

Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futuras

ALDA BERNARDES

aldabernardes@gmail.com

Doutoranda em Ciências da Educação, área de especialização
em Formação de Adultos (FPCE-UL)

RESUMO:

O presente artigo visa traçar uma primeira perspectiva da situação da formação nas grandes empresas e dar um contributo crítico para a compreensão das lógicas subjacentes às suas políticas e práticas de formação. Baseia-se nos resultados de um estudo exploratório realizado em 26 grandes empresas Nacionais e Transnacionais a operar em Portugal. Com a informação recolhida, obtiveram-se conhecimentos sobre o que se está a passar no campo da formação nas empresas e foi possível identificar um conjunto de tendências. Para ajudar a compreender a realidade observada, apresenta-se uma proposta tipológica que fornece elementos iniciais para orientar na caracterização das políticas e práticas de formação nas empresas. Os tipos de formação encontrados classificaram-se em: *Formação tradicional e utilitarista*, *Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas*, *Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social*.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de adultos, Formação contínua, Políticas de formação, Recursos Humanos.

Este estudo enquadra-se numa investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área da Formação de Adultos. Visa compreender as lógicas da formação que é proporcionada pelas empresas aos trabalhadores. Os estudos e a investigação produzida sobre formação nas empresas, nos últimos anos, caracterizam-se por conclusões gerais desenhadas a partir de análises estatísticas e de dados quantitativos. Este estudo propõe explorar o conceito de formação contínua e as lógicas e práticas de formação nas grandes empresas, com base numa abordagem qualitativa.

No âmbito da investigação em curso, começámos por realizar um estudo exploratório, cuja problemática, metodologia e resultados são apresentados neste artigo, em que foram feitas 26 entrevistas semi-estruturadas junto de responsáveis de Recursos Humanos (RH) e de formação de grandes empresas. Na primeira parte do artigo, aborda-se a problemática da formação contínua, no contexto das grandes empresas, considerando várias perspectivas que podem existir de acordo com diferentes estratégias empresariais. Na segunda parte, procede-se a uma apresentação da metodologia e dos resultados da pesquisa exploratória, sugerindo-se uma proposta de tipologia para diferentes lógicas de formação. Finalmente, prospectiva-se a continuidade do estudo, apontam-se algumas linhas para o aprofundamento do trabalho a realizar num conjunto reduzido de empresas.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS

A problemática da formação remete para a discussão dos conceitos de educação e de formação. Se a educação se refere ao “desenvolvimento do indivíduo no sentido global, sem nenhuma relação específica com o trabalho” (Pineda, 1995, p. 23), parece-nos interessante que a formação possa conter essa dimensão de educação, de formação geral e de desenvolvimento pessoal. O termo *formação* compreende, normalmente, mudanças ao nível profissional. Parece-nos, no entanto, que desejavelmente a formação pode ter também um cariz de desenvolvimento pessoal e social que, de alguma forma, se relacione depois com o trabalho actual ou futuro das pessoas.

Relativamente ao conceito *formação*, algumas definições são mesmo muito restritivas e demasiado simplistas em termos das dimensões que o conceito pode encerrar. É o caso da que é dada pelo *Thesaurus* do Cedefop que refere que “a formação na empresa é toda a formação profissional (...) dada nos locais de uma empresa e a uma pessoa que tem o status de trabalhador ou de empregado” (Viet, 1988, p. 72). Esta perspectiva situa-se numa visão simplista que não considera, por exemplo, os objectivos ou os resultados que se supõem com a formação. Uma outra abordagem, igualmente circunscrita e *funcionalista*, é a que considera que a formação contínua dos trabalhadores se refere à sua capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho (Buckley &

Caple, 1991; Pineda, 1995). Deste ponto de vista, o conceito assume-se como uma resposta a necessidades actuais, podendo não antever as necessidades futuras.

Outra visão possível pode ser a *racionalista* que é orientada para a melhoria das operações e dos resultados económicos das empresas. Nesta visão inscrevem-se as definições que remetem para a aquisição de destrezas com o objectivo de melhorar a performance como a que encontramos na literatura anglo-americana: “A formação é definida como a aquisição sistemática de competências, regras, conceitos ou atitudes que conduz à melhoria da performance noutro ambiente”¹ (Goldstein, 1993, p. 3). Esta definição é mais completa, na medida em que abrange as várias aquisições de saberes e contém uma referência aos resultados que devem notar-se, *a posteriori*, em ambiente real.

Tendo a formação o propósito de produzir mudanças no trabalhador que se repercutirão ao nível do trabalho, tal não tem que ocorrer apenas pela via da formação de cariz técnico. Também a formação de cariz pessoal e social pode contribuir para as melhorias ao nível do trabalho. Hoje a concepção utilitarista, em que apenas existe interesse se o indivíduo obtiver proveito pessoal e de curto prazo, foi ultrapassada em muitas organizações, e a formação assume-se como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projectos pessoais de vida “em que a parte laboral é um aspecto mais, mas não é o único e nem, para algumas pessoas, o mais importante” (Camps, 2005, p. 36).

Pelo exposto, verifica-se que o próprio conceito de formação pode ser limitativo e surgir associado a intervenções em que existe um formador, há conteúdos, e se pretendem mudanças de comportamento. No entanto não tem que ser necessariamente assim: nem a formação tem que ser apenas técnica nos seus conteúdos, nem os seus fins e objectivos têm que ser restritos, não contemplando uma dimensão educativa. Esta posição não significa que se retire o significado e valor à formação de carácter técnico e orientada para a tarefa. Ela é importante e necessária e reveste-se, muitas vezes, de uma enorme utilidade.

A definição apresentada pela OCDE (OECD, 1997, p. 19) é já mais abrangente na medida em que encerra outras dimensões que não apenas as competências técnicas. Considera a formação (e desenvolvimento)

como “todo o processo pelo qual um indivíduo desenvolve as competências requeridas nas tarefas relacionadas com o trabalho”². Nela cabem as actividades de formação que visam a aquisição de capacidades e competências actuais e futuras. Sendo uma definição bastante geral, pode incluir todas as categorias de formação: formação formal e informal, formação no posto de trabalho e formação em sala, formação específica e formação geral. No entanto, é, ainda assim, uma definição que não clarifica se o tipo de competências a que se refere inclui uma dimensão educativa ou de formação geral, no sentido de ser integradora e dar uma visão global.

Sarramona (1988), citado por Pineda (1995, p. 24), referindo-se aos objectivos que a formação cumpre na empresa, apresenta uma perspectiva mais equilibrada, em que introduz uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional. Considera que além de habilitar de forma progressiva para realizar tarefas de maior, a formação deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho. Contudo, da consulta a uma vasta bibliografia, raramente emerge o conceito de *formação*, contemplando o desenvolvimento integral da pessoa, tal como acontece com a *educação*. De acordo com Buckley e Caple (1991, p. 2) a formação está mais orientada para o trabalho do que para a pessoa e, a educação, está mais orientada para a pessoa. Na perspectiva destes autores, enquanto que a formação aborda conhecimentos e técnicas para levar a cabo determinadas tarefas específicas, a educação dota de estruturas mais teóricas e conceptuais concebidas para estimular as capacidades analíticas e críticas do indivíduo. A formação deve promover a autonomia dos indivíduos no sentido de estes procurarem sempre mais.

A formação pode, assim, enquadrar-se numa lógica de acção social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação dos trabalhadores. As pessoas, as empresas e o país podem obter mais benefícios se a formação for dotada desta componente de educação ou de formação geral, no sentido de preparar para a vida e para uma cidadania activa.

Hoje, é comum a formação e a aprendizagem serem associadas à possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento económico dos países e das empresas, para o mercado de trabalho e para a empregabilidade. Estudos da OCDE, por exemplo, têm divulgado que os países que mais investem em formação e que têm os seus sistemas de educação e de formação mais desenvolvidos, são os que se mantêm mais competitivos na economia global (OECD, 1994). Praticamente, todas as investigações são unânimes em considerar que uma mão-de-obra altamente qualificada é um factor de crescimento macroeconómico e de prosperidade individual. Este é também o ponto de vista da teoria do capital humano.

A formação orientada para a produtividade, para a modernização da economia, ligada à produção de mão de obra qualificada e à empregabilidade, corresponde ao “modelo económico produtivo” (Sanz Fernández, 2006) que pode ainda subdividir-se quer na formação profissional do tipo vocacional, com carácter profissionalizante, normalmente disponibilizada pelos centros de emprego, centros de formação ou por associações empresariais, quer na formação contínua, promovida pelas organizações e empresas, destinada aos próprios trabalhadores. De acordo com os dados da Eurofound e do 4º Relatório sobre Condições de Trabalho (2006)³, Portugal é o 4º país, entre 31, com menos trabalhadores qualificados. Segundo o mesmo relatório, apenas 15,1% dos trabalhadores tiveram a formação paga pela sua entidade patronal.

A nível europeu, a *Estratégia de Lisboa* confirmou o papel central da educação e da formação na agenda da União Europeia para o crescimento e o emprego. As orientações integradas instam os Estados-membros a alargar e melhorar o investimento no “capital humano” e a adaptar os sistemas de educação e de formação às novas exigências em matéria de competências. Em Portugal, para além de existirem hoje elevados índices de desemprego pouco qualificado, assiste-se a um baixo nível de habilitações e de qualificações da população empregada. O próprio Conselho Europeu de 2004, na sequência da *Estratégia de Lisboa*, estabeleceu as prioridades políticas em matéria de emprego, definindo como prioritários o aumento da capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas,

o investimento no “capital humano” e a “aprendizagem ao longo da vida”.

Existem, no entanto, vários autores (Canário, 2003, 2006a, 2006b; Charlot, 2005; Finger & Asún, 2003; Lima, 2005) que criticam, hoje, a *racionalidade instrumental*⁴ que domina o mercado e à qual a Educação de Adultos se subordina. Também por esta se encontrar fortemente ligada à economização da vida social (Finger & Asún, 2003, p. 16), ou porque “(...) privilegia a formação dos recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual” (Canário, 2006a, p. 33). Nesta mesma linha, Lima (2005, p. 45) critica “a educação pública enquanto instrumento de produção de ‘capital humano’”. Estes autores referem-se à instrumentalização da Educação de Adultos quer através da “subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica” (Canário, 2006a, p. 29), quer pelo facto de que “a formação contínua cada vez mais alimenta as empresas — uma tendência ilustrada, por exemplo, pelo facto de a maior parte do dinheiro da União Europeia para formação ser canalizada para empresas e sindicatos, assim transformando a formação contínua num negócio lucrativo” (Finger & Asún, 2003, p. 116).

Também Cunningham (1993, p. 9), nesta mesma linha, refere que a instrução do adulto se tornou cada vez mais cúmplice da indústria e negócios privados. Com a formação no posto de trabalho, as empresas utilizam os fundos do governo destinados à Educação de Adultos, para seu próprio benefício: “Os formadores de adultos, que hoje se intitulam Formadores de Recursos Humanos (HRD), defendem que a aprendizagem no posto de trabalho é mais que a mera aquisição de competências e eu considero que a sua concepção está correcta. Parece, no entanto, que ainda se não aperceberam que muito do trabalho de hoje se concretiza fora do mercado e que não equacionamos a relação do trabalho com os interesses de vida dos membros da sociedade por oposição com os interesses lucrativos do capital”⁵. De acordo com esta perspectiva, hoje, a formação das pessoas encontra-se prisioneira da aprendizagem para ganhar, e é moldada pela necessidade de fazer lucros.

Estes autores (Canário, 2003, 2006a; Finger, 2005; Finger & Asún, 2003; Lima, 2005, 2006) criticam, acima de tudo, a submissão das questões

da educação ao sistema económico e produtivo e o facto de se olharem as pessoas como “recursos humanos”. Canário (2006a, p. 29), por exemplo, questiona a existência de uma relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o “crescimento económico”, o “desenvolvimento”, a superação do “atraso”, o “emprego”, a “produtividade”, a “competitividade” e a “coesão social”. Lima (2006, s/p) refere que, hoje, “a formação da educação de adultos na Europa é um subcapítulo da gestão de recursos humanos”.

A formação está, cada vez mais, também, nas mãos de cada um e aos poucos está a deixar de ser da responsabilidade das políticas públicas. Espera-se que cada indivíduo seja responsável pela sua formação. *Sociedade do conhecimento, da informação, qualificação ou aprendizagem*, são termos presentes na vida das pessoas em geral, e nos contextos de trabalho em particular. De acordo com Finger e Asún (2003, p. 111), “aprender está a tornar-se uma questão privada ou puramente pessoal, assim se abandonando todas as suas dimensões colectivas, enquanto que, paralelamente, esta tendência é reforçada pela pressão do mercado para a privatização, pois a educação de adultos deixou de ser da responsabilidade da administração pública e passou para a de corpos privados”.

Se é hoje aceite que as empresas assumem um importante papel na definição das competências, é fundamental que as políticas sejam integradas e que promovam não apenas a aquisição de competências orientadas para o trabalho, mas também a qualificação e a educação, no sentido mais lato do termo.

Assim, as empresas devem proporcionar aos trabalhadores não apenas a formação específica que serve para fazer face aos desafios da empresa e do actual posto de trabalho, mas exercer também a responsabilidade de proporcionar uma formação mais ampla que contribua para o enriquecimento da pessoa, como um todo. Os benefícios surgirão para a organização, mas também para o indivíduo e para a sociedade em geral. Ao aprenderem, as pessoas melhoram o seu desempenho e, com isso, a sua actividade e o resultado nas áreas de trabalho e na empresa. A formação enriquecerá a pessoa na medida em que lhe abre novas perspectivas no campo do conhecimento e ajuda a fazer da actividade profissional “Uma fonte de satisfação pessoal” (Sarramona, 2002, p. 23).

É o que pode acontecer, por exemplo, se a formação ajuda na resolução de problemas profissionais, se contribui para o desenvolvimento de interesses pessoais ou mesmo se possibilita promoções de carreira.

Como consequência e de acordo com os resultados obtidos nas recentes investigações do *Chartered Institute of Personnel Development* (CIPD, 2005) e de Reynolds (2004), na crescente *economia baseada no conhecimento*, quando os indivíduos adquirem conhecimento e competências que contribuem para os objectivos da organização, esta adquire *vantagem competitiva*. Em princípio, a formação deverá ter esse importante e complementar papel: contribuir, simultaneamente, para o incremento da aprendizagem individual e organizacional.

Se, por um lado, se pode criticar a instrumentalização da Educação de Adultos e a formação profissional enquanto refém do sistema económico e produtivo (Canário, 2006a; Finger, 2005; Finger & Asún, 2003; Lima, 2005), por outro lado, importa reconhecer a existência de organizações que promovem uma formação que contribui para o desenvolvimento humano e social dos cidadãos. Impõe-se saber se as empresas assumem as suas responsabilidades, se definem políticas e se promovem a formação e o conhecimento. No actual contexto em que o desenvolvimento de competências deverá ser um *continuum* em qualquer fase da vida, competirá à empresa proporcionar as competências básicas, gerais e profissionais mas também a promoção da aptidão para aprender.

ESTRATÉGIAS EMPRESARIAIS E FORMAÇÃO

Quanto aos fins e objectivos para os quais muitas empresas realizam formação, muitos gestores consideram que o propósito central de toda a acção formativa na empresa é facilitar aos trabalhadores a aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para realizarem correctamente a sua tarefa, prepará-los para serem transferidos ou promovidos a outros postos de trabalho, e ajudá-los a adequarem-se ao grupo de trabalho, departamento e empresa em que trabalham (Edwards *et al.*, 1983, p. 103).

Caetano (2000, p. 295) conclui que “as empresas se preocupam sobretudo com o aumento das competências, que correspondem às suas necessidades a curto prazo, e não tanto com o desenvolvimento

das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais”. De acordo com Sarramona (2002, p. 20), normalmente, os gestores esperam que as habilidades e conhecimentos adquiridos se possam aplicar de maneira directa e imediata. O problema é que nem sempre existe transferência dos conhecimentos adquiridos para o posto de trabalho, porque a formação não é ou não pode ser “aplicável” no trabalho, e não são visíveis os resultados para a organização. Tal poderá dever-se a questões de método e de conteúdos em que muitas vezes existe muita quantidade de informação mas pouca aprendizagem, ou poderá dever-se a um conjunto de factores descoincidentes entre formação e trabalho.

Na formação que é promovida pelas grandes empresas, são várias as lógicas que podem estar subjacentes e que determinam não apenas a quantidade e o investimento em formação, mas também o tipo de formação e os objectivos visados. Para além da tradição do sector e das questões históricas e culturais da organização, existem outros factores que influenciam o tipo de formação, como sejam a estrutura e natureza do grupo de trabalhadores, as relações industriais, as atitudes de gestão e as próprias políticas do governo.

Na operacionalização da sua política de formação, algumas empresas optam por organizar uns quantos cursos e acções soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a obrigações legais, ou visam apenas cumprir planos de formação definidos por uma tal elite de formação, muitas vezes alheia ao outro lado, ou seja, o mundo do trabalho. Outras empresas há que, concebendo a formação numa perspectiva de melhoria contínua e visando uma intervenção no terreno, revelam o modo como o mundo da formação e o mundo do trabalho se fundem, numa articulação plena e tendo a realidade do trabalho como pano de fundo, muitas vezes, integrando ainda uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social na formação dos trabalhadores.

Para além das motivações e dos fins, dentro da formação nas empresas, parecem existir ainda duas lógicas distintas: as que se destinam a uma aprendizagem individual, dirigidas aos trabalhadores e que promovem a empregabilidade e a performance individual (Lima, 2005) e as que se destinam a

promover mudanças colectivas, que podem conduzir a uma mobilização social e à participação dos trabalhadores. Esta lógica é a que se aproxima mais dos princípios da educação popular, humanista e emancipadora, vendo a Educação de Adultos não como uma actividade reparadora, mas como devendo visar a melhoria e a mudança das organizações e da sociedade.

Conhecer a estratégia da empresa e o modo como esta se relaciona com a formação é fundamental para perceber se esta decorre da estratégia da empresa ou se se confina a necessidades pontuais. Quando integrada na estratégia global de desenvolvimento da empresa, a formação apresenta-se com planos, com programas, com um orçamento e deverá ter definido um sistema de avaliação. Se se pretende que a formação esteja alinhada com a estratégia da empresa e vá ao encontro da resolução dos problemas ou mesmo da sua antecipação, a função *formação* tem que estar imersa nos próprios processos de trabalho. Para isso, os gestores de topo têm que garantir todo o suporte e apoio para que a formação se exerça em toda a plenitude, por toda a organização.

METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA

Centrando-se na análise de diferentes experiências formativas em várias empresas, o estudo pretende analisar as políticas e as práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores nas grandes empresas.

Este trabalho parte de um estudo exploratório e da recolha e análise de informação obtida junto de um conjunto de 26 grandes empresas, através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos seus directores de recursos humanos ou de formação. 5 delas são empresas nacionais do sector público, 8 são empresas nacionais do sector privado e 13 são empresas transnacionais. Os sectores e ramos de actividade a que pertencem as empresas são variados e abrangem desde o sector energético, alimentação e tabaco, construção civil, até à indústria electrónica e máquinas, metalúrgica, química, automóvel, têxtil e vestuário, passando pelas novas tecnologias, o comércio, os serviços, o turismo, e os transportes e comunicações.

Para tratamento dos dados foi realizado um relatório logo após cada entrevista, e elaborada uma

grelha de análise para uma melhor comparação e análise dos dados. A grelha de análise era constituída por um conjunto de categorias que permitiram classificar e comparar o material das entrevistas. O desenvolvimento e a definição das categorias não foi definido *a priori*, mas construído e alterado com base na informação que se ia recolhendo.

A grelha de análise e o seu conjunto de categorias permitiram classificar e comparar o material das entrevistas. Inicialmente, optámos por começar a analisar as entrevistas mais ricas no conteúdo (as que davam mais pistas de investigação) e foi a partir destas que se começou a classificar e a comparar o material recolhido. Assim, trata-se de uma *descrição analítica* (“analytic description”) (Maroy, 2005, p. 120) em que a análise não parte de uma grelha pré-existente, mas deriva de questões práticas, a partir das próprias entrevistas. De facto, ao longo das entrevistas foram surgindo questões diferentes, ora típicas, ora pertinentes para o sector ou a empresa que não se teriam evidenciado se já houvesse, à partida, uma grelha de análise predefinida. Com o objectivo de mais facilmente compreender as diferenças e as semelhanças e opções em matérias de políticas e práticas entre as diferentes empresas e também de poder verificar tendências em determinados sectores ou tipos de gestão, através de filtros, criou-se a grelha numa folha de cálculo do *Excel*. Esta grelha permitiu analisar os dados por diferentes tipos de empresas: Nacionais públicas⁶, Nacionais privadas⁷ e Transnacionais⁸. O resultado das comparações levou a que se identificassem novas categorias e conceitos que inicialmente não se haviam antecipado.

Embora na apresentação e análise dos dados tenhamos, muitas vezes, agrupado as práticas das empresas, pelo tipo de gestão (Transnacionais e Nacionais públicas e privadas), dado que existiam práticas e perspectivas que efectivamente eram mais comuns e que se destacavam numas e noutras empresas, pareceu-nos necessário ordenar e classificar a informação segundo critérios pertinentes (Schnapper, 2000, p. 13), o que se traduz na construção de uma proposta de tipologia.

Dada a elevada quantidade de informação recolhida e a diversidade de casos, optamos por apresentar aqui apenas alguns resultados gerais das várias dimensões analisadas. Ainda assim, estes resultados ilustram a importância do estudo, na medida em que revelam

algumas dimensões do problema que até então desconhecíamos. Relativamente às características da formação, afirma-se, essencialmente, um modelo tradicional no qual predomina a formação presencial. No entanto, em algumas empresas, a formação vai muito para além da perspectiva da formação por catálogo, em que, perante uma oferta de cursos definidos e estruturados à partida, há um conjunto de pessoas que se inscrevem ou que acorrem com o intuito de aprender algo. Em algumas empresas, é notória a integração da formação nas estratégias de empresa e existe uma preocupação com os resultados. Outras empresas, começam a apostar numa formação que não se limita a conteúdos técnicos inerentes às profissões desenvolvidas. Parece, igualmente, verificar-se uma tendência na partilha de responsabilidades da formação e desenvolvimento. Quanto aos estudos e diagnósticos que se realizam tendo em vista a execução da formação, é de realçar o facto de os quadros e chefias colaborarem e participarem activamente no processo. No entanto, fazem-no, muitas vezes, ainda sem o necessário envolvimento dos próprios destinatários da formação.

Verifica-se, em algumas empresas, que a organização do trabalho condiciona a organização da formação. O facto de terem que trabalhar em projectos, conduz a que a formação contínua dos engenheiros passe muito por uma formação abrangente e global, de todos os aspectos da gestão de projectos, o que ultrapassa em muito a sua formação base em engenharia vincadamente técnica e específica das suas tarefas. Por outro lado, empresas que por terem mão-de-obra pouco especializada, muitas vezes subcontratada, com elevada rotatividade de pessoal e tarefas rotineiras, praticamente não investem na formação. Verificam-se disparidades ao nível do público-alvo da formação e ganha força a hipótese que a formação é mais importante na empresa quanto mais elevado é o nível de especialização dos trabalhadores e das tarefas. A formação pode ocorrer apenas para alguns grupos funcionais, normalmente os mais especializados, em função da estratégia da empresa.

Também foi notório que quanto mais importante e definida é a estratégia de formação, mais esta assume formas variadas de cumprir a sua missão, bem como designações mais abrangentes que ultrapassam um simples conceito de *Formação*. Verifica-se, igualmente, que os departamentos técnicos, por serem especializados, podem sempre organizar formação,

e podem até ter um papel mais determinante do que o da própria área de RH/formação. Este facto é confirmado quer pela estrutura e organização da formação, muitas vezes reduzida ou mesmo inexistente ou da responsabilidade de outros departamentos, quer também pelo relevante papel que os entrevistados atribuem às chefias para a formação do futuro. Quanto à avaliação, na maior parte das empresas, não existem práticas de avaliar a transferência ao nível do trabalho ou os impactos da formação na organização. Podem identificar-se, com frequência, dificuldades no entendimento das questões da avaliação, para além do nível da avaliação de satisfação. O facto de os entrevistados referirem que conseguem certos efeitos, pode não significar que, efectivamente, os resultados obtidos se relacionem directamente com a realização da formação.

Da análise das entrevistas, é possível identificar ainda um conjunto de *problemas* relativos às questões políticas, sociais e de estratégias da formação. A partir da percepção dos entrevistados, agrupámos, quer as preocupações manifestadas, quer os aspectos que foram referidos como sendo problemáticos, e sintetizámo-los nos seguintes pontos:

- Exigência da empresa *versus* nível de desenvolvimento das pessoas
- Desenvolver as competências da empresa *versus* do trabalhador e das equipas
- Formação considerada no Balanço Social
- Formação e novo código do trabalho
- Relação com ensino/universidades/centros de formação
- Formação co-financiada

Identificar as *tendências para a formação do futuro* era um dos objectivos do estudo e foi uma questão sistematicamente colocada aos entrevistados. Situando-se ao nível das perspectivas que cada um tem sobre o tema, era importante conhecer a opinião destes especialistas, que são quem, nas empresas, tem o poder de decisão sobre a matéria. Assim, as tendências apresentadas baseiam-se, também aqui, na subjectividade dos entrevistados.

Do trabalho decorrente da grelha de análise e comparação, as tendências foram agrupadas em categorias, por sua vez, construídas a partir das respostas. Sintetizámo-las nos seguintes pontos:

- Formação para o saber ser
- Formação para o saber fazer
- O papel e a responsabilidade da empresa/RH
- O indivíduo responsável pela própria formação
- O papel e a responsabilidade das chefias
- O papel e a responsabilidade dos formadores
- Formação por antecipação aos problemas
- Formação a distância

Fica, obviamente, por verificar, se as opiniões e ideias manifestadas são depois traduzidas para a realidade e se, na prática, tal se verifica.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NAS EMPRESAS: PROPOSTA TIPOLÓGICA

Longe de poder considerar-se uma tipologia completa e coerente, advertimos para o facto de que a mesma se baseia apenas nas entrevistas exploratórias e por isso sobre as perspectivas dos entrevistados. Por outro lado, pela diversidade e complexidade das opiniões e também pelo facto de nem sempre estas serem exclusivas de cada um dos tipos, a tipologia carece de confirmação. A mesma empresa pode em alguns aspectos ter uma orientação e em outros aspectos, ter outra orientação diferente. Assim, esta não é mais do que uma proposta de tipologia, em que na perspectiva weberiana⁹ há que entender o sentido das acções. Trata-se de uma construção teórica a partir dos casos particulares analisados. Para que se possam estabelecer relações e para orientar o trabalho de interpretar a realidade e a acção, Weber defende a utilização do *tipo-ideal* ou *ideal-tipo* (“idealtypus”)¹⁰. Trata-se de ordenar a realidade, organizá-la para que possa ser compreendida. Há que ter em conta que o *ideal-tipo* não é uma descrição da realidade. O *ideal-tipo* é útil para a compreensão dos acontecimentos que se observam na realidade e, neste sentido, é um instrumento privilegiado para a *compreensão sociológica* (Schnapper, 2000). O conhecimento da realidade consegue-se pela indicação do grau de aproximação de um fenómeno que se classifica (quanto ao tipo), face a um ou vários conceitos construídos (Weber, 1991, p. 12).

Na tentativa de caracterizar as políticas e práticas de formação na realidade que foi objecto de estudo, e a partir de alguns aspectos que são comuns e outros que se diferenciam, foi possível identificar 3 tipos básicos (Quadro 1):

- a. Formação tradicional e utilitarista
 b. Formação estratégica orientada para a resolução de problemas

- c. Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social

Quadro n.º 1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: PROPOSTA TIPOLOGICA

	DIMENSÕES	FORMAÇÃO TRADICIONAL/ UTILITARISTA	FORMAÇÃO ESTRATÉGICA ORIENTADA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	FORMAÇÃO ORIENTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL
FORMAÇÃO E RECURSOS HUMANOS {2, 3, 4, 5, 6,}	Conceitos em uso Profissional	Formação/Formação Competências	Formação/Desenvolvimento/ Conhecimento	Aprendizagem/Desenvolvimento/
	Estrutura e recursos para a formação	Formação centralizada. Estrutura reduzida	Formação descentralizada. Estrutura variável.	Formação descentralizada. Estrutura variável.
	Papel dos RH/ Formação	Dar formação	Promover formação	Suporte às chefias
	Recurso a empresas/ formadores externos	Frequente	Frequente	Muito frequente
	Formadores internos permanentes	Pouco frequente	Pouco frequente	Pouco frequente
	Formadores internos eventuais	Frequente	Frequente	Frequente
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO {7, 8,}	Visão estratégica da Formação	Necessidade de os trabalhadores adquirirem conhecimentos relacionados com as suas tarefas	Necessidade de produzir mudanças	Necessidade de construir uma sociedade melhor
	Formação e Desenvolvimento de carreiras	Formação para o exercício da actividade actual	Formação orientada para o futuro e para a carreira	Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social
	Política de estágios/ parcerias	Reduzida ou inexistente	Activa/o estágio deve apresentar desenvolvimento para ambas as partes	Activa/o estágio deve apresentar desenvolvimento para a pessoa
PÚBLICO-ALVO	Destinatários da formação	Grupos directamente ligados à produção/quadros e chefias	Grupos directamente ligados à actividade e à produção	Todos os grupos
DIAGNÓSTICO	Diagnósticos para a formação	São consideradas as lacunas e detectadas carências, num momento dado	São identificadas áreas de melhoria para cada pessoa, em contínuo	É considerado o potencial que existe em cada pessoa, em contínuo
PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL {9, 10, 11,}	Integração na empresa	Formação técnica e específica da função	Formação para conhecimento de procedimentos, chefias e equipas	Formação sobre os valores, a missão e cultura de empresa
	Execução da formação de integração	No posto de trabalho, sob responsabilidade das chefias	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/formação pode envolver outras áreas	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/formação pode envolver outras áreas
	Formação inicial	Formação em função das competências necessárias	Formação em função das competências necessárias	Processos de RVCC
	Execução da formação inicial	Em ambiente real ou simulado	Em ambiente real de trabalho	Em ambiente real de trabalho ou outro
PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA {12, 13, 14,}	Formação contínua	Conhecimento do produto e técnica relac. com o mesmo	Sistemas e processos ligados a uma profissão que visem resolução de problemas	Actividades com aspecto educativo e com objectivos alargados
	Execução da formação contínua	Recurso a especialistas internos, externos, fornecedores	No âmbito das unidades de negócios ou de trabalho de projecto	Recurso a especialistas e recursos internos ou externos
	Práticas de formação não formal e informal	Pouco relevantes	Mobilidade/Estágios noutros departamentos/países	Mobilidade/Internet e Intranet/ Centros de Documentação
	Modalidades de formação	Formação <i>on-the-job</i> , formação em sala	Formação <i>on-the-job</i> , formação-acção, formação interna em sala e posto de trabalho com colegas experientes, participação em grupos de trabalho	Formação <i>on-the-job</i> , <i>self-learning</i> , participação de uma equipa de projecto; conhecer práticas noutro país, fóruns de debate
AVALIAÇÃO	Níveis de Avaliação	Avaliação da reacção ou de conhecimentos	Avaliação da transferência/eficácia e impacto	Avaliação da transferência/eficácia e impacto
*		Formar para o saber fazer	Formar para o saber fazer e o saber ser	Formar para o saber ser

* TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO

Formação tradicional e utilitarista

É importante salientar o facto de a formação se encontrar ligada estritamente aos problemas da organização e toda a formação que é realizada visa, apenas, a concretização dos objectivos do negócio. Neste caso, a formação dos trabalhadores, tal como nos modelos *Hard* da HRM, tem como fim o aumento de competências para melhorar a performance da empresa. Os próprios trabalhadores são considerados um recurso pronto a ser usado pela empresa.

Quanto aos resultados esperados, estas empresas realizam a formação apenas porque a isso são obrigadas e desenvolvem enormes planos sem que estes estejam em articulação com a estratégia e com os objectivos dos departamentos. No final, estão preocupadas em atingir resultados métricos e os resultados práticos para a organização não são medidos. As pessoas são enviadas para formação como forma de serem gratificadas ou com o objectivo de fazer face a mudanças. No entanto, a formação surge como um acto isolado e os destinatários são igualmente indivíduos que ocorrem por sua iniciativa. A formação tem um carácter parcelar e pauta-se por remediar défices. São empresas reactivas, organizando a formação por resposta a problemas que surgem. Relativamente ao papel da formação e dos formadores, muitas destas empresas, incluem-se nas que têm a perspectiva de que a formação se confina à acção em si, ao momento de sala, e que o papel dos formadores termina quando termina a acção. Nesta perspectiva, o lugar dos formadores é no departamento de formação, onde devem exercer a sua função e as chefias consideram que cabe à formação, por si, resolver os problemas, através de cursos.

Formação estratégica orientada para a resolução de problemas

Nas suas lógicas de acção, estas empresas encararam a formação como uma verdadeira opção estratégica para o desenvolvimento dos trabalhadores e dos próprios processos de trabalho em que a cultura empresarial é orientada para o desenvolvimento de competências actuais e futuras. Mais do que estarem preocupadas com o número de cursos realizados, estas empresas, estão, efectivamente, interessadas nos resultados e no impacto da formação ao nível do trabalho e da organização.

Os técnicos e formadores exercem a função formação a par do exercício do trabalho, e consideram que o seu trabalho termina apenas quando os objectivos da formação são conseguidos ao nível do trabalho ou da organização. Todo o processo formativo é desenvolvido em articulação com o processo produtivo. Verifica-se, uma passagem da tradicional transmissão de conteúdos para modelos que visam facilitar a construção do saber e das competências. Trata-se de modelos que atribuem aos próprios trabalhadores mais autonomia, responsabilidade e controlo. A formação, sendo de longo prazo, é assim, um meio que com outros meios e estratégias, contribui para ir alterando os processos de trabalho.

Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social

Enquadra-se nesta perspectiva, a formação contínua que vai para além daquilo que é aplicável directamente dentro da empresa mas que poderá ser uma mais valia para o trabalhador como pessoa. Trata-se de uma formação orientada para o desenvolvimento pessoal, social e relacional, numa óptica de socialização para o pleno exercício das capacidades de cidadania. É o caso da formação que incentiva o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, cidadãos abertos ao diálogo que respeitam os outros e as suas ideias, e que valorizam a dimensão humana do trabalho e o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, através da formação do carácter e da formação cívica. Trata-se de uma formação que visa formar cidadãos livres, críticos e activos, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, com os direitos humanos ou com a justiça social. As práticas de formação podem incluir temas ou actividades de comunicação, arte, educação interpessoal e familiar, a participação cívica e ambiental, orientações e pistas para a definição de percursos de educação e gestão da carreira.

A formação tem em conta os interesses dos trabalhadores e tem objectivos mais alargados, de desenvolvimento pessoal e social que não se confinam aos objectivos imediatamente ligados ao lucro. Nestas empresas, para além da organização, existe o trabalhador, a pessoa e o seu auto-desenvolvimento, a partir de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Em alguns casos, existe uma preocupação a nível do reconhecimento de competências com o objectivo de elevar a qualificação dos trabalhadores. Uma preocupação que pode ir para além do benefício directo e imediato que pode resultar para a empresa. Também nos modelos *soft* da HRM existe uma ênfase no lado humano e se o desenvolvimento dos trabalhadores tem em vista a melhoria da empresa, os trabalhadores são aqui considerados como um bem e uma fonte de vantagem competitiva através da sua implicação e adaptabilidade. Nestas empresas é esperado que os trabalhadores tenham capacidade para resolver problemas e tenham a autonomia necessária para transformar os problemas em oportunidades. É o caso das empresas que apostam na formação de quadros nomeadamente pela rotação interna o que implica muitas vezes uma experiência noutros países, em que existe a intenção clara de elevar a autonomia dos trabalhadores.

CONTINUIDADE DO ESTUDO

A orientação da investigação vai no sentido da realização de um estudo múltiplo de casos, a partir da amostra em que se baseou este trabalho. Sendo as empresas diferentes em função da sua história, da sua cultura, da sua origem e até da sua localização, no trabalho exploratório percebeu-se que quando uma empresa elabora a sua política de formação, o faz a partir de especificidades internas, da sua história ou da situação actual e em função das transformações do trabalho que nela se operam. O papel e a finalidade da formação prendem-se, quase sempre, com a necessidade de os trabalhadores adquirirem novos conhecimentos, comportamentos ou atitudes, ou directamente, com o objectivo de produzir mudanças. Das empresas que consideram a formação como um custo às que a consideram um investimento, é importante verificar até que ponto têm uma ideia suficientemente abrangente que ultrapassa a mera construção de competências úteis em determinado momento e, em função do negócio.

É importante verificar se as empresas apenas cumprem uma dimensão “básica” da sua responsabilidade, que é a que se relaciona com as obrigações legais e sociais existentes para com os trabalhadores, ou se a ultrapassam. Isto é, se o investimento na actividade

de formação e desenvolvimento dos trabalhadores denota uma preocupação social e comunitária que tradicionalmente não era vista como fazendo parte do domínio das empresas. Trata-se de saber se na sua estratégia e missão estão incluídas as experiências de aprendizagem, ou se elas apenas se resumem a acções pontuais, em resposta a problemas que tenham surgido. Será interessante perceber se as chefias, os supervisores e os trabalhadores, em geral, partilham responsabilidade em matéria de formação e desenvolvimento. Se o fazem, é importante conhecer como se desenvolvem eles próprios e como contribuem para o desenvolvimento dos outros.

Interessa-nos analisar se a formação nas empresas é um instrumento de desenvolvimento do trabalhador em todas as suas dimensões, ou se contempla apenas uma dimensão única e específica, que serve apenas os interesses da empresa.

Apenas algumas empresas podem contribuir para alcançar todas estas dimensões. Interessa-nos prosseguir a investigação aprofundando o conhecimento sobre a forma como algumas empresas incluem nas suas políticas, estratégias e práticas de formação, esta dimensão educativa. Interessa-nos conhecer todas as práticas e dinâmicas que no dia-a-dia as empresas investem em favor da libertação das suas pessoas enquanto homens e mulheres, como forma de desenvolver a cidadania, para além da dimensão técnica que visa a adaptação ao posto de trabalho e às tarefas.

A um nível macro, é importante analisar se existe um envolvimento concertado com todos os outros actores relevantes, com vista à *promoção da coesão social* e também ao desenvolvimento de uma verdadeira cultura de *aprendizagem ao longo da vida*. Para tal, importa conhecer também as fontes de financiamento público e a regulamentação pelo Estado, que pode e deve desempenhar um papel importante na promoção da responsabilização das empresas, através da sensibilização dos empresários. Mas, para além do Estado, e para além do investimento de cada empresa por si, também o associativismo pode ter um papel decisivo. Importará, por isso, conhecer o papel dos sindicatos e das associações patronais no âmbito da formação e saber se contribuem para o estabelecimento e desenvolvimento de políticas de formação nas empresas. Será interessante verificar até que ponto os acordos nacionais de formação

profissional têm favorecido a evolução da formação nas empresas. Também é importante analisar em que medida os quadros comunitários de apoio se têm ajustado às necessidades das empresas.

É habitual os discursos sobre as políticas de educação e formação centrarem-se em aspectos quantitativos (se as empresas e os empresários realizam muita ou pouca formação, ou se apostam na mão-de-obra qualificada), e concluir-se que *a formação conduz a uma maior competitividade*. Parece-nos que o enfoque deve estar não tanto na formação em si mas mais no tipo de formação que se faz, como e por que se faz, e por isso, nas questões qualitativas, habitualmente menos debatidas. É necessário compreender que não basta realizar muita formação, mas sim, melhorar a que se realiza, pelo que há que problematizar as várias dimensões da formação. Mais do que conhecer a quantidade e o investimento que as empresas fazem em formação, importa conhecer as dimensões que encerra o próprio conceito e as práticas da formação e, dentro desta, mais do que

conhecer o que se faz, interessa-nos discutir os motivos e as lógicas subjacentes à acção.

Ainda que nas grandes empresas a realização de formação seja motivada, em última análise, por critérios de produtividade e lucro, existem empresas em cujas práticas se aposta no desenvolvimento das pessoas e no seu bem-estar pessoal e social, muito para além da lógica utilitarista em que a todo o custo, importa realizar formação. Nas suas políticas e práticas de formação, as empresas podem promover o desenvolvimento integral das pessoas, orientando-se por valores abrangentes e assumindo uma dimensão educativa. Para além dos conteúdos de ordem técnica, que tendo todo o seu mérito, visam apenas o desenvolvimento de competências específicas ligadas ao trabalho e às tarefas, as empresas podem promover o desenvolvimento dos trabalhadores como pessoas e tal traduzir-se na sua valorização. Atendendo aos seus interesses e necessidades, tal constituir-se-á como um contributo ao seu desenvolvimento pessoal e, também, profissional.

1. No original: “training is defined as the systematic acquisition of skills, rules, concepts, or attitudes that result in improved performance in another environment”.

2. No original: “all the various processes by which an individual develops the competencies required for employment-related tasks”.

3. *In Semanário Económico* de 28/9/2007.

4. “Dimensão da epistemologia positivista considerada, pelos teóricos críticos, um dos mais opressivos traços da sociedade contemporânea. Tal forma de ‘hiper-racionalidade’ implica uma obsessão pela preferência dos meios em relação aos fins. Os teóricos críticos afirmam que a racionalidade instrumental/técnica se interessa mais pelo método e pela eficiência do que pelo propósito. Limita as suas questões ao ‘como’, em lugar do ‘porquê’” (Kincheloe, 2006, p. 160).

5. No original: “Adult educators who now call themselves Human Resource Developers (HRD) claim that workplace learning is more than the acquisition of skills and I believe that they are correct in their assertion. But what they do not seem to realize is that much of today’s work is done outside the market, and that we do not question the relationship of work to the life interests of society’s members versus the profit interests of capital”.

6. Empresa criada pelo Estado com capitais próprios ou fornecidos por outras empresas públicas para a exploração de actividades de natureza económica ou social.

7. Empresa cujo capital é detido na sua maioria pelos agentes económicos privados, e cujo objectivo final é o lucro.

8. Uma transnacional é uma empresa que opera e/ou fabrica em dois ou mais países diferentes.

9. Não é o facto de as empresas realizarem formação que é relevante em si, mas é a significação social que importa. Para Weber, a tarefa da sociologia é interpretar a acção social, captando o sentido da acção e não a acção em si.

10. A sua relação é lógica e não tem a ver com uma apreciação avaliativa ou com um modelo que o termo *tipo-ideal* poderia supor. Por isso Weber e outros autores como Schnapper (2000) propõem a utilização de *ideal-tipo* e não *tipo ideal*.

- BUCKLEY, Robert & CAPLE, Jim (1991). *La Formación. Teoría y Práctica*. Madrid: Diaz de Santos.
- CAETANO, António (coord.) (2000). *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: OEFP.
- CAMPS, Jordi L. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Col. Gestión de Calidad, 1ª edición. Madrid: CISSPRAXIS, S. A.
- CANÁRIO, Rui (2003). A aprendizagem ao longo da vida. In Rui CANÁRIO (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207.
- CANÁRIO, Rui (2006a). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54 (Jan/Mar). Lisboa: IEFP, pp. 28-34.
- CANÁRIO, Rui (2006b). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36. Consultado em Julho de 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CIPD — CHARTERED INSTITUTE OF PERSONNEL DEVELOPMENT (2005). *Training and Development*. Annual survey report. London: CIPD. Consultado em Março de 2006 em www.cipd.co.uk/surveys
- CUNNINGHAM, Phyllis (1993). Let’s get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education*, 22, 1, pp. 3-15.
- EDWARDS, J. et al. (1983). *Manpower Planning*. London: Wiley & Sons.
- FINGER, Matthias (2005). A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In Rui CANÁRIO & Belmiro CABRITO (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.
- FINGER, Matthias & ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- GOLDSTEIN, Irwin (1993). *Training in Organizations: needs assessment, development and evaluation*. 3ª ed. California: Books Cole Publ.
- KINCHELOE, Joe (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- LIMA, Licínio (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação

- popular e a gestão de recursos humanos. In Rui CANÁRIO & Belmiro CABRITO (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.
- LIMA, Licínio (2006). A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado. *Aprender ao Longo da Vida*, 6. Associação “O Direito de Aprender”. Consultado em Julho de 2007 em http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_05.htm.
- MAROT, Christian (2005). A análise qualitativa das entrevistas. In Luc ALBARELLO *et al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117- 155.
- OECD — ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION & DEVELOPMENT (1994). *The OECD Jobs Study: Evidence and Explanations*. Paris: OECD.
- OECD — ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION & DEVELOPMENT (1997). *Manual for better training statistics: Conceptual, Measurement and survey issues*. Paris: OECD.
- PINEDA, Pilar (1995). *Auditoria de la Formación*. Madrid: Gestión 2000.
- REYNOLDS, Jake (2004). *Helping people learn: strategies for moving from training to learning*. Research report. London: Chartered Institute of Personnel Development.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Cadernos Sísifo 2. Lisboa: Educa/Ui&dCE.
- SARRAMONA, Jaume (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- SCHNAPPER, Dominique (2000). *A compreensão sociológica. Como fazer análise tipológica*. Lisboa: Gradiva.
- VIET, Jean (1988). *Thésaurus de la Formation Professionnelle*. 2ª edição. Luxembourg: Union Européenne/CEDEFOP — Centre Européen pour le développement de la Formation Professionnelle.
- WEBER, Max (1991). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia compreensiva*. 5ª edição. Brasília: Editora Universal Brasília.