
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS: QUESTÕES E DESAFIOS PARA O NOVO MILÉNIO

**PAULO A. L. RURATO
N. LIMA SANTOS**

RESUMO

Neste artigo são analisadas as mudanças e as características sociais e técnicas do actual contexto sócio-laboral, bem como as questões e desafios que se colocam à Formação Profissional e ao Desenvolvimento de Recursos Humanos. Assim, reflecte-se sobre a educação e aprendizagem de adultos, enfatizando-se o papel da andragogia e da aprendizagem experiencial, bem como o das organizações qualificantes, na promoção do aprender a aprender e da aprendizagem permanente, cruciais numa Sociedade do Conhecimento e da Informação, na qual a única característica permanente é a mudança.

ABSTRACT

In this article we discuss the changes and the social and technical characteristics of the actual socio-labour context, as well as the questions and challenges presented to the Training and Human Resources Development. Therefore, we analyse adult education and learning, emphasizing the role of andragogy and experiential learning, as well as the role of learning organisations, in the promotion of learning to learn and continuous learning that are essential in the Knowledge and Information Society, in which the only permanent characteristic is change.

1. INTRODUÇÃO: O CONTEXTO SÓCIO-LABORAL EM PERSPECTIVA

A introdução das Novas Tecnologias de Informação (NTI) no mundo laboral representa um desafio a vários níveis, pois as implicações que trouxe ao nível da gestão e da organização do trabalho nas empresas, seja ao nível da produção de bens, seja no domínio da prestação de serviços, resultou num fenómeno, no mínimo curioso: se, por um lado, as NTI podem representar uma ameaça para o emprego dependente do trabalho manual, por outro lado, ao libertarem os indivíduos de actividades penosas e repetitivas, criam novas oportunidades, pois vão exigir competências com um mais elevado nível de qualificação. Este processo de mudança cria, na sua fase inicial, uma situação de crise, e daqui decorre que o desafio essencial que se coloca à Gestão de Recursos Humanos é o de gerir eficazmente a complexa

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO ...

relação entre o indivíduo e o colectivo, respeitando os imperativos de eficácia económica, a par e passo dos sociais e, até, individuais (Lima Santos, 1995).

316

A revolução decorrente da introdução e implantação das NTI no mundo do trabalho tem implícita uma transformação acelerada das actividades e competências e dos seus modos de gestão e de organização, no entanto, podemos afirmar que o que está em jogo não são apenas novos modos de gestão e novos métodos de organização, mas sim uma autêntica revolução conceptual, fundada no primado da qualidade sobre a quantidade, da inovação sobre a racionalização, do valor de raridade dos recursos humanos sobre os recursos técnicos e materiais e da aprendizagem permanente sobre os conhecimentos adquiridos (Lima Santos, 1995).

Assim, actualmente a formação e a aprendizagem assumem um carácter eminentemente transitório: esta é uma realidade e este é um problema sobre o qual deveremos reflectir, para tornar possível a construção de referentes para o desenvolvimento de competências capazes de levar as pessoas a ultrapassar barreiras e a evoluírem no mesmo sentido e ao mesmo ritmo da sociedade. Daqui em diante, formação inicial e formação contínua ou permanente serão indissociáveis, no sentido do desenvolvimento de pessoas e competências (Lima Santos, 1999).

É neste quadro que ganha expressão o conceito de formação ao longo da vida, o que traduz o carácter efémero das nossas qualificações e competências e impõe uma renovação constante dos nossos conhecimentos. E não são apenas os indivíduos, mas também as empresas que estão sob o efeito destas rápidas mutações que afectam o conteúdo do trabalho e as competências exigidas aos trabalhadores (Lima Santos, 1995). São precisas, por isso, estratégias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida, nomeadamente promovendo ligações coerentes entre a aprendizagem e o trabalho, repensando os papéis e as responsabilidades de todos os intervenientes e criando incentivos, quer para os indivíduos, quer para os empregadores, para que estes invistam na aprendizagem e desenvolvimento permanentes.

Ora, no domínio da aprendizagem permanente, também é de salientar o facto de, habitualmente, se relacionar o aprender quase exclusivamente com situações de formação, esquecendo-se que o trabalho não pode deixar de ser uma situação formativa, ou seja, é onde se adquire mais ou menos experiência, mais ou menos competências, e quando o sinal é positivo temos o que alguns autores denominam de “empregos activos”, ou “empresas que aprendem” ou, melhor ainda, “empresas qualificantes”, logo

promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus colaboradores.

Assim, no actual contexto sócio-laboral, a formação e o desenvolvimento de Recursos Humanos colocam-nos questões e desafios fundamentais, que implicam uma reflexão sobre os modelos e os modos de agir até agora determinantes, para assim se poderem propor modelos e modos de acção novos e adequados às exigências de uma sociedade em que a única característica que é permanente é a mudança, mudança esta que para ser desenvolvimental deve constituir-se no organizador que a antecipa, prepara e integra no quotidiano sócio-laboral, com o apoio da formação e da aprendizagem permanentes.

2. DA PEDAGOGIA À ANDRAGOGIA

2.1. CARACTERÍSTICAS DO MODELO PEDAGÓGICO

A pedagogia é um modelo conceptual utilizado, ainda hoje, na maioria das salas de aula ou de formação. Na verdade, a educação/formação de crianças e jovens tem sido balizada pelas concepções do modelo pedagógico, concepções estas que têm marcado também a formação profissional, logo a formação e desenvolvimento de adultos. Assim, o *modelo pedagógico* atribui ao professor/formador a total responsabilidade por todas as decisões acerca do que será ensinado, como será ensinado, quando será ensinado e se deverá ser ensinado. A educação é dirigida pelo professor/formador, deixando ao educando/formando apenas o papel passivo de seguir as instruções (Knowles, Holton III & Swanson, 1998). Ou seja, de acordo ainda com Knowles *et al.* (1998), o modelo pedagógico apresenta-nos os seguintes seis postulados:

- 1) Necessidade de Saber - os educandos/formandos apenas precisam de aprender o que o professor/formador lhes ensina se quiserem ser aprovados e ser reconhecidos; não precisam de saber como aplicar nas suas vidas o que aprenderam;
- 2) Auto-Conceito do Educando/Formando - a concepção do professor/formador acerca do educando/formando é a de que este tem uma personalidade dependente, manifestando pouca auto-suficiência;
- 3) O Papel da Experiência - a experiência do educando/formando é pouco valorizada como recurso para a aprendizagem: o que conta é o que o professor/formador, os manuais e os audio-visuais transmitem. Por isso, as técnicas de transmissão (conferências, leituras e aulas) são a espinha dorsal do modelo pedagógico;
- 4) Prontidão para Aprender - os educandos/formandos estão prontos para aprender o que o professor/formador lhes diz que precisam de

aprender, se quiserem ser aprovados e ser reconhecidos;

- 5) Orientação da Aprendizagem - os educandos/formandos possuem uma orientação para aprender centrada no sujeito, pois vêem a aprendizagem como a aquisição de conteúdos. Deste modo, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica do sujeito-conteúdo;
- 6) Motivação - os educandos/formandos são motivados para aprender por motivos externos (por exemplo, notas, aprovação ou desaprovação dos professores ou superiores hierárquicos e pressão dos familiares).

Em suma, estas são as assunções básicas do modelo pedagógico, que se fundam numa dupla convicção: o professor/formador toma toda a responsabilidade, decidindo como, quando e que informação vai ser ensinada, e os estudantes/formandos são submissos, estando subordinados ao professor/formador. Portanto, parece importante ter o modelo pedagógico em mente, para perceber como o ensino de adultos requer uma aproximação diferente. O que sabemos nós das características específicas do adulto que aprende?

2.2. CARACTERÍSTICAS DO MODELO ANDRAGÓGICO

Durante os anos sessenta, surgiram novos conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem do adulto e dos seus estádios de desenvolvimento, emergindo então uma nova teoria de aprendizagem de adultos. Em meados dessa década, Knowles trouxe da Europa o termo "andragogia" (*andragogia* deriva das palavras gregas "andros" - homem - e "agogus" - guia). Então, a nova teoria da aprendizagem de adultos requer uma nova aproximação na construção dos planos curriculares e um novo método experiencial de aprendizagem, tornando-se uma disciplina com um vasto campo de estudo e de aplicação prática (Knowles *et al.* 1998).

Knowles (1980) definiu *andragogia* como sendo "uma técnica emergente para a aprendizagem de adultos", pois tem servido para transformar os adultos em indivíduos maduros, com competências que evitam a obsolescência dos conhecimentos adquiridos. Em termos práticos, a andragogia significa que a satisfação das necessidades de saber e de saber-fazer dos adultos se centra mais no processo do que nos conteúdos que vão ser ensinados. Assim, estratégias como o estudo de casos, *role playing*, *role taking* e auto-avaliação são muito úteis na construção de programas de desenvolvimento pessoal e organizacional (Knowles *et al.*, 1998).

Então, parece de salientar que, de acordo com Knowles *et al.* (1998), os seis

principais postulados do modelo andragógico são:

- 1) A Necessidade de Saber - os adultos querem saber a razão porque aprendem alguma coisa antes de aceitar aprendê-la. Tough (1979) descobriu que quando os adultos aceitam aprender alguma coisa por sua iniciativa, investem uma considerável energia a provar os benefícios que lhes trouxe a aprendizagem e analisam as consequências negativas de não terem aprendido. Consequentemente, um dos novos aforismos da educação de adultos é o de que a primeira tarefa do facilitador da aprendizagem é ajudar os aprendizes a terem consciência da "necessidade de saber";
- 2) O Auto-Conceito do Aprendiz - os adultos têm um auto-conceito que lhes permite serem responsáveis pelas suas próprias decisões e pelas suas vidas. Desenvolvem assim uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de se auto-dirigirem, resistindo a situações em que sentem que os outros estão a impor a sua vontade. O educador/formador de adultos precisa de tomar consciência deste problema e fazer esforços para criar experiências de aprendizagem em que os adultos sejam ajudados na transição de dependentes para aprendizes auto-dirigidos/auto-suficientes;
- 3) O Papel da Experiência - os adultos possuem uma actividade educacional que compreende diferentes experiências trazidas da juventude. Estes tipos diferentes de experiências, quer em quantidade, quer em qualidade, têm diversas consequências na educação de adultos, logo, qualquer grupo de adultos será mais heterogéneo em termos de *background*, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objectivos do que um grupo de jovens. Então, o grande realce na educação de adultos é dado à individualização do ensino e da aprendizagem de estratégias. Contudo, o facto de se ter muita experiência, também pode trazer efeitos negativos, pois à medida que se acumula experiência existe a tendência para desenvolver hábitos mentais, desvios e pressuposições que são causa para fechar a mente a novas ideias, novas percepções e meios alternativos de pensamento. No entanto, em qualquer situação em que a experiência dos participantes seja ignorada ou desvalorizada, os adultos perceberão essa rejeição não apenas como das suas experiências, mas também como das pessoas que são;
- 4) Prontidão para Aprender - os adultos estão prontos a aprender aquilo que precisam de conhecer, para assim enfrentarem com êxito as situações reais da vida. Um aspecto essencial da "prontidão para aprender" é o desenvolvimento de tarefas associado com a mudança de um estágio de desenvolvimento para outro, logo, é relevante o *timing* da intervenção educativa/formativa, para fazer coincidir as experiências de aprendizagem com a mudança de estágio de desenvolvimento;

- 5) Orientação da Aprendizagem - em contraste com a orientação da aprendizagem centrada nos conteúdos escolares, como acontece com as crianças e os jovens, a orientação dos adultos centra-se na vida, nas tarefas ou nos problemas, pois os adultos são motivados para aprender quando percebem que a aprendizagem os ajudará a lidar com os problemas e as tarefas com que são confrontados no quotidiano. Além disso, aprendem mais eficazmente novos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes quando estes são apresentados num contexto aplicável a situações da vida real;
- 6) Motivação - enquanto existem adultos que reagem a algumas motivações externas (melhores empregos, promoções, melhores salários), os mais potentes motivadores são as pressões internas (o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, a auto-estima, a qualidade de vida). Tough (1979) concluiu que todos os adultos são motivados para continuar a crescer e a desenvolver-se, mas esta motivação é frequentemente bloqueada por barreiras negativas, tais como o auto-conceito enquanto estudante, oportunidades ou recursos inacessíveis, constrangimentos de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos.

Assim, na teoria andragógica, destacam-se cinco pontos axiais:

- 1) *a alteração do conceito de si* - à medida que uma pessoa cresce e amadurece o conceito de si próprio passa de uma situação de total dependência para uma crescente independência e autonomia;
- 2) *o papel da experiência* - à medida que um indivíduo amadurece acumula uma reserva crescente de experiência, que se torna num recurso sempre mais rico para a aprendizagem e constitui, ao mesmo tempo, uma base sempre mais ampla a que reporta a própria aprendizagem;
- 3) *a disponibilidade para aprender* - à medida que o indivíduo cresce e amadurece a disponibilidade para aprender resulta menos do seu desenvolvimento biológico e do desenvolvimento proporcionado pelo sistema educativo/formativo, resultando mais das obrigações relacionadas com a implicação e o desenvolvimento do seu papel sócio-laboral. Enquanto a pedagogia postula que os indivíduos estão dispostos a aprender para promover o seu desenvolvimento biológico, escolar e profissional, a andragogia postula que os indivíduos aprendem em função das necessidades do dia-a-dia e das que o seu trabalho/actividade gera;
- 4) *a orientação para aprender* - as crianças, em função das exigências particulares do seu processo de desenvolvimento bio-psico-social, estão condicionadas pela aprendizagem centrada nos conteúdos e

nos saberes acumuláveis, com vista a uma utilização sucessiva e futura (por exemplo, na universidade e no trabalho), enquanto os adultos, recorrem a uma actividade educativa/formativa, sobretudo para fazer frente a problemas do quotidiano pessoal e profissional, pois a sua perspectiva temporal é mais centrada no imediato, ou seja, no aqui e agora;

- 5) *a transferência como instrumento de mudança* - a transferência pode ser definida como a capacidade de empregar ou utilizar aquilo que esteve sujeito a uma certa condição (de aula ou de laboratório, por exemplo) numa outra situação que, apesar de ser diferente, apresente alguma característica análoga (actividades quotidianas da vida pessoal e profissional, por exemplo).

Finalmente, salientamos que, nos últimos vinte anos, as investigações têm realçado e valorizado esta disciplina ainda pouco difundida - a Andragogia -, o que constitui o ponto de partida para o desenvolvimento de uma maior eficácia na formação e desenvolvimento de adultos, a qual nos coloca problemas cujas soluções são muito diferentes daquelas que se adoptam na Pedagogia, conforme se pode observar no Quadro 1.

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA

PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
A criança não possui ou tem poucos conhecimentos.	O adulto tem uma vivência individual importante e uma formação escolar diferente da de outros adultos.
O professor conhece o programa e tem uma ideia precisa de como ministrá-lo à classe.	O formador não tem uma ideia precisa dos conhecimentos dos adultos e não sabe como iniciar a sua transmissão ao grupo.
A experiência pessoal da criança é modesta.	A experiência do adulto é superior ao conhecimento que receberá na aula.
O professor procura levar a classe a um nível superior.	O formador de adultos, tal como cada um dos participantes, seguirá percursos diferentes.
A motivação para aprender está relacionada com a obrigação.	A motivação está relacionada com o interesse pelos conteúdos.

Adaptado de Marano (1996).

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS: APLICABILIDADE E UTILIDADE DOS PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA

A formação profissional e o desenvolvimento de Recursos Humanos têm assumido, até agora, três grandes objectivos: (1) iniciar a aprendizagem de qualificações específicas (formação inicial); (2) aperfeiçoar e actualizar conhecimentos (formação para aperfeiçoamento); e (3) facilitar a mudança,

dotando os indivíduos de novos conhecimentos e competências (formação para o desenvolvimento). Ora, na Sociedade do Conhecimento e da Informação existe uma nova relação com os saberes e com a aprendizagem, pelo que nos parece que a formação profissional e o desenvolvimento de Recursos Humanos deve assumir como referentes organizadores dois eixos fundamentais: (1) a nível dos saberes, deve proporcionar e facilitar uma actualização constante (formação contínua/formação permanente), pois a rápida obsolescência das qualificações e dos saberes assim o exige; e (2) a nível das aprendizagens, deve centrar-se nas características do aprendiz, nomeadamente do adulto, bem como nos modos de trabalho pedagógico/andragógico que facilitam e promovem as aprendizagens.

É neste quadro que importa reflectir sobre a aplicabilidade e a utilidade da andragogia, a qual, segundo Knowles *et al.* (1998), é uma metodologia e um conjunto de técnicas com características dinâmicas, que se apoiam em alguns princípios que fundamentam a aprendizagem de adultos e que nos dão uma ideia mais precisa acerca dos objectivos e propósitos da aprendizagem, estabelecendo ainda as diferenças individuais e situacionais dos aprendizes e da sua interacção. Assim, podemos compreender melhor a sua aplicabilidade e utilidade à luz de três níveis em interacção permanente: (1) objectivos e propósitos da aprendizagem; (2) diferenças individuais e situacionais; e (3) princípios da aprendizagem de adultos. Como podemos ver na Figura 1, o primeiro nível é classificado como desenvolvimental, pois à visão tradicional da aprendizagem no plano exclusivamente individual, vêm juntar-se os planos institucional e social como factores críticos para perceber a prática da andragogia. O segundo nível é retratado a partir de um conjunto de variáveis que estão agrupadas nas diferenças ao nível individual e situacional e nas relacionadas com os assuntos ensinados, que também são elementos críticos para entender a andragogia, pois actuam como filtros que moldam a sua prática. O terceiro nível, nuclear, perspectiva o adulto enquanto aprendiz, em cada um dos seis princípios andragógicos já referidos.

4. VANTAGENS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL PARA O ADULTO E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS

4.1 A PERSPECTIVA ROGERIANA

A análise à educação realizada por Rogers (1951, *in* Knowles *et al.*, 1998), centrou-se no estudante/aprendiz e baseia-se em quatro hipóteses principais:

1. não podemos ensinar outra pessoa directamente, apenas podemos facilitar a sua aprendizagem;

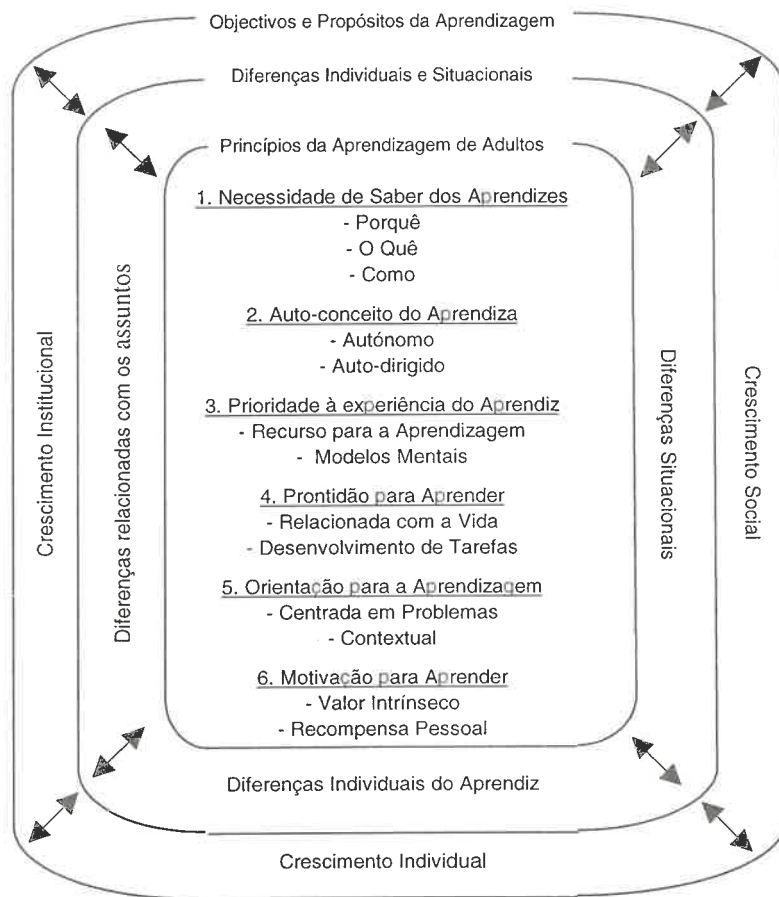


FIGURA 1 - ANDRAGOGIA EM PRÁTICA (IN KNOWLES ET AL., 1998)

2. uma pessoa aprende de forma significativa apenas as coisas que percebe estarem envolvidas na manutenção ou desenvolvimento da estrutura da sua própria personalidade (esta hipótese realça a importância de tornar a aprendizagem relevante para quem aprende);
3. a experiência, quando assimilada, envolve uma mudança na organização da própria personalidade, que tende a resistir através da recusa, parecendo que a estrutura e organização da personalidade se tornam mais rígidas sob ameaças (esta hipótese reconhece que a aprendizagem significativa é, frequentemente, uma ameaça para o indivíduo);
4. a situação educativa que mais promove a aprendizagem significativa é aquela em que a ameaça à própria personalidade do aprendiz é

reduzida ao mínimo e a percepção diferenciada da situação é facilitada (saliente-se que as duas partes desta hipótese são quase sinónimas, uma vez que a percepção diferenciada ocorre quando a própria personalidade não está a ser ameaçada).

Rogers vê a aprendizagem como um processo interno completamente controlado pelo aprendiz, em interacção com o meio envolvente tal como ele o interpreta. Mas Rogers também acredita que a aprendizagem é um processo tão natural e tão necessário para a vida como a própria respiração (*in Knowles et al.*, 1998). De facto, Rogers (1969, *in Center for Organizational Learning*, 1996) distinguia dois tipos de aprendizagem: *cognitiva* (sem significado) e *experencial* (significante). A chave da distinção é que a *aprendizagem experencial* diz respeito às necessidades e à vontade do aprendiz, isto é, ao envolvimento pessoal, à auto-iniciativa, à auto-avaliação e à persistência dos efeitos no aprendiz. Para Rogers, a aprendizagem experencial é equivalente ao desenvolvimento e à mudança pessoal: as pessoas têm uma propensão natural para aprender, sendo o papel do educador o de facilitar essa aprendizagem. Assim, será necessário proporcionar um clima positivo de aprendizagem, clarificar os propósitos dos aprendizes, organizar e ter os recursos de aprendizagem disponíveis, fazer o balanço intelectual e emocional das componentes da aprendizagem e partilhar sentimentos e pensamentos com os aprendizes.


Finalmente, de acordo com Rogers e Freiberg (1993), é de salientar que a aprendizagem é facilitada quando:

1. os participantes colaboram no processo de aprendizagem e têm controlo sobre a sua natureza e direcção;
2. é baseada no confronto directo com a prática, o social, o pessoal ou com problemas de investigação;
3. a auto-avaliação é o principal método para assegurar o progresso e o sucesso, sendo também de realçar a importância da abertura à mudança e de aprender a aprender.

4.2 KOLB E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Kolb (1984) funda o seu modelo de aprendizagem experencial no modelo de pesquisa-acção de Lewin, que é amplamente utilizado no desenvolvimento das organizações (Cummings & Worley, 1997, *in Knowles et al.*, 1998), sugerindo a existência de quatro etapas no ciclo de aprendizagem experencial:

1. *Experiência concreta* - envolvimento total em experiências novas, aqui e agora;

- 
2. *Observações e reflexões* – observação e reflexão sob vários pontos de vista das experiências de quem está a aprender;
 3. *Formação de conceitos abstractos e generalização* - criação de conceitos que integram em teorias lógicas as observações de quem está a aprender;
 4. *Testar as implicações de novos conceitos em novas situações* - utilização destas teorias para tomar as decisões e resolver os problemas em situações futuras.

Kolb (1984) prossegue as suas análises e reflexões, sugerindo que estas quatro etapas do ciclo da aprendizagem experiencial dão origem a quatro estilos distintos de aprendizagem:

1. *experiência concreta* – característica do indivíduo que se implica de uma maneira pessoal nas experiências e nas relações humanas, que valoriza mais os sentimentos do que os pensamentos;
2. *observação reflectida* – característica do indivíduo que dá mais importância à compreensão das ideias e dos problemas do que à sua aplicação prática;
3. *conceptualização abstracta* – característica do indivíduo mais preocupado com a elaboração de teorias gerais do que com a compreensão intuitiva dos elementos particulares de uma situação;
4. *experimentação activa* – característica do indivíduo que procura influenciar os outros e mudar as situações, sendo as aplicações práticas julgadas mais importantes do que a compreensão teórica.

Em síntese, é de salientar que o modelo de Kolb contribuiu de forma muito importante para a investigação da aprendizagem experiencial, pois proporcionou uma base teórica para a sua pesquisa e um modelo operacional para a sua prática. Assim, as quatro etapas deste modelo constituem um esquema de trabalho de valor significativo para o esboço de experiências de aprendizagem para adultos (Kolb, 1984), podendo ver-se no Quadro 2 vários exemplos de estratégias de ensino/aprendizagem, que podem ser úteis em cada uma das referidas etapas/estilos de aprendizagem. Esta aproximação à aprendizagem realça o facto dos indivíduos perceberem e processarem a informação de diferentes modos, pois a teoria dos estilos de aprendizagem implica que aquilo que os indivíduos aprendem tem mais a ver com as experiências educacionais geradas através do seu estilo de aprendizagem particular, do que com o facto de serem inteligentes.

QUADRO 2 - MODELO DE KOLB COM ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Etapas/Estilos	Estratégias de Ensino/Aprendizagem
Experiência Concreta	Simulação, estudo de casos, experiências reais, demonstrações, pesquisas de campo
Observação Reflectida	Discussão em pequenos grupos, grupos de divulgação, observadores designados
Conceptualização Abstracta	Divisão de conteúdos, integração de partes essenciais
Experimentação Activa	Experiências laboratoriais, experiências no posto de trabalho, sessões práticas

326

Adaptado De Knowles *Et Al.* (1998)

5. O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES NA PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As organizações terão de abandonar a segurança, a rotina e o ritmo estático das suas actividades se quiserem acompanhar os tempos de mudança que nos impõem novos desafios, que por sua vez nos exigem novos métodos. É necessário possuir recursos humanos cada vez mais talentosos e mais capazes de resolver situações e problemas que vão surgindo nos locais de trabalho, ou seja, os trabalhadores têm de ser verdadeiros interventores nos seus locais de trabalho e não meros espectadores alheios do destino das organizações, de que depende a sua subsistência e inserção social. Mas se os indivíduos têm um papel fundamental nesta mudança, as organizações terão também que (re)orientar políticas e estratégias, no sentido de promoverem de forma permanente as qualificações e as competências dos seus colaboradores, de tal modo que estes se sintam mobilizados e responsabilizados, ou seja, as organizações devem ser lugares em que se facilita o desenvolvimento das pessoas, em que se criam oportunidades e um clima de aprendizagem, nomeadamente pela prática da rotação de funções (polivalência), de tolerância face aos erros e de *feedbacks* construtivos.

Assim, deverão ser criados sistemas flexíveis de formação, que se adaptem às finalidades de desenvolvimento de Recursos Humanos, aos resultados, às estratégias de aprendizagem e às disponibilidades definidas pelos próprios indivíduos. Estes sistemas flexíveis dependem de uma nova relação do empregador com a formação, uma vez que não se justifica fazer formação "só por e para fazer", geral e abstracta, devendo antes privilegiar-se uma oferta de formação por medida, permanente, individualizada e autónoma. A esta flexibilização da formação deve corresponder uma flexibilização do próprio trabalho na empresa, podendo resultar na redução do tempo de trabalho e

numa maior utilização do tempo de não-trabalho para actividades de formação, nomeadamente com o apoio e incentivo da própria empresa à utilização das possibilidades e potencialidades das NTI para uma aprendizagem mais flexível e personalizada.

6. AS ORGANIZAÇÕES QUALIFICANTES

Uma organização qualificante é aquela que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, que necessita de ser inovadora e é capaz de organizar a sua actividade sobre uma base comunicacional, de tal modo que permita a cada indivíduo preparar o seu futuro pessoal e profissional. Portanto, de acordo com Evans (1982, *in* Nyhan, 1996), podemos afirmar que uma organização para sobreviver, logo para ser bem sucedida, deve ter uma taxa de aprendizagem igual ou superior à taxa de evolução do meio ambiente em que se insere, o que traduz a importância que poderá ter para uma organização o facto de ser capaz de responder aos desafios das mudanças com que se confronta de forma adequada e pro-activa, promovendo a mudança e o desenvolvimento dos seus membros, ou seja, promovendo sistematicamente as suas aprendizagens.

Nas organizações, o tipo de conhecimento que se exige aos trabalhadores vai no sentido de que compreendam o que estão a fazer e de que possam enfrentar e resolver a diversidade de situações com que são confrontados no dia-a-dia, tenham estas uma componente tecnológica, organizacional ou empresarial. Para isso, as organizações também têm de assumir as suas responsabilidades na construção de um contexto e de um processo formativo adequado aos indivíduos, no e pelo trabalho, em que se aprende na e pela tecnologia. De facto, as organizações têm de estar em aprendizagem permanente, de tal modo que todas as situações sejam encaradas como oportunidades de aprender, incentivando o risco e tolerando o erro, como elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Parece-nos de salientar que num estudo realizado por Rurato (1999), em contexto organizacional, surgiram evidências de que 75% dos trabalhadores consideram a formação profissional importante ou muito importante, apesar de 50% não fazerem qualquer dia de formação ou fazerem apenas 1 ou 2 dias de formação por ano. Estes trabalhadores com poucas ou nenhuma oportunidade de formação, conforme resultados do mesmo estudo, apresentam um menor auto-conceito de resolução de problemas e motivação para aprender quando comparados com os que fazem formação, ou seja, a participação em actividades de formação parece ser promotora do sentimento de competência e eficácia pessoais, logo de desenvolvimento pessoal e profissional: o que parece diferenciar as organizações em aprendizagem permanente das outras é o carácter nuclear que a formação-aprendizagem, de todos e para todos, deliberadamente assume nas organizações qualificantes.

7. CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Assim, podemos concluir que apesar dos adultos serem capazes de assumir a responsabilidade pessoal e o controlo pelo seu próprio processo de aprendizagem, e de preferirem ser autónomos face à aprendizagem, é necessário agir sobre dimensões individuais, organizacionais e sócio-organizacionais, que podem constituir sistemas facilitadores da aprendizagem activa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Portanto, de acordo com Rurato (1999), parece-nos de propor a adopção de algumas políticas, estratégias e acções concretas, das quais se destacam as seguintes:

1. Promover a criação de sistemas de formação abertos, em que cada um possa aprender ao seu próprio ritmo e no nível que lhe for mais apropriado;
2. Promover a aprendizagem experiencial, utilizando métodos em que se aproveita e opera sobre a actividade real;
3. Fomentar a capacidade e o gosto pela aprendizagem a nível dos sistemas de formação inicial e contínua;
4. Valorizar os conhecimentos anteriores dos formandos, bem como as suas expectativas, quando se criam e constroem programas;
5. Desmistificar o acto de aprendizagem, apresentando-o como um processo natural de investigação e desenvolvimento, associado às actividades quotidianas;
6. Tornar a educação/formação atractiva, acessível e promotora de melhor desempenho, de confiança e de resultados positivos;
7. Valorizar a polivalência nas funções desempenhadas, substituindo a quantidade pela qualidade/diversidade;
8. Treinar competências cognitivas de tipo resolução de problemas e estratégias meta-cognitivas de planeamento e escolha das estratégias mais adequadas para resolver situações problemáticas, promovendo a flexibilidade e plasticidade do pensamento;
9. Transformar os tradicionais centros de formação em centros de "auto-formação" e "auto-aprendizagem", transformando também o "formando-consumidor" em "formando-actor";
10. Transformar as actuais organizações em "organizações qualificantes", em "aprendizagem permanente", onde todas as situações são encaradas

como oportunidades de aprender, incentivando o risco e tolerando o "erro" como elemento fundamental no processo de aprendizagem;

11. Valorizar o indivíduo enquanto arquitecto e construtor das suas competências, pois as organizações só aprendem através dos indivíduos.

Ou seja, se analisarmos e reflectirmos sobre cada uma das medidas, acções ou políticas de desenvolvimento dos Recursos Humanos e das Organizações que são propostas, verificamos que nenhuma delas é susceptível de gerar grandes questões práticas, pois todas estas acções mais não farão do que facilitar e permitir o auto-desenvolvimento, a auto-responsabilidade, o auto-controlo e a valorização pessoal. Logo, parece-nos que a única revolução que terá de ser realizada é ao nível das mentalidades e poderes acomodados ou conformistas, isto é, será essencialmente uma questão de poder e querer encetar as mudanças necessárias ao estabelecimento de um novo modo de pensar e gerir os Recursos Humanos, portanto também a sua formação e desenvolvimento, nomeadamente pela valorização dos conhecimentos anteriores e das expectativas dos adultos/aprendizes na construção e planeamento da formação profissional, no sentido da aprendizagem permanente, de modo a criar novas competências individuais e colectivas.

A título de exemplo, parece-nos de evidenciar que, na nova Sociedade do Conhecimento e da Informação, uma opção sem grandes custos, quer para as empresas, quer para os indivíduos, e que permite estabelecer uma relação "saudável" entre a necessidade de formação contínua e os imperativos da organização do trabalho, poderá vir a ser a de recorrer ao ensino à distância, apoiado por tutores/formadores, permitindo assim a adaptação ao ritmo dos indivíduos e eliminando os inconvenientes das faltas ao trabalho e das deslocações. Saliente-se, também, a necessidade de valorizar a "inteligência da prática", tendo sempre em consideração o conjunto de experiências e estratégias desenvolvidas e aplicadas pelos indivíduos para resolver problemas e realizar actividades durante a prática da sua actividade profissional diária (Lacomblez & Lopes, 1999).

Finalmente, parece de propor e enfatizar a necessidade de substituir a "formação-ensino" pela "formação-aprendizagem", pondo em evidência que a iniciativa e o controlo do processo de aprendizagem deve estar mais do lado de quem aprende do que do lado de quem ensina, numa atitude não conformista, arriscada e criativa, que reconheça o direito de errar e de vacilar, para assim se poder melhorar e aprender permanentemente, logo, para assim se construir, pró-agindo, as respostas mais eficazes para lidar com as questões e desafios sociais, pessoais e profissionais do novo milénio.

BIBLIOGRAFIA

- CENTER FOR ORGANIZATIONAL LEARNING.** *Experiential learning*. Edição electrónica disponível em: <http://opr.com/rogers>, 1996;
- KNOWLES, M. S..** *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs, 1980;
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F. & SWANSON, R. A..** *The adult learner: The definitive classic in adult education and resource development* (5th Edition). Houston, Texas: Gulf Publishing Co., 1998;
- KOLB, D. A..** *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, 1984;
- LACOMBLEZ, M. & LOPES H..** Conclusões e recomendações. In H. Lopes & M. Lacomblez (Coords), *Aplicação das Metodologias de Formação para Adultos pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1999;
- LIMA SANTOS, N..** Gestão de Recursos Humanos: novas tecnologias e competitividade. Porto: *Revista Fundação*, nº 200, (1995): pp. 23-26;
- LIMA SANTOS, N..** Modos de Gestão de Pessoas e Competências e Avaliação do Desempenho Profissional. *Revista da UFP*, nº 3, (1999): pp. 113-119;
- MARANO, A..** *La formazione degli adulti*. Centro Studi Orientamento. Edição electrónica disponível em: www.cestor.it/ar/2marano.htm, 1996;
- NYHAN, B..** *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnat, 1996;
- ROGERS, C. & FREIBERG. H. J..** *Freedom to learn* (3rd Edition). New York: Merrill, 1993;
- RURATO, P..** *Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: Estudo numa empresa do Norte de Portugal*. Tese de Mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos no ISCTE. Lisboa: Edição do Autor, 1999;
- TOUGH, A..** *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979;