

Formação profissional. Avaliação da eficácia e metáforas dominantes

ALBINO LOPES / LUÍS RETO *

1. INTRODUÇÃO

Pensar as organizações com base em metáforas constitui desde há muito um recurso frequente. A novidade, no contexto actual, reside apenas em se assumir este facto de forma explícita, dado que se constatou que a complexidade organizacional não era redutível a modelos teóricos autónomos. O acolhimento excepcional da obra de Morgan (1985) – *Images of organization* – é a nosso ver ilustrativo da pertinência desta perspectiva.

Se esta abordagem pode ser válida no que respeita ao conhecimento das organizações, ela parece-nos particularmente pertinente para efectuar uma análise do campo da formação profissional, uma vez que este se encontra muito pouco teorizado devido à sua recente generalização. Efectivamente, a qualificação profissional esteve até aos nossos dias dependente da formação escolar e, em menor grau, da própria experiência profissional. A ideia de que a formação profissional possa ser qualificante não só é recente como se está longe de conseguir um consenso sobre um modelo generalizável para a sua implementação.

É neste contexto que nos parece inevitável proceder a uma reflexão sobre esta matéria a partir das metáforas enunciadas. Aliás, uma das metáforas (a escolar) tem sido a única a estruturar os modelos e

as práticas em formação profissional, sem que se tenha procedido a qualquer distanciação crítica. Realmente, a formação profissional estruturada em torno desta abordagem, tem sido reduzida a um verdadeiro simulacro de formação recorrente. Por este motivo os procedimentos de avaliação da sua eficácia não poderiam deixar igualmente de se apresentar como uma réplica caricatural da avaliação escolar.

Esta situação começa hoje, felizmente, a ser vivida com um certo mal-estar por parte dos investidores e financiadores da formação, uma vez que o retorno do investimento e dos esforços realizados nesta área estão longe de ser minimamente satisfatórios. Para ilustrar esta afirmação tomamos a liberdade de citar um relatório recente sobre a formação profissional de uma das maiores empresas portuguesas, que por razões óbvias não identificamos, e que afirma a este propósito, textualmente, o seguinte: «Poderá dizer-se, sem exagero, que a empresa gasta em cada ano uma pequena fortuna em formação profissional e que os resultados obtidos são, na prática, irrisórios».

2. SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Uma reflexão sobre as práticas da formação profissional em Portugal e por maioria de razão sobre a avaliação da sua eficácia não pode ser

* Docentes no ISCTE e Consultores da SEMARTE

realizada fora do seu enquadramento mais geral no sistema de ensino escolar inicial. De facto, quando se analisam os sistemas de formação profissional implantados nos diversos países industrializados, apercebemo-nos que eles diferem substancialmente entre si quanto à sua estrutura e quanto à sua interligação com o sistema educativo mais vasto.

Um dos estudos pioneiros nesta área deve-se a Maurice *et al.* (1982) a propósito da comparação entre a política de educação e de organização industrial na França e na Alemanha.

O mesmo autor participou já (1980) em estudos semelhantes, envolvendo a Inglaterra, e alargaria mais tarde a sua investigação ao sistema educativo e de formação profissional Japonês (1987).

De acordo com este conjunto de estudos o problema da relação entre os sistemas educativos e a formação profissional dos principais países industrializados tem a ver com a diferença de estatuto conferida à qualificação resultante da formação escolar inicial.

Em termos gerais parece poderem identificar-se três grandes modelos. Os dois modelos mais contrastados quanto à organização seriam o germânico e o latino, com particular destaque para o sistema francês. A principal diferença entre dois sistemas reside na importância concedida à formação em alternância (Escola↔Empresa) durante o tempo de ensino normal, no sistema alemão, por oposição à centralização exclusiva na escola, por parte do sistema francês.

O efeito mais visível desta diferença consiste numa maior valorização do saber-fazer na Alemanha e do primado do diploma escolar na França, onde a qualificação está, geralmente, desligada da experiência profissional.

Entre estes dois grandes modelos poderiam situar-se o sistema japonês, por um lado, e o sistema anglo-saxónico por outro. Em qualquer destes dois últimos modelos organizacionais do sistema educativo, coexiste a valorização da formação abstracta e teórica da escola, com uma aprendizagem longa do saber profissional no mundo do trabalho, após a obtenção do diploma escolar. No entanto, estes dois sistemas apresentam entre si uma diferença fundamental: o estágio profissional anglo-saxónico tem como finalidade conferir a qualificação do indivíduo enquanto tal; a formação pós-escolar no Japão, ao contrário, qualifica o indivíduo fundamen-

talmente enquanto membro de uma organização concreta.

Este breve quadro que acabamos de traçar tem como único objectivo chamar a atenção para a inevitabilidade da existência de pontos de vista diferentes na definição das qualificações, na organização do trabalho e nos critérios de avaliação do sistema de formação nos vários países industrializados.

Do ponto de vista das qualificações, nos sistemas latinos a oposição entre saber escolar e experiência gera inevitavelmente uma discriminação em favor do saber abstracto. No modelo germânico, e embora parte também no anglo-saxónico e japonês, o primado do saber-fazer impõe uma filosofia organizacional mais centrada na negociação entre os diversos saberes em presença nas instituições.

Quanto à organização do trabalho é bem conhecida a propensão para a hierarquização excessiva das funções nos países latinos (o mesmo se verificando, se bem que em menor grau, no anglo-saxónico). Ao contrário, verifica-se uma ênfase na polivalência funcional por parte dos japoneses (empresa) e dos alemães (sector).

Os estudos citados permitem ainda situar e comparar entre si os modelos organizacionais subjacentes à estruturação das empresas na França, Inglaterra e Alemanha, quanto à influência relativa da hierarquia e dos quadros sobre os trabalhadores de base. Os resultados da tabela da página seguinte são particularmente ilustrativos destas diferenças.

Esta breve apresentação dos vários modelos educativos permite realçar o facto de que a gestão de recursos humanos e das qualificações no interior das organizações está fortemente condicionada pelas opções estratégicas subjacente ao contexto educativo global. O quadro mostra claramente que no caso do sistema alemão o aumento das qualificações na empresa se faz fundamentalmente através do desenvolvimento das competências dos trabalhadores em geral, e que, ao contrário, no sistema francês ela se deve ao recurso de técnicos recrutados no exterior. O modelo inglês parece situar-se a meia distância entre os anteriores.

Daqui resulta, por exemplo, que dos três países o sistema francês é aquele que proporcionalmente apresenta maior número de quadros, de técnicos superiores e de chefias directas, seguido da Inglaterra, e qualquer dos dois muito distantes da estrutura de pessoal das empresas alemãs. Do ponto de vista de poder interno, a Alemanha apresenta, por

QUADRO 1

Traços organizacionais	Scores		
	Fracos	Médios	Elevados
1. Importância dos estados maiores nas organizações	A	I	F
2. Influência das chefias directas sobre os trabalhadores	A	I	F
3. Influência da hierarquia intermédia sobre os trabalhadores	I	A	F
4. Influência da hierarquia intermédia sobre os estados maiores	I	F	A
5. Influência dos serviços técnicos sobre os trabalhadores	A	I	F

A-Alemanha/F-França/I-Inglaterra

este motivo, um maior equilíbrio entre os vários níveis hierárquicos, pelo que as repercussões negativas da rotação dos técnicos estão fortemente esbatidas face aos outros dois países.

O caso português está muito próximo do francês, pelo que a formação qualificante continua a ser quase exclusivamente aquela que o sistema de ensino inicial confere aos sujeitos. A estrutura da formação profissional nas empresas não só é incipiente, como reflecte e imita os modelos do sistema escolar geral, particularmente no que respeita às ideias sobre a avaliação da formação.

3. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E METÁFORAS SUBJACENTES

Antes de abordarmos especificamente a questão das metáforas na avaliação da formação, parece-nos importante proceder a uma clarificação acerca dos vários tipos de formação profissional, de forma a tornar mais explícito o âmbito da aplicação da reflexão aqui desenvolvida.

Sem pretender recobrir todos os tipos de formação profissional apresenta-se em seguida uma matriz que procura dar conta das modalidades mais frequentes em formação. Parece-nos importante proceder a este esforço de clarificação, dado que frequentemente se refere e se regulamenta a formação profissional de forma geral e abstracta, procurando estabelecer regras *standard* que dificilmente poderão reflectir a complexidade deste domínio. O quadro procura distinguir as diferentes modalidades de formação a partir das seguintes dimensões:

- Público-alvo;
- Tipo de saberes;
- Local de realização das acções;
- Duração das acções;
- Aprendizagem individual ou grupal.

Poderíamos ainda considerar outros parâmetros, tais como as modalidades pedagógicas de transmissão do saber, a natureza das instituições formativas, ou ainda o recurso a formadores internos ou externos à empresa. No entanto, dado que estes parâmetros se prendem mais directamente com a logística da acção e com as modalidades pedagógicas e são normalmente objecto de maior atenção, dispensamo-nos de os incluir na matriz aqui apresentada. De facto, estas últimas dimensões reportam-se mais aos meios do que às finalidades, e não se enquadram propriamente nos objectivos centrais deste texto. As nossas reflexões neste texto, privilegiam a avaliação da formação realizada intra-empresa e ligada a projectos de desenvolvimento organizacional.

Uma abordagem da formação com base neste nível de complexidade não é, a nosso ver, redutível à simples transmissão e aprendizagem de competências técnicas ou comportamentais (como se de formação escolar recorrente se tratasse), antes necessita de ser contextualizada face ao sistema de actores e à filosofia da empresa. Neste sentido socorremo-nos de três metáforas organizacionais (escolar, poder e qualidade total), a fim de situar o processo de avaliação da eficácia da formação a nível das suas várias componentes. Na nossa perspectiva, o processo de avaliação da eficácia compreende três

parâmetros distintos e pressupõe uma definição do processo formativo a três níveis diferentes.

O quadro que se apresenta em seguida pretende visualizar o sistema de gestão da formação e as metáforas explicativas, a cada um dos níveis, e os parâmetros que nos parecem dever constituir o objecto de medição no sistema de avaliação da eficácia formativa.

Tendo como base o quadro anterior, propomo-nos analisar os processos de avaliação da formação à luz das três metáforas nele apresentadas, de forma a clarificar a hipotética articulação entre elas, no desenho de um programa de avaliação.

Quando se começa a analisar a prática corrente

em avaliação da formação em Portugal e nos países latinos, a constatação que surge de imediato é de que nada se passa de substancialmente diferente daquilo que é habitual encontrar no sistema escolar geral. Mais ainda, a avaliação das competências e conhecimentos adquiridos no decurso da acção de formação nem sequer é realizada com o rigor habitual nos exames escolares, reduzindo-se o processo de avaliação, na imensa maioria de casos, à medição da satisfação das expectativas dos formandos no final do curso. Ou seja, se é já redutor ver a formação profissional como mera repetição do processo escolar, a situação apresenta um carácter ainda mais negativo no que diz respeito à avaliação, dado

QUADRO 2
Modalidades de Formação Profissional

Saberes e Modalidades de Aquisição	Saber Técnico								Saber/organização do trabalho
	Intra-empresa				Interempresa				Intra-empresa
	Longa duração		Curta duração		Longa duração		Curta duração		Longa
Público-alvo	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Grupal
Gestores									
Quadros									
Técnicos									
Chefias Directores									
Trabalhadores									

	Saber Comportamental								Saber/projecto de empresa
	Intra-empresa				Interempresa				Intra-empresa
	Longa duração		Curta duração		Longa duração		Curta duração		Longa
	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Grupal
Gestores									
Quadros									
Técnicos									
Chefias Directores									
Trabalhadores									

que ela perverte os seus objectivos ao transformar-se antes na avaliação da capacidade relacional do formador pelos formandos.

Efectivamente, o contexto escolar pode ser definido por uma relação de poder assimétrica professor/aluno, dado que o poder e o saber estão concentrados na figura do professor. No contexto organizacional, ao inverso, esta assimetria desaparece, uma vez que a formação profissional se situa para além do contrato de trabalho, dado o carácter de voluntariado que implica. Esta será porventura a razão principal pela qual a metáfora escolar não é transponível para a avaliação da formação profissional, pois os formandos detêm um poder negocial radicalmente diferente do poder dos estudantes.

Se no sistema escolar o centro da avaliação é o formando na avaliação da formação profissional, realizada à luz da metáfora escolar, o objecto da avaliação acaba por ser o formador e as condições logísticas e pedagógicas em que a acção de formação se desenvolve. Por estes motivos poderá falar-se de uma verdadeira perversão do modelo escolar na maioria dos casos em que hoje se realiza a avaliação da formação. Esta impossibilidade de transposição do modelo escolar está, quanto a nós, na base dos sucessivos insucessos dos programas de

avaliação e exige que se repense a avaliação para além da ideia de controlo da qualidade das acções de formação.

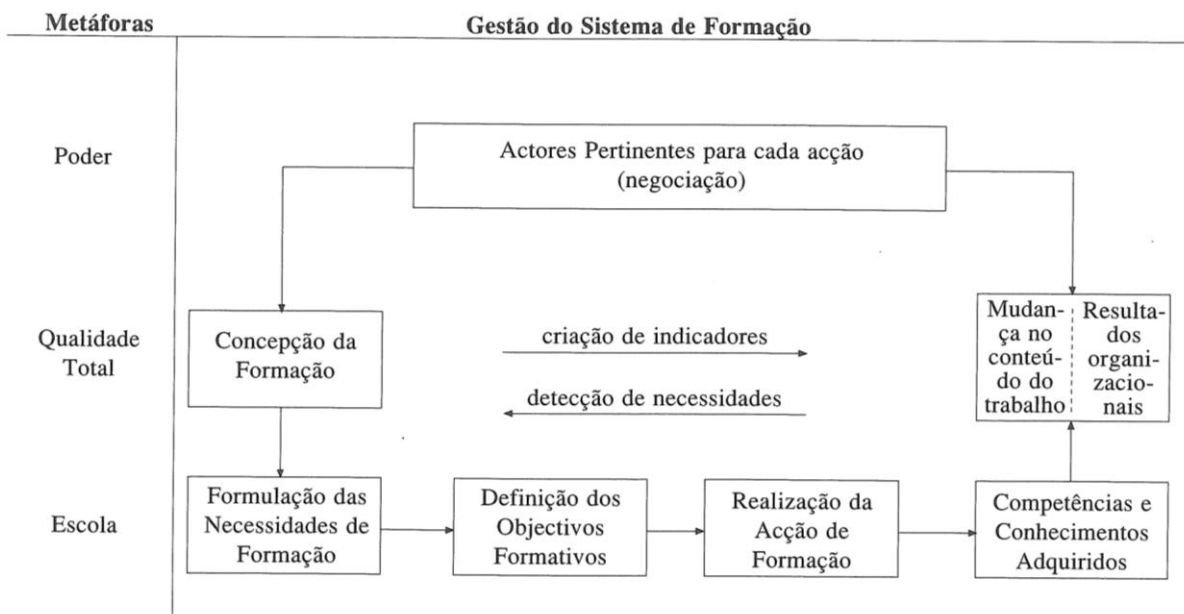
Um processo rigoroso de avaliação da formação obriga, a nosso ver, a uma contextualização do processo. Nessa contextualização as questões dos objectivos individuais e organizacionais da formação tornam-se as dimensões dominantes, relegando para segundo plano os objectivos pedagógicos e a própria competência do formador.

Se encararmos toda esta problemática à luz da metáfora da qualidade total poderíamos afirmar que a avaliação inspirada do modelo escolar corresponderia à ideia de controlo final da qualidade, contra a perspectiva da concepção da qualidade como um processo que está presente em todas as fases do ciclo do produto/formação.

A metáfora da qualidade total implica o respeito estrito por quatro grandes princípios organizadores:

- Inventariação exaustiva das necessidades do cliente;
- Concepção do produto em conformidade com essas mesmas necessidades;
- Definição rigorosa de um caderno de encargos;

QUADRO 3



– Elaboração de um contrato onde estejam refletidas as responsabilidades recíprocas do cliente e do fornecedor.

À luz destes princípios o problema da avaliação desloca-se assim do controlo dos resultados pedagógicos da acção de formação para a avaliação da qualidade da sua concepção.

Este deslocamento tem como principal resultado que a perspectiva da qualidade total constitua a metáfora organizadora do sistema de formação profissional, reduzindo o modelo escolar aos estritos limites da fase de execução do programa, e recorra à metáfora do poder nas fases de concepção e de implementação dos resultados a nível organizacional.

A integração da metáfora do poder na reflexão sobre a qualidade da avaliação da formação é ainda mais importante do que nos programas de qualidade total aplicados à fabricação de produtos, uma vez que nos programas de formação estamos perante um *sistema-cliente* diversificado e por vezes contraditório.

Na formação profissional o cliente não é, como no sistema escolar, unicamente o formando. Na empresa, o formando é apenas um elemento do sistema-cliente, o qual integra igualmente a hierarquia directa, os dirigentes da organização e o responsável pela formação. A qualidade da concepção dos programas e as modalidades da implementação e da avaliação de eficácia, em termos de conteúdo do trabalho, exigem que se tenha em conta a negociação dos interesses e expectativas dos diferentes actores implicados na acção formativa.

Para que este modelo de avaliação da qualidade da formação seja exequível torna-se necessário que as organizações se dotem de verdadeiros «autores» da formação, capazes de diagnosticar necessidades, de negociar no interior do sistema de actores as prioridades e as modalidades de resposta a essas necessidades, e finalmente de desenhar o quadro em que irá proceder-se à avaliação.

Nesta óptica, não nos parece possível esperar qualidade no domínio da formação profissional se as organizações não possuírem, nos seus quadros, agentes qualificados neste campo da «autoria» da formação, que substituam os actuais «burocratas» ou «gestores» da formação.

4. APRESENTAÇÃO DE CASO

Não queremos terminar esta reflexão deixando a ideia de que se tratou aqui de um mero exercício teórico ou de que toda a formação profissional que se tem feito é negativa, e que seria muito difícil realizar acções concretas de formação tendo em conta o conjunto de preocupações aqui desenvolvidas. Por este motivo apresentamos de forma sumária um exemplo de formação profissional numa empresa de serviços, no sector de atendimento ao público.

O pedido inicial foi efectuado nos moldes clássicos, com vista à realização de uma acção de formação junto das chefias da empresa sobre gestão por objectivos.

No decurso desta acção foi sentida a necessidade de realizar um diagnóstico de clima e de cultura da empresa com a finalidade de detectar os obstáculos organizacionais à implementação de uma gestão por objectivos.

Um dos resultados do diagnóstico foi a revelação da existência de uma zona da empresa particularmente sensível à falta de envolvimento na organização e de cultura profissional: o sector de atendimento ao público.

Para enfrentar este problema concreto, concebeu-se um programa de formação, com a duração de uma semana, assim estruturado:

I. Estrutura do curso

1 – Análise da relação funcionário-cliente e inventariação dos principais problema nessa relação;

2 – Contacto directo e pessoal dos formandos com os clientes, fora do local de trabalho, com o objectivo de recolher o ponto de vista destes acerca da qualidade do serviço prestado pela empresa;

3 – Elaboração, por parte dos formandos, de propostas de resolução de problemas que contempassem igualmente a dimensão dos investimentos implicados nas propostas;

4 – Apresentação, ainda no decurso da formação, das propostas às chefias directas, na presença do responsável da formação.

II. Preparação e acompanhamento da acção

1 – Reunião prévia com as chefias directas para lhes explicar os objectivos e as modalidades de funcionamento do curso;

2 – Reunião de chefias dos vários níveis para uma análise das propostas dos formandos e decisão sobre a implementação daquelas que se mostrassem exequíveis;

3 – Elaboração de um dossier informativo, contemplando os problemas inventariados, as propostas realizadas e as decisões tomadas na sua sequência;

4 – Criação de indicadores de gestão que permitissem avaliar a médio prazo os efeitos da acção.

Como pode ver-se na rápida descrição deste caso, o curso em causa foi desenhado a partir de um diagnóstico prévio e do envolvimento da hierarquia e do gestor de formação desde o princípio da acção. A participação dos trabalhadores foi igualmente contemplada com base no seu envolvimento directo. À ideia inicial de realizar mais um curso sobre técnicas de «atendimento de público» foi deste modo possível contrapor um programa de envolvimento e de mudança do conteúdo e da organização do próprio trabalho. A avaliação da formação foi posteriormente realizada pela medição das alterações introduzidas e pela medição da satisfação dos clientes.

Os modelos de avaliação da eficácia da formação profissional não podem ser desligados do tipo de sistema de ensino dominante em cada país, dado que este condiciona em boa parte as escolhas sobre as modalidades de avaliação. No caso do nosso país a ênfase que o sistema de ensino coloca na escola, como fonte quase exclusiva de qualificação, torna esta dependência ainda mais forte. No entanto, a amplitude e o grande investimento que a formação profissional conhece nos nossos dias começam a exigir que se reflecta sobre este domínio fora do quadro estrito do sistema escolar. As empresas não são escolas, nem os trabalhadores detêm, na formação, o mesmo nível de poder e de envolvimento que os estudantes.

Ao contrário, a formação profissional é vivida pelos trabalhadores, muitas vezes de forma negativa,

porque desvaloriza o saber adquirido através da experiência profissional.

Neste contexto parece-nos que o desenho e a avaliação das acções de formação terão tudo a ganhar se forem pensados a partir da metáfora da qualidade total, tendo em conta o sistema de poder dos actores envolvidos e reduzindo a importância dos procedimentos escolares à vertente pedagógica e à medição dos conhecimentos adquiridos a nível individual.

RESUMO

Este trabalho assume-se à partida como uma reflexão sobre uma prática prolongada em formação profissional e de intervenção nas organizações. Não tem portanto um carácter de investigação sobre modelos. O seu objectivo central é antes o de propor uma leitura crítica que permita intervir de uma forma mais eficaz neste domínio. A abordagem que aqui desenvolvemos está estruturada em três momentos.

– Num primeiro tempo comparam-se os modelos escolares dominantes nos países industrializados;

– Em seguida procura-se elucidar as práticas de avaliação da formação a partir das Metáforas escolar, do poder e da qualidade;

– Por fim, descreve-se um caso concreto de formação profissional estruturado a partir da metáfora da qualidade.

ABSTRACT

This paper intends to be a reflection based on the authors' long experience in professional training and intervention at the organizational level. It is structured in three parts: (1) a contrast among dominant instructional models in the industrialised countries; (2) assessment of training based on school, power and quality Metaphors; and (3) a concrete example of professional training, based on the quality metaphor.