág.17)

"Eu quando fui para lá tinha equipamento, tinha os livros de instruções à frente, está a ver..."(pág.17)

" O resto tive eu que andar a estudar, e a montar, e a estragar, pronto, a desenrascar-me. Desde essa altura eu era totalmente independente..."(pág.17)

"...todos os dias há o aprender e há o fazer. Isso não tem limites. Não há limites." (pág.20)

Reconhece a importância do contributo dos colegas para o desenvolvimento do seu trabalho:"...grande parte da ajuda que tenho tido, no fundo, é das pessoas que estão teóricamente abaixo"(pág.18)

"...e eu valho-me deles todos....não há limitações em relação ao modo de cooperar"(pág.18)

7. Reconhecimento do capital de competências

Um aspecto interessante é o reconhecimento do seu "capital de competências", que considera ser composto por:

. auto-confiança (em relação a capacidades e conhecimentos) e capacidade de iniciativa-"...o que sinto que posso fazer é agarrar nas coisas, agarrar num problema ou numa situação, e tentar ir lá, não fugir, não ter medo, e dizer que não faço, que não sou capaz, que não tenho hipótese nenhuma, e pronto. Isso é o principal."(pág.21)

"Uma pessoa dá-se conta que sabe coisas que nunca imaginou que soubesse, quer dizer, coisas que ficaram cá, que foram acumulando, e que ao fim e ao cabo essa vida activa acaba por fazê-las vir ao de cima, ou despoletá-las, não é? Isso é... penso que isso é o mais importante: saber que se sabe qualquer coisa..."(pág.21)

Capacidade de adaptação - "...penso... que talvez seja a capacidade de adaptação. Eu penso neste momento que se por qualquer motivo largasse este emprego e fosse por exemplo para a área comercial... ou se fosse trabalhar para uma área completamente diferente da química... sinto que sou capaz de ter, as coisas que eu fui aprendendo, adquirindo ao longo da escola toda - eu digo sempre escola, incluindo a universidade - que agora estão mais disponíveis, ou seja, tenho a sensação que agora consigo usar bem essas armas, começo a tomar consciência que realmente já aprendi nesta área, já aprendi naquela área, já aprendi naquela, naquela, e tenho obrigação de pôr isto a trabalhar, ou de articular". (pág.21)

8. Enriquecimento pessoal a partir da vida profissional

J.M. reconhece que a vida profissional tem contribuído de uma forma significativa para o seu desenvolvimento pessoal, na medida em que lhe tem proporcionado relacionamentos afectivos importantes - relações de amizade com os colegas e o patrão, fora do contexto formal de trabalho: "Bom, para já, numa série de amigos, amigos verdadeiros, e a todos os níveis. Eu tenho uma relação óptima com os patrões. De amizade mesmo, quer dizer, temos uma relação franca, tipo... pronto, de irmos beber um copo, uma coisa parecida. É uma relação muito aberta, com as pessoas também, e enriquece-me..."(pág.19)

Também tem consciência que desenvolveu a sua capacidade de relacionamento interpessoal - "Medo das pessoas. Isso talvez tenha contribuído também para um certo ganho de confiança, com as outras pessoas, no sentido profissional. "(pág.19), a sua auto-confiança - "muitas vezes não dar a impressão que se está inseguro,... mas dar a noção de segurança daquilo que se faz e daquilo que se sabe..."(pág.20) a espontaneidade, permitindo ultrapassar situações de inibição - "...talvez isso na fábrica tenha contribuído um bocadinho para uma desinibição, face à prática com que uma pessoa é confrontada...", " Talvez um bocadinho, quer dizer, talvez um bocadinho mais de espontaneidade..."(pág.20)

Por outro lado, a experiência adquirida no local de trabalho contribuiu para ultrapassar o que reconhece como "defeitos", desenvolvendo a sua capacidade de iniciativa - "Capacidade de fazer, e de fazer, realmente." "...é um defeito que eu tenho, muitas vezes tenho algo para fazer e não faço, porque estou a pensar: será que é assim, e não é, e às vezes passa o tempo e não faço, e às vezes mais vale fazer ainda que mal, e depois melhorar... e isto (o trabalho) contribuiu um bocadinho para romper com isso. Porque tenho que fazer, faço. Se ficou mal, paciência, faz-se melhor para a próxima, ou melhora a seguir..."(pág.19)

Também considera ter desenvolvido alguma espontaneidade:

"...talvez isso na fábrica tenha contribuído um bocadinho para uma desinibição, face à prática com que uma pessoa é confrontada...", " Talvez um bocadinho, quer dizer, talvez um bocadinho mais de espontaneidade..."(pág.20)

9. Formação realizada

Ao nível da formação contínua J.M. fez um curso de computadores de curta duração logo após ter saído da universidade.

Inicia o mestrado em corrosão, pelo LNETI/ Universidade de Manchester em Novembro de 1992.

Não frequentou nenhuma acção de formação do domínio comportamental.

III - Contexto social

1. Interesses\ actividades

J.M. considera que tem pouco tempo disponível para a sua vida social, na medida em que o trabalho lhe exige muito tempo e disponibilidade, mesmo fora do local físico de trabalho: "tenho o tempo muito ocupado, quer dizer, você repare, é o tempo em que uma pessoa está lá (no trabalho), demora hora e meia a chegar a casa, nos transportes, ou duas horas, o tempo é realmente muito ocupado."(25)

Refere que "este tipo de trabalho também é um trabalho muito absorvente, e não dá para cortar...dificilmente se corta. O.K., chego a casa, desligo, ploc, é difícil. Não é um trabalho das nove às cinco, que uma pessoa desliga e no outro dia de manhã chega lá e continua..."(pág. 25).

Nos seus tempos livres gosta de de leitura, de música, de passear, e de assistir a actividades desportivas. Apesar de continuar a apreciar o relacionamento social que considera uma valorização - gosto por conversar, discutir, estar com os outros-, observa que actualmente convive menos frequentemente com os seus amigos.

2. Momentos-chave\fases

Ao longo do seu percurso social destaca a fase da adolescência, em que estabeleceu as primeiras relações afectivas, vivenciou as mudanças de interesses, a identificação com o grupo dos amigos.

Nesta fase, refere a importância do contexto escolar para o desenvolvimento social: "As coisas estão um bocadinho ligadas à escola, sabe, ao liceu, aos amigos do liceu, sei lá, as primeiras namoradas, essas coisas assim." (pág. 27)

Na fase da juventude, refere como gratificante o confronto de ideias, o prazer da discussão, a descoberta de uma visão socio-política do mundo:"...a Universidade acho que também influenciou bastante. Discutir com amigos, conversas sobre temas, quer dizer, discutia mesmo, assim de uma maneira livre, as coisas, coisas que precisamente levava para o céptico, coisas que por isso mesmo precisavam de ser discutidas, não é? Sei lá, a nível social, opções políticas, coisas destas."(pág. 27)

3. Contributos

Pela forma como vivenciou as fases já apontadas, podemos constatar o seu desenvolvimento psico-social, através das aprendizagens da descoberta do outro e dos afectos, da construção de uma relação afectiva estável e duradoura, da identificação com um grupo de pertença, do alargamento de conceitos e ideias, da construção da sua identidade pessoal.

4. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional

J.M. tem consciência da importância de todo o seu percurso social para o desenvolvimento das competências que utiliza no seu contexto profissional. Refere que foi toda a sua experiência de vida que contribuiu para o seu desenvolvimento, apesar de não ser capaz de conseguir identificar algumas das competências desenvolvidas neste contexto:

"...pronto, vamos lá a ver, se eu sou o que sou, e se já era concerteza antes de começar a trabalhar, isso deve-se ao percurso social, quer dizer. Agora não estou a ver assim nada de extraordinário. Ao fim e ao cabo é tudo, tudo é que me moldou para ser assim, personalidade de determinada maneira, ou a ter uma determinada atitude de determinada maneira. Não estou a ver assim nada... ao fim e ao cabo é tudo, tudo é que me condicionou, por isso é que eu sou assim. Mas não há nada, nada que possa ser enumerado nesse sentido."(pág.28)

IV - Contexto familiar

1. Momentos-chave\ fases

Ao longo da sua vida familiar J. M. considera ter tido alguns momentos significativos. Destaca a descoberta de uma deficiência do irmão mais novo, na sua infância, e todo o esforço e o empenhamento familiar para a superação do seu "handicap". Outra fase importante é a vivência do período de crise económica que a região (península de Setubal) sofreu em 83\84, levando uma situação de dificuldades financeiras a quase todas as famílias que dependiam de determinados sectores económicos. Refere que a sua juventude foi um pouco condicionada por esse aspecto. Daí advém a sua preocupação em obter a independência económica da família, como forma de a libertar de alguns encargos. Valoriza de forma significativa a obtenção das bolsas de estudo na faculdade, como instrumento da sua independência a nível da alimentação, deslocações, material escolar.

Com o casamento sai da casa familiar paterna, referindo que não houve um corte radical, mas que a separação foi sendo feita de uma forma progressiva e que mantém um contacto assíduo com os pais.

2. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional

O aspecto que considera mais significativo é a aquisição do "sentido de profissionalismo", de responsabilidade e de brio profissional, por influência do seu pai, que sempre o educou nesses princípios:

" Há uma coisa que... há uma coisa que é inegável, que é... isso vem da parte do meu pai, porque ele exerce uma actividade profissional... ...Mas há uma coisa que ele sempre me transmitiu, e que eu também aprecio, que é fazer bem. Procuo melhorar, procurar fazer o melhor possível. Não é ser perfeccionista, no sentido em que se procura a pedra filosofal, não é, mas é tentar fazer sempre o melhor, e ser profissional, e justificar o dinheiro que se ganha fazendo o melhor possível. Neste sentido, acho que foi uma influência muito forte da parte dele."(pág.32/33)

Leitura dos dados da entrevista nº 2 - H.F.

I - Contexto escolar

1. Interesses: escolha da área\ escolha do curso

O interesse que H.F. manifestou pela química teve a sua origem no ensino secundário, com conhecimento desta disciplina - "...vem dos tempos do liceu, de gostar de química e de querer saber mais alguma coisa em relação à química..."(pág.1)-, o que a levou a prosseguir os seus estudos nessa área e a motivou a continuar o seu aprofundamento no ensino superior.

2. Momentos-chave

A falta de informação sobre os cursos existentes, na altura em que concorre para a universidade, faz com que a sua escolha seja feita "por engano", ao concorrer para um curso de engenharia química que lhe confere apenas a habilitação do bacharelato, frustrando as suas expectativas de obter uma licenciatura - " ...na altura o que me interessava era a licenciatura e não o bacharelato. E portanto, do meio donde vinha era um bocado difícil, e não consegui distinguir, portanto... quais os cursos de licenciatura e quais os bacharelatos... e não havia muita informação também, na altura." (pág.1)

Apesar de residir perto de Coimbra, onde concluiu o ensino secundário, a sua opção é a de vir estudar para Lisboa, e concorre em primeiro lugar para o ISEL, vindo esta escolha posteriormente a concretizar-se. Vem viver para Lisboa onde inicia uma nova fase da sua vida escolar.

A tomada de consciência das consequências da sua escolha - " E como eu enfim, de certa forma, não quis ir para Coimbra, concorri primeiro para o ISEL e só depois concorri para Coimbra, e depois vi a asneira que fiz, pronto... quer queiramos quer não, são cursos diferentes..."(pág.1) - leva-a no final do bacharelato a procurar um outro curso de química com a finalidade de obter a licenciatura - "Senti necessidade de fazer uma licenciatura, e o que eu queria na altura era Engenharia Química." (pág.1)

Concorre para a universidade com esse objectivo, mas no ano em que o faz não abrem vagas no curso que pretende o que a faz decidir-se a concorrer ao curso de Química Aplicada.

Inicia este curso na FCT\UNL, decidida a pedir posteriormente transferência para um curso de engenharia, mas refere que as suas expectativas iniciais foram ultrapassadas pelo interesse que o curso

lhe desperta, e decide então a sua continuação: " Só que o curso foi acontecendo, e foi acontecendo de uma forma muito agradável, e eu fiquei satisfeita, senão teria mesmo mudado."(pág.2)

Identifica como momentos-chave a fase inicial do curso, em que sentiu algumas dificuldades em recomeçar o estudo e a atingir um ritmo de trabalho satisfatório, após o período de um ano sem estudar, e a fase final, marcada pela gratificação de terminar: "E depois é a alegria do fim, pronto, de facto são os momentos mais marcantes, digamos que são o início e o fim."(pág.7)

3. Contributos

Dos contributos que considera mais significativos do seu percurso escolar, salienta a sua realização pessoal, destacando o facto de ter obtido uma licenciatura, que "teve o significado de uma realização pessoal extraordinária. Foi o máximo, era aquilo que eu queria, foi os objectivos a que eu me propus, foi fazer a licenciatura, e quando acabei senti-me realizada. Só no campo pessoal."(pág.3)

Como contributos de nível cognitivo e instrumental, considera que foi muito importante o conhecimento de fontes de informação bibliográfica, e toda a aquisição de conhecimentos técnicos que realizou - " acho que é muito importante saber procurar literatura sobre um tema qualquer", " foi extremamente importante, não só sobre esse aspecto, mas ter acesso, ter conhecimento de novas técnicas, que sem passar por lá se calhar eu nunca conseguia pensar que elas existiam."(pág.3)

Também refere a adequação dos conteúdos do curso, ressaltando no entanto um aspecto muito importante: o facto destes não serem por si só suficientes para responder às exigências do mundo do trabalho - " Em relação aos conteúdos... acho que correspondem perfeitamente, embora se saiba que quando se sai de lá e se chega ao mundo do trabalho tem que se aprender o equivalente a outro curso, tem de facto de se aprender muita coisa e há de facto muitos conceitos, e atitudes que têm de ser aprendidas por nós, cá fora, ou então tem que se ter a sorte de se ter um chefe óptimo." (pág.5)

Sublinhamos a sua constatação em relação à fragilidade do sistema de ensino na facilitação do desenvolvimento de atitudes exigidas em contexto profissional.

H.F. valoriza a competências dos professores em termos de domínio das várias especialidades, e também os processos de aprendizagem utilizados durante o curso, os métodos de trabalho postos em prática para a consecução dos objectivos de aprendizagem, baseados na participação e actividade dos alunos - "Por outro lado há o trabalho

muito interessante a nível do curso, que é o de sermos nós a fazer um trabalho, sermos nós a apresentar o trabalho oralmente, acho que isso é muito importante." (pág.3)

Numa perspectiva crítica, refere a dificuldade do sistema escolar se adequar às necessidades dos trabalhadores estudantes - que foi o seu caso -, nomeadamente em relação aos horários, que são apenas diurnos. Refere a dificuldade em conciliar horários, e o facto de ter de faltar sistematicamente tanto às aulas teóricas como às práticas, acentuando as dificuldades e o esforço dos alunos para acompanhar as matérias.

Um outro aspecto que considera significativo, em termos socio-afectivos, também devido ao facto da sua pouca disponibilidade, foi a falta de participação na vida estudantil, e o afastamento afectivo que viveu em relação aos amigos por não ter tempo para conciliar estas diferentes vertentes.

II - Contexto profissional

1. Projectos

Actualmente H.F. gostaria de mudar de área onde trabalha presentemente, que não é a da sua especialidade (passar da química inorgânica para a química orgânica), bem como continuar os seus estudos com a realização de um mestrado.

2. Momentos-chave

O período de transição da vida estudantil para a profissional foi vivenciado com algumas dificuldades por H.F.

Começando a procurar emprego após a conclusão do bacharelato, confrontou-se desde o início com a falta de oportunidades para os jovens acabados de sair do sistema de ensino. A sua inserção no mundo do trabalho é experienciada como uma fase difícil do seu percurso: "Sai-se com uma energia tremenda, capaz de mudar este mundo e o outro, fazer o que quer que seja, e é muito difícil, porque as portas começam-se a fechar, todas. E chega-se a uma altura que é quase um desespero. Quando aparece um estágio, é ótimo." (pág.8)
" O primeiro choque com o mundo do trabalho... é forte." (pág.7)

Inicia um estágio não remunerado numa empresa, por um período inicialmente acordado de três meses, que não conclui. O pedido fora feito directamente por si, à administração da empresa, e negociado com os responsáveis. As suas expectativas de aprendizagem

revelaram-se frustradas, pois o trabalho que efectuou limitou-se à pesquisa bibliográfica e alguma leitura: "...no estágio de três meses, só lá estive um mês, e nesse mês praticamente estive só a ler. Portanto não cheguei à parte prática."(pág.8)

Para além disso, refere que estava numa situação desconfortável, pois "...era quase um favor que a empresa fazia. Embora eu tenha tido todo o apoio do então director da empresa." (pág.8)

Surge-lhe a possibilidade de fazer um estágio remunerado, durante um período de seis meses, o que a leva a abandonar o primeiro: "Entre o não ganhar nada e o ganhar pouco, eu mudei."(pág.8).

Esta experiência manifestou-se em termos de aprendizagem mais gratificante do que a anterior. Assiste durante o seu estágio à extinção da empresa, vivenciando um período bastante conturbado.

Decide concorrer como professora ao ensino secundário, concorre e começa a trabalhar, leccionando a cadeira de Físico-Química. Durante três anos dá aulas, mas nunca se sentiu adaptada ao ensino, o que a leva a decidir-se a deixar esta actividade. Sente-se desapojada e com falta de orientação para as funções que desempenha - ".. não sei se toda a gente sentiu isso, mas eu pessoalmente senti, completamente desapojada, sózinha, portanto sózinha em termos de... ao nível de trabalho - eu estava habituada a nível de ensino e até mesmo durante o estágio a trabalhar com uma equipa, e portanto ali a equipa não funcionava, e eu tinha de trabalhar sózinha. Portanto, senti dificuldades porque precisava de apoio, de orientação e não tinha. ... E depois pronto, foram acontecendo situações, que me levaram de facto quase a uma situação de ruptura...."(pág.11)

Com vínculo à função pública, entra num concurso interno para o laboratório onde actualmente trabalha. Sente-se desvalorizada por ainda não ter a licenciatura concluída, pois esta conduz a diferentes situações:" Este percurso foi bom, mas... concerteza teria sido melhor se tivesse entrado aqui com a licenciatura já feita. Portanto, é completamente diferente o entrar-se num serviço com licenciatura ou como estudante de licenciatura. São situações diferentes, entra-se em carreiras diferentes, o comportamento das pessoas que lá está nos organismos, neste caso, os que já cá estão, portanto, primeiro vêm uma situação, e depois é muito difícil de verem a outra. Pois, passarem para a outra... É um bocado difícil, embora eu não tenha problemas..."(pág.12)

Quando concluiu o curso de Química Aplicada mudou de carreira a nível interno, começou o seu trabalho com novos equipamentos e pelo motivo da ausência da sua chefe, neste momento está a assegurar as suas funções. Considera que faz um trabalho difícil,

exigente, mas gratificante. Sente-se valorizada pela instituição onde trabalha ser públicamente reconhecida, ter "nome".

3. Contributos

Como contributo positivo do primeiro estágio que realizou, H.F. valoriza o relacionamento interpessoal gratificante, as relações humanas e as experiências pessoais que vivenciou na empresa.

H.F. reconhece os contributos que o segundo estágio lhe proporcionou, ao nível da aquisição de conhecimentos, da pesquisa de informação que efectuou, e pelo seu grau de autonomia, que se traduziu na possibilidade de introduzir modificações no seu próprio trabalho.

Refere que aprendeu com os aspectos negativos deste período, salientando a experiência que teve de uma situação de instabilidade, a vivência de um período conturbado na empresa, na medida em que passou pela sua extinção e pelas dificuldades inerentes.

Como contributo da sua experiência de professora do ensino secundário, ressalta apenas o bom ambiente de trabalho pelo qual passou, as relações afectivas gratificantes, os círculos de amizade que estabeleceu com os colegas.

4. Identificação de funções

Actualmente H.F. é responsável por um laboratório de análises químicas específicas, e é a responsável pela segurança de todos os laboratórios do sector da química.

Estes laboratórios respondem a pedidos de análises que são feitas do exterior e do interior do organismo onde estão inseridos.

5. Competências utilizadas (competências não técnicas)

A partir do trabalho que realiza constatamos a mobilização de algumas competências não técnicas, das quais identificamos:

. Capacidade de liderança - "Neste momento estou a gerir um grupo de... que envolve seis técnicos, que vai ser ampliado para oito, portanto, está numa fase de mudança, e portanto vão passar a ser oito." (pág.24)

" Tenho que responder perante os meus superiores sobre o andamento dos trabalhos, os trabalhos só do laboratório e os dos outros clientes que vêm de fora, digamos que oriento e faço a distribuição desses trabalhos pelos vários técnicos(...)" (pág.24)

. Criatividade - " Aparte disso... ainda desenvolvo, ou sempre que tenho tempo, um procedimento novo, ou uma técnica nova, portanto, basicamente é isto."(pág.24)

. Capacidade de adaptação - "(a função que desempenha) exige muito tempo e exige conhecimentos. Tempo para me debruçar sobre os assuntos, problemas que eventualmente possam surgir, conhecimentos porque tenho que dar resposta imediata, a resposta tem de ser... quando chegam a mim, a resposta tem de ser imediata, tenho que... dar parecer e opiniões, etc. Tudo isso é uma coisa muito imediata, tenho que saber, tenho que estar dentro do assunto, tenho que responder de imediato."(pág.24)

6. Desenvolvimento das competências

H.F. valoriza as situações em que trabalha em grupo, com objectivos definidos, "com prazo nem que seja imposto por mim, uma meta a atingir", e em situações mais calmas, " sem stress, porque com stress não funciona muito bem, portanto as coisas não saem, não fluem com tanta nitidez".(pág.16)

7. Reconhecimento do capital de competências

H.F. identifica algumas capacidades como o seu capital de competências:

. Capacidade de defesa e auto-controlo - "Digamos que se tem que ter uma capacidade de defesa e de autocontrolo para não dizer mais do que se deve no momento certo. Isso não se aprende, tem que ser mesmo um esforço e tem que ser um auto-controlo, porque senão quando se dá por isso já se disse mais do que aquilo que se queria." (pág.13)

. Responsabilidade - "(...) quem está em posição de chefia está constantemente a cada minuto a ser julgado, está a ser testado a cada minuto. Não pode falhar. Não pode voltar atrás, ou não deve. Ou fazer isso o menos possível. Dizer, dar uma ordem ou uma indicação, e depois a seguir contradizer-se. Não pode fazer isso. Portanto, está constantemente a ser posto num tapete rolante, ou num tapete qualquer, em que está alguém do outro lado pronto a puxar ao primeiro deslize. Portanto isso é um grande desafio."(pág.13)

. Capacidade de liderança -" Há determinadas áreas, bom, dentro da área onde eu estou, bom, eu aí consigo, pelo menos tenho estado a conseguir gerir, trabalhar na área de gestão, gerir um grupo de

peças, levá-las de certa forma a fazer aquilo que eu quero, que são os objectivos que se pretendem atingir." (pág. 16)

. Capacidade de adaptação - " Claro, se me tirarem da minha área de trabalho, e me colocarem noutra área de trabalho e me disserem "Agora faça", não digo que não faço, simplesmente tenho que ter uma base teórica, terei que ter um apoio inicial, e de me preparar, e depois pronto. Portanto, digamos que não tenho problemas com o trabalho." (pág. 16)

8. Enriquecimento pessoal a partir da vida profissional

Reconhece que a sua vida profissional a enriquece de uma forma mais globalizante, no campo socio-afectivo, através dos relacionamentos interpessoais que estabelece com os outros - "A nível de relações humanas. Relações humanas e portanto, de colaboração. Trabalho de equipa." (pág.12)

Considera-se também mais enriquecida em termos pessoais pelo facto de desenvolver a sua capacidade de compreender os outros - "A nível dos colegas, e de conseguir entender melhor os outros." (pág. 14)

9. Formação realizada

Ao nível da formação contínua frequentou alguns cursos de formação técnica, nomeadamente de técnicas de análise e de novos materiais e equipamentos, e ainda assistiu a alguns congressos. Desde o final de 1989 que participa pelo menos em uma acção de formação por ano, que têm tido durações bastante variáveis: de dois dias a uma semana. Não frequentou nenhuma acção de formação do domínio comportamental.

III - Contexto social

1. Interesses\actividades

H.F. participou num grupo de jovens ligados à Igreja, cujo objectivo era a discussão dos temas considerados significativos para essa instituição, a troca de experiências de vida, o estabelecimento de amizades, a participação em actividades sociais - reuniões, acampamentos, etc.

2. Momentos-chave\ fases

Esteve três anos ligada de forma significativa a este grupo de jovens, que considera um momento importante da sua vida social. A sua

ruptura veio a coincidir com a conclusão do curso do ISEL, com a sua mudança de residência e com o início da sua vida profissional, e a progressiva falta de disponibilidade dos jovens envolvidos.

3. Contributos

A sua ligação ao grupo de jovens foi fundamental durante esse período da sua vida, na medida em que funcionava como um grupo de apoio que a ajudou a ultrapassar os momentos difíceis. As amizades que estabeleceu foram importante em termos afectivos, compensavam-na em certa forma da ausência da família. Desenvolveu nesse contexto o espírito de interajuda.

4. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional

Considera que adquiriu neste contexto a capacidade de compreender os outros, o espírito de tolerância, a solicitude para com os outros: "Uma certa tolerância, e procurar ajudar os outros. Pronto, basicamente foi isso, a tolerância, o ter a capacidade de desculpar, foi de facto daí..." (pág.20)

IV - Contexto familiar

1. Momentos-chave\ fases

O primeiro momento significativo que H.F. refere no seu percurso familiar, acontece aos dezoito anos, que consistiu no seu afastamento físico da família de origem, quando deixa a casa dos pais, perto de Coimbra - onde viveu a sua infância e juventude- e vem viver para Lisboa para continuar os seus estudos.

Esta mudança na sua vida veio contribuir de uma forma significativa para a aprendizagem de novas atitudes e comportamentos.

Refere que a independência familiar desenvolveu a sua capacidade de "autogestão" - "O facto de ser, de ter sido independente, entre aspas, o facto de ter saído de casa muito cedo, teve um peso extraordinário, digamos que eu tive que autogerir-me muito cedo, fiquei com essa responsabilidade muito cedo e isso teve uma grande influência sobre mim. " (pág.23)

O seu sentido de responsabilidade - "Por um lado é bom, porque nos dá possibilidade de sermos nós a gerirmos nós próprios. Temos uma responsabilidade muito grande sobre nós, e isso é bom, porque temos essa responsabilidade. Saber que podemos ir para todo o lado com sentido de responsabilidade." (pág. 21)

A autonomia - " A nível de dinheiro, portanto tinha uma mesada e e eu geria a minha mesada de acordo com, fazia aquilo que eu queria, mas já sabia quais eram os meus limites até onde eu podia ir. "(pág. 21/22) "Enquanto estamos sózinhos temos mais autonomia, embora saibamos que o pai não está a ver ou pode nem sequer chegar a saber, mas age-se como... como se nós vivêssemos mesmo sózinhos e estivéssemos independentes deles." (pág. 22)

Outro momento importante no seu percurso familiar é o casamento, que se traduziu numa mudança gradual de vida, muito gratificante. O nascimento do primeiro filho vem uns anos mais tarde, e a maternidade também é um aspecto significativo no seu percurso, a que H.F. se refere da seguinte forma: "É uma coisa extraordinária, difícil de descrever, que... me preenche completamente."(pág.23)

2. Competências desenvolvidas neste contexto utilizadas no contexto profissional

H.F. reconhece a importância do seu contexto familiar para o desenvolvimento das competências não técnicas que mobiliza na sua actividade profissional, apesar de não as conseguir identificar:

"Eu acho que as uso (as competências) sem estar a perceber de onde é que elas vêm. Acho que uso muitos ... dos comportamentos, muitas das atitudes que eu tenho, estão relacionadas com a educação familiar, embora eu quando as esteja a aplicar não estou a pensar: isto vem daqui, isto vem dali; mas acho que sim, que há concerteza, embora eu não lhe consiga dar um exemplo." (pág. 24)

- Síntese dos dados das entrevistas

Através da análise que fizemos dos dados das entrevistas, constatamos que os sujeitos reconhecem que lhes são exigidas determinadas competências não técnicas na sua actividade profissional.

A partir das suas representações pessoais, podem ser identificadas como adaptabilidade, responsabilidade, autonomia, capacidade de comunicação, capacidade de trabalho em equipa e de liderança.

Reconhecem que estas competências são desenvolvidas pela actividade, em situações concretas de trabalho, no seu contexto profissional.

Outro aspecto importante é o reconhecimento da existência de fenómenos formadores ao longo da sua existência - experiências pessoais, interações sociais, aquisição de novos conhecimentos. Identificam aspectos significativos dos seus percursos - tanto aprendizagens formais como experiências de vida -, que foram formadores na medida em que contribuíram para uma mudança de representações.

Para Dominicé (1990), a formação do adulto inicia-se no seu meio de origem, no contexto familiar, e prossegue através das instâncias escolares, profissionais e sociais - no âmbito de grupos religiosos, desportivos, políticos, etc. "A formação é feita de influências exercidas pelos outros, e pela forma como cada pessoa reage ao que os outros significaram para si. Todo o adulto teve os seus formadores, e o seu desenvolvimento pode ser entendido como o produto das reorientações que buscularam a formação oferecida pelos outros."(1990, pág. 22)

Ao analisarmos os contributos formativos que os vários contextos de vida tiveram para os sujeitos, constatamos que o contexto escolar é um espaço-tempo de aprendizagem, não só em termos de aquisição de conhecimentos formais - os que são reconhecidos no diploma - mas também de competências empiricamente adquiridas, não formalmente reconhecidas.

Para além de valorizarem os conteúdos e programas recebidos, os sujeitos atribuem uma particular importância aos processos e estratégias que foram postos em prática no período da sua formação. Acentuamos aqui a importância dos aspectos pedagógicos ou modelos de formação, que estão normalmente implícitos na aquisição dos

conhecimentos, mas que como já referimos, não são explicitamente valorizados em termos institucionais.

Identificámos no discurso dos sujeitos aspectos reveladores da importância da experiência social da vida escolar: aprendizagens do foro socio-afectivo, respeitantes ao relacionamento e à comunicação interpessoal. Estas aprendizagens foram reconhecidas como tendo sido muito significativas nos percursos pessoais dos indivíduos.

Em relação ao contexto profissional, os sujeitos identificam no seu percurso momentos formadores que propiciaram a aquisição de novos conhecimentos, e o desenvolvimento de competências não técnicas.

O(s) contexto(s) organizacional(is) - particularmente através da forma como o trabalho está organizado, com situações que implicam a mobilização de competências não técnicas - e as relações interpessoais que estabeleceram neste domínio, contribuíram significativamente para o seu processo de formação.

Valorizamos neste domínio o reconhecimento por parte dos sujeitos do seu desenvolvimento global a partir das aprendizagens não formais realizadas no contexto profissional.

A construção da sua identidade profissional vai-se realizando em função da forma como o sujeito vivencia e percebe os acontecimentos do seu percurso profissional - vai sendo confrontado com situações através das quais se vai definindo em termos identitários. Entre estes acontecimentos, destacamos o início da vida profissional, as mudanças de emprego, o reconhecimento de si pelos outros, a remuneração, a articulação da actividade realizada com os seus interesses, motivações e aspirações - a realização do seu Projecto Pessoal.

As actividades e interações desenvolvidas em contextos sociais, propiciaram o desenvolvimento de competências mais alargadas, do domínio pessoal, como a afirmação de si, a escuta do outro e a relação de ajuda.

No contexto da vida familiar, os sujeitos referem acontecimentos que foram formativos em termos de desenvolvimento pessoal, ao nível do desenvolvimento de dimensões intelectuais e afectivas, da construção da identidade pessoal, da construção de valores sociais, culturais, políticos e religiosos, da autonomização face à família de origem - independência financeira-, da assunção de novas responsabilidades - casamento e constituição de uma nova família-, da modificação da auto-imagem.

Parte III - CONCLUSÃO

A) Síntese do trabalho empírico

B) Uma diversidade de caminhos a percorrer

1 - Repensar o papel da formação

2 - O reconhecimento e validação dos adquiridos

3 - O papel da Orientação Profissional contínua

4 - As novas formas de Gestão de Recursos Humanos

5 - A empresa como contexto de aprendizagem -
-A Organização Qualificante

6 - A formação experiencial nas empresas

7 - A função formativa/educativa das empresas e a construção de
identidades sociais e profissionais

A) Síntese do trabalho empírico

Constatámos na primeira parte deste trabalho - desenvolvido na contextualização e problemática da tese - que ao nível do actual discurso social, económico e político, se assiste a uma valorização da necessidade de novas competências profissionais.

Estas competências, não sendo do domínio técnico, pertencem ao foro socio-afectivo dos indivíduos. Foram referenciadas na primeira parte deste trabalho de acordo com várias tipologias e correntes existentes, como competências genéricas, transversais, soft skills, competências de terceira dimensão.

A partir do trabalho empírico que fizemos, ao nível da representação pessoal das novas competências profissionais, constatamos que os sujeitos percebem a exigência deste tipo de competências na sua actividade profissional.

Para os sujeitos do nosso estudo - o grupo dos licenciados em Química Aplicada pela FCT/UNL -, estas competências mobilizadas em situação de trabalho foram reconhecidas como: adaptabilidade, responsabilidade, autonomia, capacidade de comunicação verbal, capacidade de trabalho em equipa, etc.

Trata-se de facto de competências do mesmo tipo das que foram identificadas no estudo teórico - competências do foro sócio-afectivo dos indivíduos.

Para além de reconhecerem que nos seus contextos profissionais mobilizam este tipo de competências não técnicas, os indivíduos têm também a percepção de que estas competências são desenvolvidas na acção, em confronto com situações reais de trabalho. À luz da perspectiva construcionista, as competências desenvolvem-se pela acção, pela actividade que os indivíduos exercem em situações concretas.

Em relação aos contextos de desenvolvimento destas competências, os indivíduos têm consciência de que as competências não técnicas que mobilizam no seu âmbito profissional foram-se construindo ao longo dos seus percursos pessoais, em contextos como o escolar (na universidade), o profissional (na empresa), o social (actividades de lazer, culturais, religiosas, políticas, etc.), e o familiar (família de origem e alargada).

Procurámos neste trabalho empírico identificar - em termos das representações pessoais dos sujeitos -, por um lado as novas competências profissionais, e por outro os contextos e processos de formação destas competências.

Reconhecemos que o processo de formação do adulto - que engloba a aquisição e desenvolvimento das suas competências - só pode ser compreendido através das várias dimensões que constituem a sua história pessoal. É através de uma multiplicidade de situações de aprendizagem, decorrentes dos vários contextos de vida da pessoa, que as competências sócio-afectivas se formam e se desenvolvem.

B) Uma diversidade de caminhos a percorrer

Ao considerarmos que a problemática das novas competências está interligada com uma diversidade de aspectos, pensamos que é importante fazer nesta síntese conclusiva um levantamento de questões que mobilizam diferentes reflexões.

É importante questionarmos os contributos do sistema de educação/formação para o desenvolvimento destas competências - principalmente ao nível da formação contínua, que é o domínio deste trabalho de investigação. Neste âmbito, não deixamos de salientar o papel significativo das novas correntes de formação de adultos.

Por outro lado, a questão da formação das competências - competências estas pouco formalizadas em termos institucionais - está intrinsecamente relacionada com a questão do seu reconhecimento e legitimação. Daqui a necessidade de remeter para um novo domínio de estudo, que tem como objecto o reconhecimento e validação dos adquiridos.

Também destacamos a importância da Orientação Profissional Contínua neste processo - que se situa numa interface entre a gestão pessoal que um indivíduo faz do seu percurso profissional, e a gestão de recursos humanos por parte das organizações.

Daqui partimos para uma breve abordagem sobre a Gestão de Recursos Humanos, salientando algumas formas de articulação com a questão das novas competências profissionais.

Para finalizar, também não podemos deixar de referir o papel determinante das novas formas de organização do trabalho na questão das competências profissionais. Elas são exigidas em contextos organizacionais determinados, e são também em contextos organizacionais específicos que encontram um terreno propício ao seu desenvolvimento - reconhecidas actualmente como Organizações Qualificantes.

Em síntese, podemos perspectivar estas questões por grandes áreas:

- a perspectiva das Ciências da Educação - mais concretamente a partir das áreas da Formação dos Adultos, do Reconhecimento dos Adquiridos, da Orientação Profissional Contínua.

- a perspectiva das Organizações - os novos conceitos de organização qualificante, de formação experiencial, etc. - e da Gestão dos Recursos Humanos - nomeadamente as novas formas de gestão previsionais e prospectivas .

1 - Repensar o papel da formação

O mundo do trabalho, como qualquer outro sub-sistema social, está em permanente evolução, modificando-se continuamente. As suas alterações repercutem-se ao nível das exigências dos postos de trabalho e das ocupações, e ao salientarmos a existência da necessidade das novas competências - consideradas tanto em termos pessoais como sociais -, este tema surge indissociavelmente ligado às questões da formação.

Esta reflexão leva-nos a colocar no cerne das questões da formação não só o problema da inserção dos jovens na vida activa, mas também o problema da inserção contínua dos adultos na vida activa, directamente relacionado com a mobilidade profissional.

Assim sendo, parece-nos relevante problematizar a importância dos vários sistemas de formação: inicial e contínua (e neste campo, formal e não formal).

Neste âmbito, levantamos algumas questões pertinentes:

- Como desenvolver no sistema de formação inicial (escolar/universitário) as competências exigidas pelo mundo do trabalho e desenvolvidas pela experiência prática?

- Como valorizar neste sistema os mecanismos de aquisição implícitos, pouco formalizados e pouco reconhecidos institucionalmente?

- Ao nível da formação contínua, que tipo de formação e estratégias deverão ser privilegiadas para o desenvolvimento destas competências?

- Qual é a importância que as novas correntes do campo da formação de adultos assumem neste processo?

A formação pode ser encarada sob vários pontos de vista: por um lado, numa óptica adequacionista, em que as competências são consideradas importantes na medida em que respondem às

exigências de determinadas actividades profissionais. Neste contexto, o desenvolvimento das competências dos indivíduos é feito com o objectivo de corresponder de uma forma mais eficaz às necessidades dos postos de trabalho; e por outro, no contexto da Educação Permanente (visto pelo lado dos formadores de adultos, agentes da mudança, que consideram a pessoa e as suas competências como um todo - o centro do processo de formação), valorizando as suas aspirações, o seu projecto pessoal e profissional.

Estas duas perspectivas encontram-se frequentemente em campos opostos, na medida em que valorizam aspectos diferentes, mas complementares, da mesma questão. Identificamos a este nível um paradoxo que consideramos significativo: por um lado, a lógica das exigências do mercado de trabalho, orientada por valores de ordem económica e social. Por outro, a lógica do sujeito, baseada nas suas aspirações pessoais e profissionais.

Tendo em conta estes factores, levantamos as seguintes questões:

- Como gerir os possíveis confrontos entre a exigência de competências derivadas de situações de trabalho e as que decorrem do eixo do desenvolvimento profissional? Qual deverá ser o caminho mais adequado para a conciliação de linguagens e lógicas diferentes?

- Qual é a possibilidade de criar condições que potenciem o desenvolvimento destas competências em contextos organizacionais? Como melhorar as condições de exercício da sua actividade?

Numa tentativa de sistematização destas questões, pensamos que é ao nível da articulação entre os sistemas de ensino/formação e o sistema do mundo do trabalho que se terá que fazer um maior esforço de coordenação de estratégias, com a finalidade de reduzir as tensões e ultrapassar os paradoxos existentes.

Conscientes da complexidade deste fenómeno, e na facilidade com que por vezes se adoptam pontos de vista e estratégias muitas vezes redutores, na medida em que se privilegia apenas um dos lados da questão, gostaríamos no entanto de finalizar este trabalho com a apresentação de algumas reflexões que consideramos importantes.

- Reforçar os laços da formação inicial e contínua

No que diz respeito à organização da formação, Jean-Jacques Paul (1989) refere a impossibilidade em prever os empregos do futuro de uma forma fiável, tanto em termos de conteúdos como de efectivos.

Tendo em conta as incertezas do futuro, o sistema de formação inicial deveria "promover cada vez mais uma formação de base, de perfil largo, efectuando-se ulteriormente a especialização profissional na empresa, com o recurso à formação pós-inicial."(1989, pág. 182)

Por forma a promover a interligação entre a formação inicial e contínua, o autor defende algumas linhas de orientação tanto a nível institucional como de investigação pedagógica.

Em termos institucionais, partindo da constatação dos limites de uma planificação realizada a nível nacional, defende a valorização da planificação regional da formação profissional - no que diz respeito à formação pós-inicial -, bem como a intervenção concertada dos diferentes actores intervenientes no processo de formação. Estes actores, "representantes de meios profissionais, sindicais, de administrações", deveriam actuar "de forma a promover uma sinergia para revelar rapidamente as mudanças ligadas à evolução da organização do trabalho, e aos níveis de actividade susceptíveis de terem consequências em matéria de formação."(1989, pág. 183)

Em relação à investigação pedagógica, torna-se necessário destacar a importância "dos saberes de base por forma a permitir uma adaptação profissional rápida e frequente, colocando o acento sobre a promoção das capacidades-chave, fundamento das aprendizagens profissionais. No entanto, o conceito de capacidades-chave ainda é pouco operacional e deve ser traduzido em termos de objectivos pedagógicos para poder ser aplicável ao seio do sistema de formação inicial."(1989, pág. 183)

- Valorizar os novos modelos de formação

Posicionando-nos na postura de formador de adultos, e considerando que a formação é um processo contínuo na vida dos indivíduos - seja ela limitada no espaço e no tempo ou difusa -, num determinado contexto cultural ou social, torna-se importante saber como é que as possibilidades que actualmente se oferecem aos adultos contribuem efectivamente para a sua formação.

O sistema tradicional de ensino reconhece com dificuldade os saberes que não provém da transmissão de conhecimentos formais e não valorizam o lugar da experiência nos processos formadores (Dominicé, 1990).

Por outro lado, a formação dos adultos é reconhecida quase exclusivamente em termos organizacionais - formalizada em programas e sessões, validada por certificados, cujos objectivos são explicitados em termos da aquisição de determinados saberes sociais. Consideramos que esta perspectiva dominante é insuficiente para uma abordagem globalizante dos processos de formação, na medida em que não se valoriza a outra vertente da formação dos indivíduos - a formação experiencial, informal, implícita.

Orientada por finalidades político-económicas, as práticas de formação contínua obedecem, na sua maioria, à lógica das práticas sociais, às formas de organização social e industrial, racionalizando e fragmentando saberes profissionais, muitas vezes na óptica da especialização - delimitando e aprofundando um saber, perdendo a visão global do todo.

A formação do sujeito na sua globalidade escapa a esta lógica dominante da formação contínua, e o desenvolvimento de novas atitudes - da esfera socio-afectiva de um indivíduo -, não é na actualidade suficientemente valorizada ao nível das práticas de formação.

Os saberes que são reconhecidos socialmente são aqueles que de alguma forma têm a ver com as qualificações escolares e profissionais. O saber que provém da experiência - desenvolvida nos vários contextos de vida dos indivíduos - não é um eixo reconhecido e valorizado.

Para Dominicé "o saber constroi-se ao longo de múltiplas interações sociais que acompanham as múltiplas experiências de vida". (1990, pág. 17). É neste sentido que acentuamos a importância do reconhecimento de novas estratégias de formação, por forma a legitimar os saberes que se adquirem e se constroem paralelamente à formação institucionalizada.

De acordo com G. Pineau (1991, pág. 211), a actual sociedade defronta-se com o problema da integração entre duas lógicas opostas, criadoras de tensão e conflito, que urge integrar e ultrapassar:

- Por um lado, a lógica dos sistemas sócio-educativos enraizada em conceitos de racionalização organizacional, que se traduz nas actuais formas de produção, difusão e utilização dos saberes.

- Por outro lado a lógica dos indivíduos, não racionalizável, que engloba o que não está instituído, como os saberes que se constroem de uma maneira informalizada.

M.J. Rodrigues (1991) destaca a importância do sistema educativo num sentido lato, constatando que o que suporta determinadas competências específicas se encontra em todo um sistema social, enquanto processo de aprendizagem, de acordo com Iribarne (1989), Maurice, Sellier e Silvestre (1982), Lesourne (1988), Bertrand e Kaisergruber (1989), Marsden (1990) e Lopes (1990-A).

Para a autora, as competências dos indivíduos "dependem das suas trajetórias sociais, ou, mais particularmente, da cadeia de processos de aprendizagem em que este estiver inserido, e que poderão ocorrer não só no sistema formal de educação (integrando ensino e formação profissional), mas também, de modo mais informal, no quadro das organizações empregadoras, da instituição familiar ou, por exemplo, do relacionamento com todas as formas de comunicação social."(1991, pág. 122)

A aquisição dos saberes - parte integrante do processo de socialização - é um processo permanente que se desenvolve sob a influência de uma multiplicidade de agentes de socialização - a família, a escola, os grupos profissionais e culturais, etc.

Para Lesne, Marcel e Minvielle (1990), é através da acção dos vários agentes que se afirma a continuidade funcional do processo de socialização, no que diz respeito à produção do homem e reprodução da sociedade. "Tudo o que se constroi no indivíduo - tudo o que definitivamente se auto-constroi sob a influência social - deriva de tudo o que lhe é anterior (compreendendo as suas disposições biológicas), (...) funciona segundo a sua própria lei de totalidade integradora de elementos novos. Tudo o que é produzido pelo indivíduo numa sociedade inscreve-se numa estrutura social da qual ele procede e que funciona também de acordo com a sua lei de totalidade, integrando mudanças, movimentos, e correntes novas."(1990, pág. 111)

C. Josso reconhece " a emergência de uma teoria da formação que engloba e insere a acção educativa como um dos espaços e momentos possíveis do processo de formação. Ao minorar o impacto das actividades educativas, atribui-se ao adulto que aprende a posição de actor e de sujeito da sua formação, tanto no quadro das instituições educativas como nos períodos da vida socialmente definidos como formadores, fora destas instituições."(1991-B, pág. 67)

A autora defende, citando Dominicé (1979), o projecto da Educação Permanente dos indivíduos, valorizando a capacidade que todas as pessoas têm de se auto-educarem ao longo da sua vida, referindo os quatro conceitos orientadores em que se concretiza esta abordagem:

" - a autonomia é a via educativa que acentua que a finalidade da educação é o homem, e que deve ajudá-lo a assumir a responsabilidade da sua existência, e a se situar no mundo como um ser social responsável.

- o desenvolvimento visa facilitar o crescimento pessoal - desenvolvimento afectivo e cognitivo - e a sua integração activa no desenvolvimento social e cultural da sociedade em que este está inserido.

- a Educação Permanente visa criar um processo de interação entre o homem e o seu meio, por forma a tomar em consideração a dimensão educativa em todos os sectores da vida dos adultos.

- o conceito de mudança: a visão actual da sociedade faz apelo a um trabalho educativo destinado a favorecer a capacidade dos adultos a reagir de forma responsável e criadora face às transformações que movimentam o meio onde se desenvolvem" (1991-B, pág. 68)

C. Josso (1991-B) valoriza o papel da auto-formação dos indivíduos, e a necessidade dos adultos identificarem as suas necessidades e objectivos, por forma a desenvolverem de uma forma consciente os seus projectos de formação - neste contexto a auto-avaliação assume um papel fundamental.

Nesta perspectiva, acentuamos a necessidade de valorização a nível institucional de formas não tradicionais de formação, que valorizam a formação experiencial dos indivíduos - nomeadamente a partir de abordagens biográficas, na linha das histórias de vida e das biografias educativas, através das quais os adultos tomam consciência dos seus processos de formação - bem como das estratégias de "reconhecimento dos adquiridos".

A existência de um paradoxo entre as lógicas individuais e as lógicas organizacionais - entre o mundo das organizações e o mundo dos indivíduos -, poderá ser ultrapassado através de novas formas de articulação entre estes sistemas.

2 - O reconhecimento e validação dos adquiridos

As estratégias de reconhecimento de adquiridos têm vindo a ser desenvolvidas, a partir dos anos oitenta, em contextos institucionais, principalmente em França e na América do Norte - Estados Unidos e Canadá -, e têm sido utilizadas tanto para populações de jovens como de adultos.

Cada vez mais se reconhece a importância da experiência pessoal e sócio-profissional em termos da formação de adultos. O reconhecimento da noção de "adquiridos", para Edmonde Chauvel (1991) traz consigo uma nova dinâmica de mudança social.

Jean-Jacques Paul, ao referir a importância crescente do sistema produtivo "na socialização e adaptação da mão-de obra às evoluções tecnológicas"(1989, pág. 183), também acentua a necessidade de implementação de esquemas prospectivos, em termos de reconhecimento e validação dos adquiridos.

O reconhecimento dos adquiridos inscreve-se numa perspectiva de valorização dos saberes adquiridos de uma forma experiencial, realizada à margem dos sistemas tradicionais de formação. É o reconhecimento do potencial adquirido em aprendizagens experienciais.

Uma maior personalização da formação implica a criação de estratégias mais flexíveis, centradas na pessoa, tais como as práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos - os balanços pessoais e profissionais, os diagnósticos de competências, os portefolios de competências, entre outras - bem como o reconhecimento das aspirações e projectos dos indivíduos, e a organização de percursos personalizados de formação. Implica a valorização da auto-formação, implícita na formação experiencial e informal, e a adequabilidade de práticas como as histórias de vida e as biografias educativas como estratégias de formação e de reconhecimento de adquiridos.

J. Germain (1991) considera que as estratégias desenvolvidas no campo do reconhecimento dos adquiridos têm como finalidade a "responsabilização do indivíduo sobre o seu itinerário, condição indispensável para o seu sucesso numa sociedade cada vez mais competitiva."(1991, pág.23)

Ao reconhecer que a oferta de formação existente é actualmente demasiado rígida para se adequar às necessidades do público, este autor defende uma maior personalização da formação, mediante a organização de percursos personalizados com recurso a práticas de reconhecimento e de validação de adquiridos. "No quadro da preocupação em melhorar a qualidade da formação, é necessário criar uma maior flexibilidade e personalização, o que passa pelo reconhecimento da experiência, das competências, saberes e capacidades já adquiridas, para a determinação de um projecto realista de formação com vista a uma inserção social e profissional."(1991, pág.23)

B. Liétard (1991) considera que as estratégias de exploração personalizadas situam-se na interface entre hetero e auto-formação reconhecendo que na vida quotidiana estas duas dimensões se articulam, e que ambas contribuem para a construção dos itinerários de vida dos indivíduos. As estratégias de exploração personalizada têm como finalidade a identificação e valorização dos adquiridos, por forma a serem melhor utilizados pelos indivíduos, tanto ao nível da procura de emprego como de formação.

Para J. Aubret, a noção de adquiridos reenvia para uma realidade dinâmica, na medida em que "a formação e a experiência transformam em permanência o homem, tanto do ponto de vista da organização dos seus saberes, como do ponto de vista da sua forma de estar e de se comportar."(1991, pág. 190)

O reconhecimento dos adquiridos é o reconhecimento da evolução do indivíduo, traduzindo a sua capacidade de se transformar e adaptar ao meio.

Para este autor, o reconhecimento dos adquiridos equivale à avaliação das competências pessoais e profissionais dos indivíduos, constatando a interpenetração destes domínios de competências, na medida em que reconhece que é "uma transformação progressiva do indivíduo sob o efeito das suas experiências, um valor acrescido à sua dimensão profissional através das suas aquisições da evolução pessoal."(1991, pág. 190)

Actualmente assiste-se no Québec não só à valorização do reconhecimento dos adquiridos, mas à acentuação da necessidade da sua validação, que se tem traduzido na implementação de estratégias neste sentido.

Monique Chaput (1991) considera que o reconhecimento dos adquiridos deve ser articulado com a sua validação, tendo em conta que a dimensão social - a legitimação dos saberes - é

fundamental neste processo, pois confere ao indivíduo um importante instrumento de negociação.

A finalidade das estratégias de exploração personalizada é, de acordo com M. Chaput, "a tomada de consciência pela pessoa dos seus adquiridos passados e das suas orientações futuras, numa perspectiva de validação no sistema oficial."(1991, pág. 26)

Destaca entre as estratégias mais significativas as Histórias de Vida (G. Pineau), os Portfolios de competências, as entrevistas de acolhimento e de referência, os balanços de competências, as narrativas biográficas, os grupos de elaboração de C.V., etc.

E. Chauvel (1991) considera que as histórias de vida têm um lugar específico nos procedimentos e práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos, na medida em que partem do princípio de que existe uma real transferibilidade da situação de formação ou de trabalho de certas experiências da vida quotidiana, estando na origem da aquisição de competências.

Para finalizar, apresentamos a perspectiva de G. Pineau, que considera que a problemática do reconhecimento dos adquiridos não é apenas uma questão institucional: "Pela sua amplitude e força de impacto, estes adquiridos fora das normas, extra-escolares e mesmo extra-profissionais, aparecem como as pontas de movimentos de individualização sócio-educativa mais amplos, que começam, entre outros, a serem conceptualizados recorrendo ao prefixo auto: auto-formação, auto-orientação, autopoiesia." (1991, pág. 215)

Para Pineau, começa-se a delinear uma nova era de redefinição estrutural de gestão dos recursos humanos.

As reflexões do campo do reconhecimento dos adquiridos abrem perspectivas no sentido de criar novas formas de "gestão das interfaces entre indivíduo e organizações". (Pineau, 1991, pág. 214).

Mas este movimento não é um fenómeno pontual e isolado. Para o autor, situa-se "num movimento sócio-educativo importante, que parece atravessar o redesenvolvimento das actuais sociedades", movimento este que está orientado para uma maior "responsabilização dos actores" . (pág. 214)

Pineau defende que é através desta redistribuição das responsabilidades - valorizando a responsabilização dos indivíduos na condução das suas vidas - que se pode encontrar uma forma de

ultrapassar a dicotomia existente entre o mundo individual e o mundo das organizações sociais.

3 - O papel da Orientação Profissional contínua

A Orientação Profissional surge como um vector importante de articulação entre a gestão pessoal que um indivíduo faz do seu próprio percurso profissional, e as formas de gestão de recursos humanos por parte das organizações. As novas formas de gestão previsional dos empregos consideram a orientação profissional como um eixo fundamental, e esta começa a assumir um papel determinante em contextos organizacionais.

A gestão dos recursos humanos é actualmente encarada como uma forma estratégica de desenvolvimento das empresas, e a orientação profissional é um vector - assim como a formação - que assume hoje um papel decisivo na sua sobrevivência.

Para D. Thierry e C. Sauret (1993), a orientação profissional permanente nas empresas faz parte das modalidades de gestão qualitativa que se encontram em fase de expansão. Referem a necessidade de constituir "carteiras de competências", como um meio de identificação individual de competências e de carências, por forma ao indivíduo acompanhar de uma forma mais participativa a sua evolução.

Actualmente a orientação profissional é considerada como um processo dinâmico, no qual o indivíduo se orienta de uma forma activa e autónoma, com a finalidade de construir o seu projecto. Até há bem pouco tempo, as situações clássicas de orientação privilegiavam a decisão exterior ao indivíduo - o parecer dos técnicos -, em detrimento das formas de decisão pessoais. (Michel, S., e Mallen, M.C., 1990)

Cada vez mais faz sentido considerar a orientação como um processo contínuo, que deve acompanhar a vida activa dos indivíduos, na medida em que vão evoluindo as condições do mundo do trabalho e as aspirações dos próprios indivíduos.

Com a evolução do mundo do trabalho, factores como o desaparecimento de determinados postos de trabalho e a criação de outros diferentes, a modificação dos conteúdos profissionais, a mobilidade profissional crescente - horizontal ou vertical -, entre

outros, fazem com que a sua necessidade seja encarada de uma forma permanente.

"Os procedimentos de orientação têm como objectivo facilitar a elaboração e a expressão de um projecto profissional individual e realista." (Michel, S. e Mallen, M.C., 1990, pág. 14)

Para as autoras, a orientação pressupõe a existência de duas fases distintas: uma fase de balanço pessoal (diagnóstico), de conhecimento das motivações e capacidades; e uma fase que consiste na integração das informações exteriores com o auto-conhecimento, finalizando-se no projecto.

Para além dos contributos que a orientação profissional assume ao nível individual, que são essencialmente a possibilidade do indivíduo reflectir sobre a sua própria evolução, um maior conhecimento de si e a possibilidade pilotar de uma forma mais eficaz a sua carreira - mais autonomamente-, começa a ser valorizada como uma estratégia previsional por parte das empresas.

Na medida em que a empresa tem que se saber projectar no futuro, prevendo qual vai ser a sua evolução e as necessidades que daí irão decorrer, ela não o poderá fazer sem a implicação dos actores que intervêm nesse processo. " A gestão não pode existir se apenas considerar as abordagens quantitativas dos empregos; ela deve necessariamente incluir uma dimensão que diz respeito às pessoas." (Michel, S. e Mallen, M.C., 1990, pág. 35).

O papel da orientação profissional na empresa assume o seu verdadeiro significado a partir da criação de compromissos entre as estratégias individuais e empresariais, na articulação entre projectos pessoais e projectos organizacionais. Um projecto de empresa não se concretiza sem a implicação dos seus actores, na mesma medida que um projecto pessoal não encontrará terreno para a sua realização se for descontextualizado. É através de estratégias de negociação e de partilha de responsabilidades que o processo de orientação se finaliza.

Para Michel, S. e Mallen, M.C. (1990), um dos principais instrumentos de orientação profissional consiste na realização do balanço ou diagnóstico pessoal. Tendo em conta que a principal finalidade deste processo é a elaboração de um projecto pessoal realista, está implícito neste processo a potenciação da sua autonomia.

Ao fazer um auto-diagnóstico, o indivíduo situa-se face ao seu percurso profissional, tendo em conta um objectivo definido. "Da mesma forma que na navegação "fazer o ponto da situação" significa saber onde se está, e para onde se deve ir tendo em conta um objectivo definido, o auto-balanço deve permitir integrar o passado,

presente e futuro. É esta integração, este aspecto unificador e estruturante que pode constituir um ponto de partida para a acção." (Michel, S. e Mallen, M.C.,1990, pág. 48)

A partir da construção do seu projecto pessoal, o indivíduo adquire uma nova estrutura de auto-conhecimento (motivações e competências) e de estratégias para a sua implementação no contexto da empresa.

O papel fundamental dos conselheiros de orientação será a participação num processo de enriquecimento dos indivíduos, facilitando a elaboração de "instrumentos que lhes permitam realizar ao longo da sua formação uma perpétua construção efectiva do seu itinerário, com o máximo de elementos do seu passado, do seu presente, das suas potencialidades"(L. Dumont, 1991, pág. 107)

A finalidade desejável deste processo deveria operacionalizar-se na integração do projecto pessoal no projecto organizacional, através de uma lógica de partilha e de negociação, numa estratégia de balanço conjunto.

4 - As novas formas de Gestão de Recursos Humanos

As formas de Gestão de Recursos Humanos têm vindo a evoluir nas últimas décadas, reflectindo a evolução das filosofias que lhe são inerentes, traduzindo entre dois pólos o lugar dos recursos humanos na organização - custo/investimento -, e dando origem a diferentes níveis de actuação.

De acordo com M.J. Rodrigues (1991), que se baseia no trabalho de Bosquet (1982), reconhece-se hoje em dia três formas distintas de Gestão de Recursos Humanos, que apesar de terem surgido em diferentes momentos históricos, podem ser reconhecidas na realidade empresarial concreta : a gestão administrativa, a gestão previsional e a gestão de desenvolvimento estratégico.

Na forma mais tradicional de gestão de recursos humanos - a postura administrativa -, a função pessoal na empresa é limitada à utilização dos regulamentos jurídicos, e os procedimentos mais frequentes são a gestão das remunerações, dos recrutamentos e das cessações de contratos.

A perspectiva previsional procura adequar/antecipar os recursos humanos da empresa às suas necessidades, e procura "pôr em prática uma política coerente de recrutamento, de definição de funções e de carreiras profissionais, de avaliação de desempenho, de promoção, de remuneração e de formação profissional"(M.J.Rodrigues, 1991, pág. 141).

A gestão de desenvolvimento estratégico valoriza os recursos humanos como o factor estratégico da empresa, como uma "peça-chave" para a inovação e adaptação permanente da organização. "Partindo do reconhecimento de que os recursos humanos são um factor central do sucesso da empresa, procura-se passar a compatibilizar a sua valorização permanente com os objectivos económicos desta, nomeadamente através do reforço das políticas de formação profissional, de comunicação interna, de melhoria das condições e da organização do trabalho, etc." (M.J.Rodrigues, 1991, pág. 142).

Na realidade europeia, é possível reconhecer esta diversidade de posturas nas diferentes práticas das empresas - estando estas formas interligadas com a natureza dos seus objectivos e com a diversidade de estádios de desenvolvimento organizacional.

Para M. J. Rodrigues(1991), em Portugal apenas as grandes e médias empresas procuram implementar políticas de recursos humanos do tipo previsional, utilizando ainda a grande maioria das empresas uma gestão do tipo administrativo.

Como referimos, as tendências mais recentes consideram o papel da G.R.H. na empresa como uma peça fundamental para o seu desenvolvimento, assumindo um papel determinante na sua estratégia global. Face às mutações do sistema produtivo, as empresas têm que desenvolver a sua capacidade de inovação e de adaptação aos novos cenários económicos, tecnológicos e sociais. Estas modificações afectam os conteúdos do trabalho e as competências que os indivíduos têm que pôr em prática neste contexto.

As empresas sentem cada vez mais a necessidade de se anteciparem, preparando-se para os cenários que se traçam, tanto a nível quantitativo como qualitativo. Mas é a nível qualitativo que se observam as mais importantes modificações: dá-se um maior enfoque às questões do desenvolvimento pessoal enquadrado no desenvolvimento global da empresa.

Para L. Mathis (1982), a empresa assume uma dupla finalidade, económica e humana, que interessa fazer convergir. Considerando o

homem como o principal recurso da empresa, valoriza o seu desenvolvimento como meio de desenvolvimento organizacional.

De uma forma tradicional, a gestão de recursos humanos - principalmente no que diz respeito às políticas de recrutamento e formação - procurava dar uma resposta às exigências de qualificação decorrentes da evolução tecnológica da empresa e de outras alterações do mercado.

Para R. Gasperi (1991), a estratégia clássica da gestão de pessoal, que se mostrou adaptada num passado recente, "parte das necessidades actuais da empresa e procura as competências de que dispõe para cobrir essas necessidades."(1991, pág.39). Nesta perspectiva, a empresa tenta responder de uma forma rápida em termos de meios e de estratégias, com vista a satisfazer necessidades imediatas e de curto prazo. Para o autor, que tem em conta as rápidas modificações do actual contexto, esta estratégia não permite que a empresa se prepare para as alterações do futuro.

O autor valoriza a gestão previsional de recursos humanos, na medida em que permite uma abordagem mais global e antecipadora, sem deixar de lado as questões imediatas. Para o autor, esta estratégia orienta-se para as seguintes finalidades:

" 1. Optimizar os recursos humanos actuais, ou seja, procurar uma adequação entre:

- as necessidades (empregos e profissões actuais)
- os actuais recursos, entendidos em termos de competências

2. Preparar as competências do futuro

- prevenindo a evolução das profissões
- formando o pessoal a partir das potencialidades detectadas e avaliadas

3. Antecipar os problemas de mutação, de conversão ou reconversão interna

- tendo em consideração os desejos, projectos profissionais e as potencialidades individuais de cada pessoa(gestão individualizada de carreiras)

- preparando o pessoal através da formação."

(R. Gasperi, 1991, pág. 39)

De acordo com esta forma de gestão de recursos humanos, a empresa orienta-se para a antecipação das lacunas que prevê que venha a sentir num futuro próximo, mas de uma forma mais optimizada. "Deste modo, os recursos humanos sofrem uma alteração, deixando de ser o factor adaptável para se tornarem o factor limitacional da saúde

e crescimento da empresa. " (Stahl, T. , Nyhan, B. e D`Aloja, P., 1993, pág. 24).

Um dos principais reflexos desta forma de gestão é a valorização do potencial dos indivíduos da empresa.

Das novas estratégias de gestão dos empregos e das competências nas empresas, referimos particularmente os processos da "gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências", estratégia esta que para D. Thierry e C. Sauret consiste na "concepção, execução e acompanhamento de políticas e de planos de acção coerentes:

- visando reduzir de modo antecipado os desajustamentos entre as necessidades e os recursos humanos da empresa (em termos de efectivos e de competências) em função do seu plano estratégico (ou pelo menos de objectivos a médio prazo bem identificados);
- e envolvendo o trabalhador no quadro de um projecto de evolução profissional" (1993, pág. 25)

Para os referidos autores, este processo só faz sentido se estiver integrado na estratégia económica das empresas, tendo em conta as variáveis que nela intervêm, como os seus objectivos, os recursos financeiros, os recursos tecnológicos e os recursos humanos.

A gestão preventiva e previsional dos empregos e das competências assume uma postura de valorização das competências dos indivíduos no seio das organizações e acentua o papel dos trabalhadores como actores do seu percurso profissional.

Por forma a apreender a evolução das situações de trabalho e das competências, D. Thierry e C. Sauret (1993) referem a importância da abordagem por empregos-tipos/profissões, deixando de lado a tradicional abordagem do posto de trabalho, limitada no espaço e no tempo, que não permite fazer uma reflexão prospectiva em termos de competências.

"Não está já em causa um descritivo sintético do conteúdo dum posto de trabalho; o objectivo é apreender todas as dimensões da competência, entendida como capacidade para agir numa situação profissional concreta. Este procedimento visa explicitar um desajustamento a curto e a médio prazo entre competências exigidas pela profissão no quadro das condicionantes de competitividade da empresa e competência dos titulares da profissão, a fim de desenvolver acções de adaptação nos prazos concedidos". (pág. 80)

A partir da elaboração dos reportórios de profissões na empresa - referenciais em que se baseia a gestão preventiva e prospectiva -,

torna-se necessário proceder a análises qualitativas e prospectivas das profissões, que permitirão posteriormente prever as evoluções das mesmas, evidenciando as profissões e competências estratégicas da empresa. Em função da natureza e do nível das competências necessárias, definir-se-ão as estratégias a adoptar ao nível do recrutamento (interno ou externo) e da formação, tendo em vista uma gestão proactiva dos Recursos Humanos.

"A competência é o conceito de charneira que permite estabelecer uma ponte entre o posto de trabalho e a pessoa, e entre o posto de trabalho e a formação: pede-se aos indivíduos que detenham, e à formação que produza, saberes úteis, utilizáveis e corentes com as situações de trabalho da empresa."(D. Thierry e C. Sauret,1993, pág. 80)

Como referimos, a gestão das competências implica uma nova relação do indivíduo com o seu trabalho - numa visão tradicional os recursos humanos deveriam adaptar-se às exigências dos postos de trabalho -, na medida em que reconhece que a evolução de uma organização está interligada com a evolução das competências dos indivíduos - considerando que o indivíduo influencia com as suas competências o desempenho/evolução das suas actividades profissionais.

Por outro lado, constata-se que o desenvolvimento das competências está interligado com as situações de trabalho em que estas são mobilizadas, ou seja, a forma como o trabalho está organizado pode permitir e mesmo potenciar o desenvolvimento das competências dos indivíduos.

Para L. Mathis (1982) a gestão previsional de recursos humanos é uma gestão de carácter personalizado, na medida em que procura integrar os projectos individuais no projecto organizacional da empresa, considerando as expectativas, as motivações e as potencialidades dos indivíduos. Este autor evidencia a necessidade de concordância entre os objectivos dos indivíduos e os da empresa, tendo em conta que a finalidade desta última é desenvolver a sua eficácia através da optimização e desenvolvimento permanente dos seus recursos humanos.

"Personalizar a gestão dos homens é ter em consideração certos elementos afectivos, as suas expectativas, os seus desejos, mas é igualmente ter em conta elementos objectivos que que permitem orientar a evolução de uma carreira."(1982, pág. 147)

Neste sentido, o autor identifica alguns dos elementos objectivos importantes para a orientação das carreiras, tais como a eficácia do indivíduo no seu contexto profissional, a especificidade das suas

funções e as competências que adquiriu, e o seu potencial em termos de capacidades que o farão progredir profissionalmente.

Procurando fazer de cada indivíduo um parceiro na organização, "A gestão previsional não tem como objectivo sujeitar os homens a uma pessoa moral, de os "conformizar", mas sim permitir à empresa fazer de cada um um parceiro que encontra os meios do seu desenvolvimento numa participação efectiva na realização de um objectivo comum, condição da realização dos projectos de cada um."(Mathis, L., 1982, pág. 30)

A partir de uma concepção de gestão de recursos humanos em termos previsionais, acentuamos a valorização do conceito de competência como peça-chave das novas estratégias de desenvolvimento das empresas, e a decorrente necessidade de criação de estratégias de identificação e de desenvolvimento das competências necessárias.

Tendo em conta as necessidades desta nova abordagem de recursos humanos, reforçamos o papel do reconhecimento dos adquiridos - e da sua validação-, o papel da orientação e da formação profissional, bem como das novas formas de organização do trabalho e das empresas, consideradas como qualificantes.

5 - A empresa como contexto de aprendizagem - - A organização qualificante

No contexto do novo paradigma técnico-económico, as modificações da organização do trabalho e da produção, e as novas formas de gestão de recursos humanos, concorrem para a exigência de novas competências profissionais, que mobilizam aspectos afectivos e cognitivos dos indivíduos.

Constata-se actualmente que os novos modelos de organização do trabalho propiciam novas formas de aprendizagem em situações de actividade profissional, conduzindo ao reconhecimento de outros processos de formação, não institucionalizados.

A empresa, através das potencialidades formativas que oferece, desenvolve as aprendizagens individuais e colectivas daqueles que nela intervêm, favorecendo a sua própria evolução.

Denominadas como Organizações Qualificantes, têm vindo a ser na actualidade objecto de estudo e reflexão. É nesse sentido que apresentamos algumas das mais recentes contribuições.

Podemos considerar uma Organização Qualificante quando obedece a determinados princípios de base, identificados por Philippe Zarifian (1992) como:

- Uma organização onde se abordam os acontecimentos de trabalho numa perspectiva de resolução de problemas, ou seja, quando os indivíduos se confrontam na sua actividade com acontecimentos susceptíveis de serem resolvidos por estratégias de análise e compreensão, de generalização e de comunicação - atribuindo um papel mais activo ao indivíduo.
- A actividade industrial pressupõe a existência de um suporte comunicacional, acentuando a comunicação pluriprofissional (com um alargamento dos quadros de referência), e a existência de objectivos e linguagens comuns que reforcem o processo de comunicação - substituindo uma organização assente em funções especializadas.
- Permite um trabalho de reelaboração de objectivos por parte dos indivíduos directamente implicados, dando-lhes maior iniciativa e responsabilidade - modificando o tradicional papel da hierarquia.
- Permite ao indivíduo projectar-se no futuro, na medida em que reconhece os seus projectos profissionais e lhe oferece a possibilidade de os conciliar com o projecto da organização, integrando-os como uma potencialidade - integrando as suas competências, motivações e aspirações.

Este tipo de organização é mais rica em conteúdos de actividade, torna-se mais competitiva e assume-se como uma organização educativa, na medida em que potencia as aprendizagens de uma forma permanente (Madelin, P. e Thierry, D., 1992).

De acordo com estes autores, estas organizações conseguem obter uma maior eficácia económica - "para a maior parte das empresas, a pressão do mercado e da concorrência impõe, graças às possibilidades tecnológicas, a produção de bens e de serviços cada vez mais diversificados, específicos, de alta qualidade, que exigem um aparelho de produção onde a flexibilidade pode assegurar uma vantagem concorrencial"(1992, pág. 25)- e facilitar a aquisição de competências dos seus efectivos - "as situações de trabalho funcionam como locais de aprendizagem e de

desenvolvimento profissional (...) na medida em que as ocasiões de aquisição dos novos saberes-fazer são favorecidos pela flexibilidade da organização interna" (1992, pág. 24).

Um dos aspectos que caracteriza estas organizações é o estabelecimento de uma nova relação com as competências dos indivíduos, na medida em que a empresa deve propiciar condições por forma a utilizar eficazmente as competências que se desenvolvem, criando uma nova dinâmica de implicação dos actores envolvidos. (Madelin, P. e Thierry, D., 1992)

Para Stahl, Nyhan e D`Aloja (1993), a aprendizagem no contexto de uma organização pode ter diferentes naturezas, tendo em conta o seu carácter formal ou informal. Na vertente das aprendizagens formalizadas, encontramos as acções de formação, os estágios organizados e outras situações afins. Na vertente das aprendizagens informais, estão todas as situações cuja finalidade não concorre explicitamente para a formação dos indivíduos, mas que têm um carácter formativo implícito.

Para estes autores, a Organização Qualificante é aquela que engloba as diferentes vertentes da formação considerando que "o ponto fulcral não é a aprendizagem individual, mas a aprendizagem da organização como um todo. O processo da aprendizagem é permanente, não intermitente, é globalizante, não segmentado, é central ao problema e relacionado com o contexto e inclui todos os elementos da empresa." (Stahl, Nyhan e D`Aloja, 1993, pág. 47)

A Organização Qualificante assenta em modalidades diferentes de organização do trabalho, permitindo ao indivíduo um maior controlo no desempenho das suas funções. Com esta perspectiva, rompe-se definitivamente com a visão tradicional da necessidade de adaptação unilateral do homem ao seu posto de trabalho, e implementa-se uma postura mais integradora, valorizando a pessoa e as suas potencialidades.

"A empresa na sua globalidade movimenta-se, assim, numa espiral ascendente onde a inovação nos métodos ou práticas de trabalho, oferece oportunidades de aprendizagem que geram o desenvolvimento de novas competências e critérios, que por sua vez influenciam e alteram o modo como o trabalho é efectuado." (Stahl, Nyhan e D`Aloja, 1993, pág. 59)

Como já foi referido, é no contexto das Organizações Qualificantes que se assiste à valorização da aprendizagens em situações de trabalho, que fazem apelo a novos modelos de formação -

nomeadamente aos processos da formação experiencial -, e que se implicam uma redefinição do papel tradicional dos actores da formação

6 - A formação experiencial nas empresas

Ao referirmos a importância da formação experiencial nas empresas, é necessário fazer a sua distinção com outros conceitos de formação, nomeadamente entre formação prática e formação sobre a tarefa.

Dominicé(1991), defende que a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que permitem a atribuição de um sentido, que a experiência não é uma arte bruta, e que para ser formadora tem que ser construída e reflectida, pensada ou simbolizada, e que deve produzir um eco ulterior.

De acordo com Pineau e Courtois - que se referem aos trabalhos de R. Barbier, N. Roelens e R. Robin (1991)- a formação pela experiência necessita de um retorno reflexivo, de uma construção dinâmica sobre o vivido, em que a "transformação da experiência em saber não diz respeito apenas à dimensão cognitiva da pessoa, mas sim à sua dimensão existencial" (1991, pág. 181). São as várias dimensões da pessoa em relação com o seu meio que estão implicadas.

Para Guy Jobert (1991), experiência é o que se constitui, com o tempo, de uma forma individual e colectiva, na confrontação quotidiana com o real e a necessidade de resolver os problemas de toda a natureza. É um conhecimento que se pode transformar num saber a partir do momento em que é formalizado e partilhado.

Para A. Pain, "a relação com a acção, pela experiência prévia do adulto e pelas finalidades da formação desejada, são um ponto de partida útil para restituir a acção educativa. O que aproxima a Educação Informal da Formação Experiencial, é o reconhecimento do primado do indivíduo enquanto fonte do pedido, ser inacabado e piloto da sua própria formação; é a inserção da acção educativa no percurso vital do indivíduo como instrumento de auto-produção, e finalmente, porque a acção é considerada como fonte das necessidades educativas."(1991, pág. 59)

B. Courtois refere que "a situação de trabalho, pela sua complexidade, pela mobilização de competências múltiplas que requer, comporta um potencial formativo, mais ou menos importante. Mas sobretudo, a aprendizagem realizada na situação de trabalho supõe a interação de uma pessoa ou de um colectivo com estas situações. Esta interação denomina-se experiência."(1992, pág.97). Para a autora não é suficiente que as situações possuam um potencial formativo, na medida em que nem todas as experiências resultam em aprendizagens, e retoma o conceito de A. Pain, valorizando a intencionalidade e o sentido dos actores implicados no processo.

Colocando a hipótese de que nem tudo se aprende pela formação instituída, considera a educação permanente como um investimento em espaços e tempos que não são reconhecidos institucionalmente como formativos. Para B. Courtois, é fundamental articular e fazer coexistir educação formal e educação informal

J. M. Barbier (1992) reconhece os efeitos formadores das situações de trabalho sobre os indivíduos - identifica entre estas situações a formação no posto de trabalho, a formação informal, a aprendizagem experiencial ou a socialização profissional.

O autor explica estes efeitos através do facto que " o acto de trabalho, que tem como resultado específico a produção ou a transformação de bens e de serviços, pressupõe nesta situação a mobilização de capacidades, e de uma forma mais alargada a mobilização de componentes identitárias no exercício de actividades concretas, tem por efeito, a partir deste exercício, modificar estas capacidades ou componentes identitárias"(pág. 127)

Para este autor, "a transformação das identidades no trabalho não é apenas um efeito destas acções, mas constitui um resultado esperado, ao mesmo nível que o melhoramento dos resultados industriais"(pág. 126-127).

O reconhecimento da aprendizagem experiencial em situações de trabalho, para B. Courtois (1992) - referindo-se aos trabalhos de V. Marsick-, faz parte de um novo paradigma que se pode caracterizar da seguinte forma:

. A aprendizagem não pode ter apenas uma finalidade instrumental, pois corre o risco de se tornar facilmente prescritiva

. o modelo organizacional funciona como um modelo de aprendizagem, através de factores como a flexibilidade da sua estrutura e da margem de autonomia do indivíduo

. o desenvolvimento pessoal e profissional processa-se de uma forma globalizante e integrada - tem a ver com aspectos de atribuição de sentido e de intencionalidade dos actores, e também da construção de identidades

. a aprendizagem é um processo que se constroi em interação ou individualmente

. o papel da reflexão crítica do indivíduo é valorizado, na medida em que se considera que este não se modifica de uma forma determinante pela acção de factores organizacionais

Como síntese, constamos que actualmente coexistem em contextos organizacionais, apesar de terem pesos diferentes, dois tipos distintos de formação de adultos: a formação instuída e a formação experiencial. Ao assistirmos no actual contexto à valorização desta última, e ao reconhecermos a sua importância em diferentes dimensões - individual e social -, estamos conscientes que é através de uma maior interligação entre ambas que se irão delinear as práticas de formação do futuro próximo.

"Numa época onde a formação contínua adquiriu a amplitude actual, é preciso que a formação instuída procure articular-se com a formação experiencial. Isto implica em particular que o lugar da experiência do adulto na sua formação seja reconhecido. Com efeito, todo o adulto confronta o saber constituído que lhe é transmitido com o que ele viveu ou vive. Esta coerência pode exigir uma reestruturação das suas experiências passadas. Ele não pode fazê-lo em abstracção. Pode concluir-se que a eficácia da formação instuída dependa numa grande parte da sua atitude em ajudar o adulto a construir a sua própria experiência. O que pressupõe que ela seja reconhecida. (Guy Bonvalot, 1991, pág. 325)

7 - A função formativa/educativa das empresas e a construção de identidades sociais e profissionais

Para B. Courtois (1992), as empresas procuram actualmente articular saberes permanentes com saberes evolutivos, privilegiando os saberes gerais, e valorizando "competências do tipo processual ou metodológico, com a finalidade de favorecer a polivalência e facilitar a capacidade de evolução." (1992, pág. 103)

A autora reconhece que a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências complexas, que são motor de transformação de identidades sócio-profissionais, pois "estas competências serão procuradas pelos assalariados se forem integradas em perspectivas de transformação que lhes permitam construir uma identidade socio-profissional viável." (1992, pág. 103)

De acordo com C. Dubar (1991), as identidades profissionais e sociais são o resultado de um processo de socialização que se desenvolve de forma diversificada em diferentes espaços-tempos da vida do indivíduo.

As primeiras identidades construídas na infância - a socialização inicial -, através de processos de assimilação e de acomodação, "combinam mecanismos de desenvolvimento de capacidades e de construção de "regras, valores e símbolos" (Piaget), a partir da família de origem, mas também do universo escolar e dos grupos de idades nos quais as crianças fazem as suas primeiras experiências de cooperação". (1991, pág. 263).

Constroem-se assim as primeiras referências culturais, "a partir das quais os indivíduos irão identificar os seus grupos de pertença e de referência, irão interiorizar os seus traços culturais gerais, especializados, opcionais e individuais (Linton), e antecipar as suas socializações ulteriores." (1991, pág. 264)

Os processos de socialização são contínuos, vão sendo construídos a partir das trajectórias sociais dos indivíduos, e "são inseparáveis das mudanças estruturais que afectam os sistemas de acção e induzem a reconversões periódicas das identidades anteriormente constituídas e a "construções mentais" que lhe estão associadas (Berger e Luckman)" (C. Dubar, 1991, pág. 264).

Para o autor, a construção das identidades realiza-se através de uma dinâmica constante, com base em processos de destruturação e reestruturação sucessivos

C. Dubar apresenta um modelo composto por quatro processos identitários típicos, que estão relacionados com tipos de saberes distintos:

- uma identidade ameaçada em risco de exclusão, associada a saberes práticos, que não são nem teóricos nem gerais, que contrasta com o novo modelo das competências;

- uma identidade estruturada na profissão, baseada em saberes profissionais, articulando saberes práticos e técnicos, e que

actualmente se encontra bloqueada, na medida em que actualmente se exige que seja reestruturada em função das novas competências;

- uma identidade de empresa baseada em saberes organizacionais, com uma nova articulação entre saberes práticos e teóricos, associada à lógica da responsabilidade e que é actualmente valorizada pelo modelo da competência;

- e uma identidade de incerteza e instabilidade, assente em saberes teóricos, que faz apelo à autonomia, e que se encontra associada a uma lógica de reconversão permanente e de mobilidade.

"As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem são produto de estruturas ou de políticas económicas que se impõe de cima, são construções sociais que implicam a interação entre trajectórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Finalizações sempre precárias enquanto impregnadas do processo de socialização, estas identidades constituem formas sociais de construção das individualidades, em cada geração, em cada sociedade." (C. Dubar, 1991, pág. 164)

B. Courtois, ao fazer uma reflexão sobre o trabalho de C. Dubar refere que "as empresas que criam situações de trabalho formativas situam-se maioritariamente na passagem de uma identidade de profissão a uma identidade de empresa, quer se trate de recomposição das profissões(...) ou de desenvolvimento de policompetências..."(1992, pág. 104)

Para a autora, o facto das empresas se servirem da formação em situação de trabalho para a construção das competências em função das mudanças desejadas, numa lógica adequacionista, é um risco que se deve evitar, na medida em que se negligencia o papel da construção de sentido e da intencionalidade dos actores neste processo. Ao valorizar estes processos de formação, ressalta a importância do estabelecimento de um "partenariado efectivo", que deve ser acompanhado de uma mediação mais social do que pedagógica.

M. Stroobants (1993) constata que enquanto os saberes estão a perder o seu estatuto de objecto, se assiste à valorização dos atributos do sujeito : "a relação cognitiva tende a ser definida sobre o modo de ser - ser competente -, e não sobre o de ter - ter um saber, com risco de o perder." (pág. 337)

Para esta autora, o reconhecimento da construção social das competências põe em evidência, privilegiando, as representações singulares, ilustrando a forma como as identidades dos actores se reconstituem ou se transformam localmente.

Como refere, actualmente existe um movimento de consenso no seio das ciências cognitivas, que é "a passagem do global ao local: o abandono de uma perspectiva estrutural e determinista, em proveito de uma orientação para as configurações construídas pelos agentes particulares ao longo das suas interações."(1993, pág. 340)

Ao reconhecermos a importância das trajectórias de formação dos indivíduos para a construção de identidades profissionais e pessoais, consideramos que a formação é um processo de transformação global, que contribui para o desenvolvimento da pessoa. Esta construção engloba a totalidade da pessoa, na medida em que constitui uma integração de saberes, de práticas, de atitudes e de valores.

- Novas linhas de investigação

Ao valorizarmos neste estudo os processos de desenvolvimento das novas competências profissionais, reconhecemos a importância e a necessidade de novas concepções e práticas de formação, mais adequadas à especificidade desta problemática.

Constatámos a importância que os contextos organizacionais assumem no desenvolvimento das aprendizagens profissionais e na construção das competências e identidades profissionais.

Assim, um aspecto que nos parece bastante significativo diz respeito à valorização dos modelos de organização qualificante - que reforçam o potencial formativo das situações de trabalho.

No entanto, não se pode conceber de uma forma linear que a empresa forma o indivíduo, pois são as experiências que ele vive, e a forma como as experiências que são formadoras. É muito importante desenvolver estratégias por forma a explicitar, orientar e valorizar este tipo de formação.

Neste sentido, uma questão que consideramos fundamental tem a ver com a implementação de novas práticas de formação de adultos em contextos empresariais, tendo em conta que a organização do trabalho pode favorecer o desenvolvimento das competências e também intervir ao nível da sua validação.

Pensamos que é na articulação destes aspectos que se deverão perspectivar novas linhas de investigação, considerando por um lado a importância dos processos informais de desenvolvimento destas competências - enquadrados na multiplicidade dos contextos de vida das pessoas, nos quais se incluem os contextos profissionais -, e por outro reconhecendo e legitimando a sua existência.

O grande desafio centra-se no reconhecimento dos processos de formação das novas competências, na forma de as desenvolver e de lhes dar um estatuto social - através da "passagem de um valor de uso pessoal para um valor de troca social" (Pineau e Courtois, 1991, pág. 328).

Nesta perspectiva, a problemática do reconhecimento dos adquiridos assume uma importância fundamental no actual

contexto, marcado pela evolução da organização do trabalho e pela necessidade de uma gestão de recursos humanos mais personalizada e previsional.

A investigação destes temas no campo da formação muito poderá contribuir para um renovamento de questões, para um debate permanente e para a abertura a novas concepções e práticas.

Bibliografia

Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira (1986) - Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais; in Metodologia das Ciências Sociais, org. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, Ed. Afrontamento, Porto

Ambrósio, Teresa (1987) - Aspirations sociales, politiques éducatives et efficience socio-culturel - Le cas de la politique d`éducation au Portugal. Contribution à une psycho-sociologie du fait politique; Tese de doctorat, Université François Rabelais, Tours

Ambrósio, Teresa (1992) - Formação Contínua de Recursos Humanos - A questão das novas competências; Comunicação ao 2º Congresso de Sociologia; Actas do Colóquio, vol. I, Lisboa

Ambrósio, Teresa; Alves, Mariana; Pires, Ana (1993) - "Emprego e Formação: dois percursos paralelos?"; Comunicação à II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro

Ambrósio, Teresa, e al. (1993, 1994) - "Percursos Profissionais e Formação Inicial e Contínua de diplomados de nível superior - estudo de casos"; Documentos 1, 2, 3, 4, 5, 6 - Projecto Telos; policopiado, Lisboa

Ambrósio, Teresa (1994) - "Continuing higher education in Portugal"; Actas do Congresso da EUCEN, Universidade do Porto

Amour, Germaine (1991) - L`évaluation des compétences génériques a la comission de formation professionnelle de la région du Québec; in Reconnaître les Acquis - Démarches d`exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Atlan, Henri (1979) - Entre le cristal et la fumée, essai sur l`organisation du vivant; Ed. Seuil, Paris

Aubret, Jacques (1991) - Les outils d`évaluation des compétences personnelles et professionnelles; in Reconnaître les Acquis - Démarches d`exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Aubrun, Simone e Orofiamma, Roselyne (1990) - Les Compétences de 3e. Dimension, ouverture professionnelle ?; CNAM, Paris

Barata, J. P. Martins e Ambrósio, Teresa (1988) - Desafios e limites da Modernização; IED, Lisboa

Barbier, Jean-Marie (Out. 1992) - La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail; in Education Permanente n° 112

Bardin, Laurence (1991) - Análise de Conteúdo; Edições 70, Persona, Lisboa

Baudouin, J.M.; Helliet, R. ; Mesnier, P.-M.; e Ollagnier, E. (Out. 1992) - Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail-formation; in Education Permanente, n° 112

Bazin, Roger (1990) - Le nouvel esprit qualité; ESF Éditeur, Paris

Beillerot, Jacky (1988) - Voies et voix de la Formation; Editions Universitaires, Col. Savoir et Formation, Paris

Berger, Guy (1989) - D`une avaliation en miettes a une avaliation en actes - Le cas des universités; R.I.R.E.L.F., Université Paris VIII, Paris

Bertrand, Olivier (1992) - Planification des Ressources Humaines: méthodes, expériences, pratiques; UNESCO, Paris

Bekourian, Agnès (Set.1991) - Les bilans de Compétences: une approche sociologique de l`outil-notion; Education Permanente, n°108

Bonvalot, Guy e Courtois, Bernadette (Março 1984) - L`autobiographie-project; in Éducation Permanente, n° 72/73

Bonvalot, Guy (1991) - Éléments d`une définition de la formation expérientielle; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Boudon, R. e Bourricaud, F. (1986) - Dictionaire critique de la sociologie; PUF, Paris

Boudon, Raymond (1990) - O lugar da desordem; Gradiva, Lisboa,

Bourgeault, Guy (1991) - La formation experientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Boutin, André (1983) - Formation et Développements; Pierre Mardaga Éditeur, Bruxelles

Canário, Rui (1989) - O estabelecimento de ensino no contexto local; conferência na Universidade de Toulouse

Chauchat, H. (1979) - L'Enquête en Psicho-sociologie; PUF, Paris

Carneiro, Roberto (1988) - Educação e Emprego em Portugal - uma leitura de modernização; Fund. Calouste Gulbenkian, Lisboa

Casanova, Danièle (1991) - La reconnaissance des compétences génériques; in Reconnaître les Acquis - démarches d'exploration personnalisée, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Catani, Maurizio (Março 1984) - De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale; in Éducation Permanente, n° 72/73

Chauvel, Edmonde (1991) - Histoire de vie et formation expérientielle; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Clapier-Valladon, Simone e Poirier, Jean (Março 1984) - La collecte du récit biographique; in Éducation Permanente, n° 72/73

Cloutier, Robert (1991) - Experience du "Council for Adult and experiential learning"(CAEL) aux USA et au Québec; in Reconnaître les acquis - démarches d'exploration personnalisée, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

CNAM / Centre de Formation de Formateurs (1991) - Les revers de l'excellence; série "Les compétences de 3e Dimension", Paris

Couceiro, Maria do Loreto (1992) - Processos de Auto-formação: uma produção singular de si próprio; Tese de Mestrado em Ciências de Educação, FCT/UNL, Monte de Caparica

Courtois, Bernadette (Out. 1992) - La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë; in Education Permanente, n° 112

Dale, Roger (1982) - Aprender a ser o quê? Modelando a educação nas sociedades em desenvolvimento; in Análise Psicológica, n° 4

Desroche, Henri (1990) - Entreprendre d'apprendre - d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action; Ed. Ouvrières, Paris

Dockrell, W.B. e Hamilton, David (1983) - Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa; Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid

Dominicé, Pierre (Março 1984) - La biographie éducative : un itinéraire de recherche; in Éducation Permanente, n° 72/73

Dominicé, Pierre (1988-A) - O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais; in O Método (auto-biográfico e a formação; D.R.H. Ministério da Saúde, Lisboa

Dominicé, Pierre (1988-B) - A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos; in O Método (auto)biográfico e a formação; D.R.H. Ministério da Saúde, Lisboa

Dominicé, Pierre (1990) - L'Histoire de vie comme processus de formation; Ed. L'Harmattan, Paris

Dominicé, Pierre (1991) - La formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Duarte, Acácio (1992) - Formação Contínua; comunicação ao Fórum Euroformação/Eurotraining, A.I.P., Lisboa

Dubar, Claude (1991) - La Socialisation - Constrution des identités sociales et professionnelles; Armand Colin Éditeur, Paris

Dumazedier, Joffre (1989) - Education permanente vingt ans après; in Education Permanente n°98

Dumouchel, Paul, e Dupuy, Jean-Pierre (dir.) (1983) - L'Auto-organisation - De la Physique au Politique; Colloque de Cerisy. Éditions du Seuil, Paris

Dupaquier, Michel; Fourcade, Bernard; Gadrey, Nicole; Paul, Jean-Jacques; Rose, Jose (1986) - L'Insertion Professionnelle; in L'introuvable relation Formation/Emploi; M.R.E.S., La documentation française, Paris

Durand, Daniel (1979) - La systémique; PUF, Paris

Eurotecnet, Commission des Communautés Européennes (1989) - L'Aptitude à l'auto-formation - la compétence clé de la formation continue; Maastricht, Centre Européen " Travail et Société"

Félix, A. Bagão (1991) - Formação profissional em Portugal / Que papel nos anos 90; "Emprego e Formação" n° 14, I.E.F.P.

Ferreira, Virgínia (1986) - O inquérito por questionário na construção dos dados sociológicos; in Metodologia das Ciências Sociais; org. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, Ed. Afrontamento, Porto

Finger, Matthias (1987) - L`horizon bouché de la civilisation industrialisée avancée: repenser l`épistémologie de la recherche et de la formation à partir des adultes; Cahiers de la Section des Sciences de l`Education, n° 46, Université de Genève

Finger, Matthias (1989) - Apprendre une issue - l`éducation des adultes à l`âge de la transformation de perspective; Ed. L.E.P., Lausanne

Galvani, Pascal (1991) - Autoformation et fonction de formateur; Chronique Sociale, Lyon

Gasperi, R. (Fev. 1991) - La gestion prévisionnelle des ressources humaines; in Personnel, n° 321, Paris

Germain, Jean (1991) - La reconnaissance des acquis: une urgence socio-éducative; in Reconnaître les acquis - démarches d`exploration personnalisée, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1970) - Les Enquêtes Sociologiques; Armand Colin Éditeurs, Paris

Ghiglione, Rodolphe e Blanchet, Alain (1991) - Analyse de contenu et contenus d`analyse; Dunod, Paris

Gimonet, Jean-Claude (1984) - Alternance et relations humaines; Ed. Universitaires, UNMFREO, La Mesonance, Paris

Ginbourger, Francis (1992) - La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social; in Education Permanente, n° 111

Godet, M. (Fev.1988) - Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs; in Futuribles, Paris

- Goguelin, Pierre (1983) - La Formation Continue des Adultes; Puf, Paris
- Grappin, Jean-Pierre (1987) - Clés pour la Formation; Les Editions d'Organisation, Paris
- Grawitz, Madeleine (1990) - Méthodes des Sciences Sociales; Dalloz, Paris
- Jobert, Guy (Março 1984) - Les histoires de vie: entre la recherche et la formation; in *Éducation Permanente*, n° 72/73
- Jobert, Guy (1991) - La place de l'expérience dans l'entreprise; in *La Formation Expérientielle des Adultes*; La Documentation Française, Paris
- Josso, Christine (Março 1984) - Des demandes aux processus de formation: les apports de l'approche biographique; in *Éducation Permanente*, n° 72/73
- Josso, Christine (1988) - Da formação do sujeito... ao sujeito da formação; in *O método (auto)biográfico e a formação*, D.R.H., Ministério da Saúde, Lisboa
- Josso, Christine (1991 - A) - L'expérience formatrice: un concept en construction; in *La Formation Expérientielle des Adultes*; La Documentation Française, Paris
- Josso, Christine (1991 - B) - Cheminer vers soi; Ed. L'Age d'Homme, Lausanne
- Keeves, John P. - Educational Research, Methodology and Measurement- an international handbook; Univ. of Melbourne, Pergamon Press, Victoria
- Knowles, Malcom (1990) - L'Apprenant Adulte - vers une nouvelle art de la formation; Les Editions d'Organisation, Paris
- Knowles, Malcom (1990) - The Adult Learner - a neglected species; Gulf Publishing Company, Houston
- Lapra, J. P. e Saint-Sauveur, A. (1989) - La Fonction Formation dans l'Entreprise; Dunod, Paris
- Lainé, Alex; Avezou, Jean; e Bachelard, Dominique (1991) - Histoire de vie et reconnaissance des acquis; in *Reconnaitre les acquis -*

démarches d`exploration personnalisée, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Le Bouedec, Guy (1988) - Les défis de la formation Continue: développement personnel ou développement professionnel?; Ed. L`Harmattan, Paris

Lerbet, Georges (1981) - Une nouvelle voie personaliste: le système personne; Maurecourt, La Mesonance, 2 IV, Paris

Lerbet, Georges (1984) - Approche systémique et production de savoir; Ed. Universitaires, UNMFREO, La Mesonance, Paris

Lerbet, Georges (1986) - De la structure au système, essai sur l`évolution des sciences humaines; Ed. Universitaires, UNMFREO, La Mesonance, Paris

Lesne, Marcel e Minvielle, Yvon (1990) - Socialisation et Formation; Ed. Paideia, Col. Théories et Pratiques de l`Éducation des adultes, Paris

Lesourne, Jacques (1988) - Éducation et société, les défis de l`an 2000; Ed. La découverte, Le Monde, Paris

Le Moigne, Jean-Louis (1977) - La théorie du système général - théorie de la modelisation; PUF, Paris

Lietard, Bernard e Chaput, Monique (1991) - État des démarches d`exploration personnalisée en France et au Québec; in Reconnaître les acquis - démarches d`exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Madelin, Philippe e Thierry, Dominique (Out. 1992) - Organisations qualifiantes: quelle définition et quelles méthodes d`évaluation?; in Education Permanente, n° 112

Mallen, Marie-Christine (1990) - Le bilan Personnel - outil de votre réussite; Les Éditions de l`Organisation, Paris

Marcelo, Carlos e outros (1991) - El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica; Universidade de Sevilha, Sevilha

Mathis, L. (1982) - Gestion Previsionelle et valorisation des ressources humaines; Les Éditions d`Organisation, Paris

Maurice, M.; Sellier, F.; e Silvestre, J.-J. (1982) - Politique d`éducation et organization industrielle - en France et en Allemagne; PUF, Paris

Merriam, Sharan B. (1991) - Case Study Research in Education - a qualitativa approach; Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco, Califórnia

Moal, Alain (Jul. 1987) - L`approche de "l`éducabilité cognitive" par les modeles du développement cognitif - un détour nécessaire; in Education Permanente, nº 88/89

Morin, Edgar (1984) - Sociologia; Pub. Europa-América, Lisboa

Michel, Sandra e Mallen, Marie-Christine (1990) - Le bilan personnel - outil de votre réussite; Les Éditions de L`Organisation, Paris

Nóvoa, António (1998) - A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus; in O método (auto)biográfico e a formação; D.R.H. Ministério da Saúde, Lisboa

Nuttin, Joseph (Jul. 1987) - Développement de la motivation en formation; in Education Permanente, nº 88/89

Nyhan, Barry (1991) - Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas - Perspectivas Europeias sobre a Competência de Auto-Aprendizagem e Mudança Tecnológica; EUROTECNET, Ed. Interuniversidades Europeias, Bruxelas

Ollagnier, Edmée (1991) - L`expérience dans les formations en entreprise; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Pain, Abraham (1990) - Education Informelle - les effects formateurs dans le quotidien; Ed. L`Harmattan, Paris

Pain, Abraham (1991) - Éducation Informelle : les mots... et la chose (réponses à un precticien); in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Paul, Jean-Jacques (1989) - La Relation Formation-Emploi - Un défi pour l`économie; Ed. Economica, Paris

Pelpel, Patrice (1986) - Se former pour enseigner; Bordas, Paris

Peneda, José Silva (1991) - Escola e Emprego: um papel decisivo para o futuro; in Emprego e Formação nº 13, I.E.F.P.

Péretti, André de (1991) - Reconnaissance des acquis et société postmoderne; in Reconnaître les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Pineau, Gaston e Marie-Michèle (1983) - Produire sa vie: autoformation et autobiographie; Ed. Saint-Martin, Québec

Gaston Pineau (Março 1984) - Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire!; in Éducation Permanente, n° 72/73

Pineau, Gaston (Jun. 1989) - La formation permanente: vie d'un mythe; in Education Permanente, n° 98

Pineau, G. e Courtois, B. (org.) (1991 - A) - La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Pineau, Gaston (1991 - A) - Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation; in La Formation Expérientielle des Adultes; La Documentation Française, Paris

Pineau, Gaston (1991 - B) - La Reconnaissance des Acquis comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organisations; in Reconnaître les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Pineau, G., Liétard, B. e Chaput, M. (org.) (1991) - Reconnaître les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Pires, Ana (1994) - "As novas competências Profissionais"; in Revista Formar n°10, IEFP

Pires, Ana (1994) - "Situações paradoxais no desenvolvimento das novas competências profissionais"; Comunicação ao Colóquio "Estado actual da Investigação em Formação", SCE - FCT/UNL, Lisboa

Pocztar, Jerry (1989) - Analyse systémique de l'éducation; Les Éditions ESF, Paris

Poirier, J.; Clapier-Valladon S.; e Raybaut, P. (1989) - Les récits de vie - Théorie et pratique; PUF, Paris

Prigogine, Ilya e Stengers, Isabelle (1986) - A Nova Aliança; Ed. Gradiva, Lisboa

Psacharopoulos, George, e Woodhall, Maureen (1985) - L'Education pour le Développement, une analyse des choix d'investissement; Ed, Económica, Paris

Quivy, Raymond e Campenhodt, L.V. (1992) - Manual de investigação em Ciências Sociais; Trajectos, Gradiva, Lisboa

Robin, Ginette e Layec, Josette (1991) - Le guide en reconnaissance des acquis: plus q'un CV, un portfolio de ses apprentissages; Reconnaître les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Rodrigues, Maria João (1991) - Competitividade e Recursos Humanos; Publicações D. Quixote, Lisboa

Rogers, Carl (1983) - Tornar-se Pessoa; Morais editores, Lisboa

Rogers, Carl (1983) - Terapia centrada no paciente; Morais Editores, Lisboa

Ropé, Françoise e Tanguy, Lucie (dir.) (1994)- "Savoirs et Compétences - De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise"; Ed. L'Harmattan, Paris

Santos, Boaventura de Sousa (1985) - Estado e sociedade na semi-periferia do sistema mundial: o caso português; in Análise social, vol.XXI

Santos, Boaventura de Sousa (1987) - Um discurso sobre as Ciências; Ed. Afrontamento, Porto

Santos, Boaventura de Sousa (1989) - Introdução a uma Ciência pós-moderna; Ed. Afrontamento, Porto

Santos, Boaventura de Sousa (1994) - Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade; Ed. Afrontamento, Porto

Sauvage, Patrice (1989) - Insertion des jeunes et modernisation; Ed. Economica, Paris

SICT-MESS (1988) - Terminologia de Formação Profissional: Alguns conceitos de base; Lisboa

- Silva, Augusto Santos (1988) - Entre a razão e o sentido; Durkeim, Weber e a teoria das Ciências Sociais; Ed. Afrontamento, Porto
- Silva, Augusto Santos (1990) - Educação de adultos - educação para o desenvolvimento; Edições Asa, Rio Tinto
- Silva, A. Santos e Pinto, José M. (org.) (1986) - Metodologia das Ciências Sociais; Ed. Afrontamento, Porto
- Soares, Maria Cândida e Abecassis, Maria Margarida (1982) - Estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal (reflexos sobre o emprego); M.E.S.S., Col. Estudos, Lisboa
- Soares, Maria Cândida e Abecassis, Maria Margarida (1985) - Metodologias de planeamento dos recursos humanos - algumas aplicações ao caso português; M.T.S.S., Col. Estudos, Lisboa
- Sorel, Maryvonne (Jul. 1987) - L`éducabilité de l`appareil cognitif: de quoi parle-t-on? Pourquoi?; in Education Permanente, nº88/89
- Stahl, Thomas; Nyan, Barry; e D`Aloja, Piera (1993) - A organização qualificante - Uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos; EUROTECNET, Comissão da Comunidade Europeia
- Stoer, R. Stephen (1991) - Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar; Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento, Porto
- Stoer, R. Stephen; Stoleroff, Alan D.; e Correia, José A. (1992) - A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal; artigo elaborado no âmbito do projecto da J.N.I.C.T.
- Stroobants, Marcelle (1993) - Savoir-faire et Compétences au Travail - une sociologie de la fabrication des aptitudes; Ed. de L`Université de Bruxelles, Bruxelles
- Tanguy, Lucie (org.) (1986) - L`introuvable relation Formation/Emploi; M.R.E.S., La documentation française, Paris
- Tanguy, Lucie (1991) - Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?; La Documentation Française, Paris
- Tersac, Gilbert (1992) - Autonomie dans le Travail; PUF, Paris
- Thomas, Jean (1991) - Qualification Professionnelle - évaluation et évolution; Eyroles, Col. Ressources Humaines et Management, Paris

Thierry, Dominique, e Sauret, Christian (1994) - A Gestão Previsional e Preventiva do Emprego e das Competências; Publicações D. Quixote, Lisboa

Trépos, Jean-Yves (1992) - Sociologie de la Compétence Professionnelle; Presses Universitaires de Nancy, Nancy

Vala, Jorge (1986) - A análise de conteúdo; in Metodologia das Ciências Sociais, org. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, Ed. Afrontamento, Porto

Yatchinovsky, Arlette, e Michard, Pierre (1992) - Le Bilan Personnel et Professionnel - instrument de management; ESF Éditeur, Col. Formation Permanente en Sciences Humaines, Paris

Yin, Robert K. (1987) - Case Study Research, Design and Methods; Sage Pub. Inc., Beverly Hills, California

Walker, R. (1983) - Estudios de casos; in Nuevas reflexiones sobre la investigacion educativa; W. B. Dockrell e David Hamilton, Narcea, Madrid

Zarifian, Philippe (1986) - Les approches les plus récentes de la qualification; in L`introuvable relation Formation/Emploi ; M.R.E.S., La documentation française, Paris

Zarifian, Philippe (Out.1992) - Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante; in Education Permanente, nº112, Paris

Revistas

Revista Actualité de la Formation Permanente (Set./Out. 1994) - "Les bilans de compétences", nº 132

Revista Análise Psicológica (1982) - "Educação e Desenvolvimento", nº 4

Revista Education Permanente (Mars 1984) - "Les histoires de vie - entre la recherche et la formation", nº 72/73

Revista Education Permanente (Jun 1986) - "Reconnaître et valider les acquis", nº 83/84

Revista Education Permanente (Jul. 1987) - "Apprendre, peut-il s'apprendre? L'éducabilité cognitive", n° 88/89

Revista Education Permanente (Jun 1989) - "L'éducation permanente 20 ans après", n° 98

Revista Education Permanente (Dez. 1989) - "Apprendre par l'expérience", n° 100/101

Revista Education Permanente (Dez. 1990) - "Prévoir et gérer les emplois et les compétences", n° 105

Revista Education Permanente (Set. 1991) - "Bilan et Orientation", n° 108

Revista education Permanente (1992) - "Approches didactiques en formation d'adultes", n° 111

Revista Education Permanente (Out. 1992) - "L'Organisation Qualifiante", n° 112

Revista Education Permanente (Maio 1994) - "Discours, acteurs et pratiques", n° 118

Revista Europeia de Formação Profissional (1994) - "As competências: o conceito e a realidade", n°1

Revista Emprego e Formação (1991) , n° 13, IEFP

Revista Emprego e Formação (1991) , n° 14, IEFP

Revista Formar (1994), n° 10, IEFP

ÍNDICE DE AUTORES

Autores referidos ou citados no texto

- Ambrósio, Teresa : 12
- Amour, Germaine : 64
- Atlan, Henri : 82,83
- Aubret, Jacques : 165
- Aubrun, Simone e Orofiamma, Roselyne : 55,66,67,68,69,70,72
- Barata, J. P. Martins : 12
- Barbier, Jean-Marie : 177,178
- Bardin, Laurence : 95,96,97,98,99
- Bekourian, Agnès : 60
- Bonvalot, Guy : 179
- Boutin, André : 12,14,23,30,54
- Carneiro, Roberto : 25,28,29
- Casanova, Danièle : 63
- Chaput, Monique : 165,166
- Chauvel, Edmonde : 164,166
- Clapier-Valladon, Simone : 94,98,110
- Courtois, Bernadette : 177,178,179,181,183
- Dominicé, Pierre : 35,36,37,38,44,50,51,86,152,160,161,177
- Duarte, Acácio : 56
- Dubar, Claude : 180,181
- Dupaquier, Michel : 23

Durand, Daniel : 78,81
Félix, A. Bagão : 26,55
Ferreira, Virgínia : 93
Finger, Matthias : 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 50, 51, 52
Galvani, Pascal : 48,49,50
Gasperi, R. : 171
Germain, Jean : 164
Ginbourger, Francis : 58
Godet, M. : 22
Jobert, Guy : 177
Josso, Christine : 45, 162, 163
Le Bouedec, Guy : 16,17
Lerbet, Georges : 31, 32, 33, 41, 49
Lesne, Marcel e Minvielle, Yvon : 42:162
Lesourne, Jacques : 12, 14, 15, 21, 54, 81, 162
Le Moigne, Jean-Louis : 80,81
Lietard, Bernard : 63,165
Madelin, Philippe e Thierry, Dominique : 175,176
Mallen, Marie-Christine : 167,168,169
Matalon, B. : 93
Maathis, L. : 170,173,174
Maurice, M., Sellier, F., e Silvestre, J.-J. : 18,162
Merriam, Sharan B. : 88, 89, 90, 92

Morin, Edgar : 81, 82, 83

Michel, Sandra e Mallen, Marie-Christine : 167, 168, 169

Nyhan, Barry : 65, 171, 176

Pain, Abraham : 45, 46, 177, 178

Paul, Jean-Jacques : 23, 159, 164

Pineau, Gaston : 31, 43, 44, 47, 49, 72, 161, 166, 177, 183

Pinto, José Madureira : 84

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., e Raybaut, P. : 94, 98, 110

Prigogine, Ilya : 83

Rodrigues, Maria João : 12, 17, 18, 19, 162, 169, 170

Rogers, Carl : 37, 94

Santos, Boaventura de Sousa : 24, 25, 84, 85

Sauvage, Patrice : 15, 22, 23

Silva, Augusto Santos : 28, 29, 84

Stahl, Thomas, Nyan, Barry, e D' Aloja, Piera : 171, 176

Stroobants, Marcelle : 59, 60, 181

Tanguy, Lucie : 20, 21, 22

Thierry, Dominique, e Sauret, Christian : 167, 172, 173

Trépos, Jean-Yves : 62

Vala, Jorge : 95, 98

Yin, Robert K. : 87, 88, 90, 92, 100

Walker, R. : 88, 89, 100

Zarifian, Philippe : 57, 59, 60, 175

ÍNDICE TEMÁTICO

Auto-formação : 47, 48, 49, 52, 72

Atitude de auto-formação : 65, 66

Co-formação : 47, 42

Competências : 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62

Competências de 3ª Dimensão : 66, 67, 68, 69, 70, 71

Competências transversais, genéricas : 63, 64, 65

Desenvolvimento : 30

Desenvolvimento Pessoal : 16, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 74

Desenvolvimento Profissional : 16, 31, 34, 74, 176

Eco-formação: 47

Educação informal : 45, 46

Educação para o desenvolvimento : 29, 30

Educação Permanente : 29, 30, 163

Experiência : 43, 44, 45, 179

Formação/Aprendizagem experiencial : 44, 52, 161, 163, 177, 178, 179

Formação formal : 42, 43, 74, 176, 178

Formação informal : 42, 43, 45, 46, 52, 74, 161, 162, 163, 176, 178, 179

Formação inicial e contínua : 159, 160

Gestão de Recursos Humanos : 17, 18, 19, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Hetero-formação : 72

Identidade pessoal e profissional : 178, 180, 181

Inserção de jovens : 22, 158

Organização Qualificante : 46, 174, 175, 176, 177

Orientação Profissional : 167, 168, 169

Projecto Pessoal : 34, 167, 168, 169

Projecto Profissional /Organizacional : 74, 167, 168, 169

Qualificação : 22, 57, 58, 59, 60

Reconhecimento de Adquiridos : 164, 165, 166, 167

Sistema : 78, 79, 80, 81, 82

Sistema de Educação/Formação : 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 158, 159, 162

Sistema Produtivo : 22, 23, 159

Sistema- Pessoa : 31, 32, 33

Socialização : 42, 73, 162, 178

Soft Skills : 65, 66

Trajectórias sociais/profissionais : 16, 18, 180, 182