

Contextualização da formação nos processos de trabalho

Ana Castro Pinheiro¹, Camilo Valverde²

¹ Antiga aluna do Mestrado de Economia Social, pela Faculdade de Economia e Gestão, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. E-mail: anacastropinheiro@gmail.com.

² Faculdade de Economia e Gestão, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. E-mail: cvalverde@porto.ucp.pt.

Resumo: Este artigo problematiza a questão da eficácia da formação profissional a partir da avaliação de um programa em que se preconiza a *customização* da formação de acordo com as necessidades do contexto organizacional em que atua. No caso estudado promove-se a auscultação dos formandos na conceção, implementação e avaliação do programa, bem como a produção de evidências da intervenção como mecanismos de garantia da articulação entre formação e trabalho.

Esta visão tem implicações teóricas e práticas que questionamos, tendo em conta diversos contributos teóricos, quer do domínio da avaliação, quer do domínio da conceção da formação. Daqui decorre que 1) as atividades desenvolvidas por um programa formativo, são sinal de um racional em parte explícito e em parte implícito, sobre as articulações entre formação e trabalho e que 2) a contextualização da formação, sendo um aspeto central do racional de diferentes modalidades de formação, é nelas perspectivado de modo heterogéneo. No caso estudado essa articulação centra-se na participação dos formandos, de quem se espera serem capazes de representar o trabalho na formação e transferir da formação para o trabalho as aprendizagens adquiridas; noutras abordagens, a relação íntima entre esses processos remete para a análise pluridimensional do trabalho, tomando a participação como efetiva implicação das pessoas na compreensão e transformação das condicionantes da ação organizacional.

Palavras-chave: avaliação de um programa formativo, teoria de programa, participação, articulações entre trabalho e formação.

Contextualization of training in the work processes

Abstract: This article discusses the effectiveness of a professional training program by evaluating a particular program, recommends the customization of training according to the needs of the organizational context in which it operates. In the studied case, two mechanisms are perceived as central to ensure an effective articulation between training and work: the auscultation of participants, throughout design, implementation and evaluation of the program, and the production of evidences. This vision has theoretical and practical implications, taking into account the contributions of program evaluation and of training design scientific fields. Analysing the program as it operated, it follows that 1) the activities conducted by this training program, are a sign of a conceptualization both explicit and implicit, on the links between training and work, and that 2) the contextualization of training, although being a central aspect of the rational of different training modalities, it is perceived in a very distinct way. In the studied case the program activities reveal a theory about contextualization that refers to the trainees participation as their involvement in the representation of work situations in the training situation, to then transfer the learned lessons from the training context to the organizational work context; in other approaches, the intimate relationship between these processes refers to the need of a multidimensional analysis of work, taking participation as effective involvement of trainees in understanding and transforming constraints of organizational action.

Keywords: training program evaluation, program theory, participation, articulations between training and work.

1. Introdução

O pensamento aqui explanado enquadra-se em abordagens que preconizam a eficácia da formação profissional através da sua adequação aos contextos laborais, assumindo a íntima relação dos processos de formação e desenvolvimento com as condições específicas dos processos de trabalho, tal como efetivamente se concretizam nos contextos organizacionais em que ocorrem (Fournier, 2004; Maggi, 2006; Matos, 1994).

Neste artigo procuramos desenvolver um conjunto de ideias em torno da questão da articulação entre formação profissional e trabalho, de acordo com um estudo de caso realizado a propósito do trabalho final do mestrado em economia social, defendido na Universidade Católica, Centro Regional do Porto em Março de 2013. O seu objeto de estudo foi a avaliação de um programa de formação-ação realizado numa organização do setor da economia social, executado e supervisionado por uma parceria de organizações, que aconteceu no âmbito de um Projeto financiado pelo Programa Operacional do Potencial Humano (2007-2013).

As linhas orientadoras desse Projeto definem intervenções formativas e de consultoria que promovem conceções normativas sobre aspetos centrais da eficácia e eficiência organizacional a incorporar nas organizações da economia social. Dos programas de formação-ação espera-se que estabeleçam entre formação e trabalho uma relação que provoque mudanças organizacionais evidenciáveis, com reflexos na qualidade das respostas prestadas aos clientes e outras partes interessadas.

A designação *formação-ação*, resulta da utilização da consultoria formativa (AEP, 2009), como recurso básico de intervenção e que se caracteriza na definição de um *setting* em que a formação acontece “dentro” da organização, implicando o envolvimento dos vários atores da organização e não apenas dos formandos. Trata-se de um processo de formação centrado nos problemas organizacionais a resolver e/ou nos projetos de modernização ou de desenvolvimento organizacional a realizar identificados a partir dos contributos dos participantes. Estes consolidam a sua aprendizagem analisando e aplicando os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas concretos e no desenvolvimento dos referidos projetos. (IGFSE, s.d.).

Os programas desenvolvidos no âmbito deste Projeto têm em comum uma estrutura que define 4 fases de intervenção: uma fase de diagnóstico, em que são auscultados o maior número possível de colaboradores, uma fase de planeamento, em que partindo dessa auscultação e da leitura de alguns documentos internos se formulam as medidas formativas, uma fase de implementação, em que validado o plano de medidas, com os formandos (ou parte deles), ele é executado e finalmente um momento para avaliação e definição de recomendações para desenvolvimento futuro. Em cada programa desenvolvem-se paralelamente medidas formativas e de consultoria para a coordenação e acompanhamento das diferentes fases. As estas podem ainda acrescentar-se workshops temáticos, que podem ser abertos a várias organizações.

Ao longo destas fases dois aspetos centrais parecem ser a *marca* destas intervenções: a auscultação dos colaboradores como meio para a caracterização e identificação dos problemas e a produção de evidências (documentos escritos) que comprovem os resultados (imediatos) da intervenção nos seus diferentes momentos. Estes dois pilares são percebidos como mecanismos de eficácia e qualidade, uma vez que através deles se alcança a validação da intervenção por parte dos seus

protagonistas, os formandos, e se comprova o desenvolvimento e resultados da intervenção (AEP, 2009)

No nosso entendimento, estes pressupostos explícitos remetem para um racional teórico que não se esgota neles e cuja clarificação remetia para a análise das suas implicações práticas, muito particularmente no domínio da articulação entre formação e trabalho. Com essa finalidade desenvolvemos um estudo de caso, em que, a partir da investigação de um programa real, tal como desenhado, implementado e avaliado no terreno, procurámos identificar as conceções teóricas, explícitas e implícitas nele subjacentes; o objetivo é refletir sobre a sua ressonância na eficácia da formação, enquanto esperado motor de transformação do trabalho.

Finalmente, se este estudo de caso sustenta as reflexões aqui divulgadas, o artigo contudo, não pretende descrevê-lo exaustivamente, mas antes chamar a atenção para o problema que através dele melhor se ilustra, que é o dos significados da contextualização da formação. Também por essa razão e porque à data da finalização do trabalho de investigação o programa de formação ainda não estava terminado, escolhemos não identificar nem o Projeto que deu origem ao programa, nem a instituição onde o programa foi desenvolvido, assinalada daqui em diante como OESDP; além disso sempre que se lê “o” programa é a esse, especificamente, que nos referimos.

2. Perspetivas teóricas sobre a avaliação de programas de formação profissional

A perspetiva de avaliação de programas que adotámos foi a denominada “teoria do programa” (Bickman, 1987; Brousselle e Champagne, 2011; Chen e Rossi, 1983). No universo das teorias de avaliação de programas, esta revelou-se particularmente pertinente, na medida em que defende que todos os programas se baseiam em teorias, (sejam elas constituídas por pressupostos explícitos ou implícitos) sobre como funcionam as organizações (ou a realidade onde se pretende intervir), quer sobre como o programa deve atuar para produzir os efeitos desejados no contexto em que ocorre. Como veremos mais à frente diferentes autores percebem de modo diverso a natureza e o estatuto dessas teorias.

Para além disto, no caso particular deste programa, que é um programa de formação profissional, o que mais nos interessava analisar é o modo como os seus pressupostos nos remetem para uma dada conceção da formação, pelo que selecionamos em particular as contribuições de Fournier (2004).

2.1 Conceções da avaliação de programas: a teoria de programa

As teorias da avaliação estão, de um modo genérico, focadas nas práticas da avaliação, ou seja na criação de modelos de referência sobre como exercer a atividade, definindo finalidades, princípios, metodologias. Existem diferentes teorias sobre as finalidades da avaliação e sobre o modo como a sua prática pode facilitar a identificação das linhas de força de um programa.

A teoria de programa, um campo de pesquisa no interior das teorias de avaliação, que se tem distinguido nos últimos 40 anos, apresenta um modo particular de exercício daquela atividade, focado na natureza do que é avaliado (Donaldson e Lipsey, 2006), isto

é, no funcionamento do programa, ou mais claramente, nos mecanismos intermédios que medeiam a relação entre *inputs* e *outputs* (previstos ou imprevistos).

A teoria de programa propõe-se como um modelo lógico de análise da *performance* de um programa, entendido como um “esforço intencional e organizado para intervir num processo social [os processos produtivos de uma organização por exemplo] com o propósito de resolver um problema e proporcionar um serviço” (Mediano, 1998:82, tradução livre). Os conceitos de intencionalidade e organização remetem-nos para o seu argumento central: todos os programas têm uma teoria subjacente (explícita ou implícita) sobre como funciona a realidade em que o programa irá intervir e sobre como este deve atuar (utilizando que mecanismos intermédios) para que se obtenham os efeitos desejados, no contexto em que intervém. Ao identificar essa teoria, esses pressupostos, acedemos à visão de eficácia que o programa propõe, sendo esta referência essencial, para uma análise do seu funcionamento e impacto.

Se durante muito tempo apenas se tratava o problema da eficácia de um programa a partir da leitura simplista dos seus resultados, com esta abordagem procura-se ir além dessa constatação de cumprimento ou incumprimento de objetivos, e, olhando para dentro da “caixa negra” dos programas, identificar o modo *como* se pensa que as atividades do programa afetam os processos que se pretendem transformar.

A teoria de programa entende que a avaliação desse impacto pressupõe uma compreensão da lógica subjacente à escolha de atividades e recursos, sinalizando que essa lógica, estando sempre presente, nem sempre é previamente clarificada, nem tão pouco conhecida e partilhada pelos atores implicados na intervenção, obedecendo muitas vezes critérios pouco válidos.

Explícitas ou implícitas a(s) teoria(s) que circulam no programa revelam as perceções, preocupações e interesses dos diferentes *stakeholders* (concretos, implementadores, recetores) sobre o funcionamento das organizações e sobre a emergência dos problemas (Chen e Rossi, 1983; Bickman, 1987). Ou seja, muitas dessas teorias, sobretudo implícitas, são fruto de noções vagas ou crenças que circulam nos discursos dominantes, ou são impressões evocadas pelas práticas de trabalho ou observações empíricas não sistematizadas, que não encontram ancoragem no conhecimento científico disponível. A possibilidade de na avaliação de um programa se identificarem múltiplas teorias, porventura até contrastantes entre si e sobretudo incongruentes com o conhecimento científico disponível é para alguns autores um dos problemas centrais de muitos programas (Bickman, 1987; Chen e Rossi, 1983; Donaldson e Lipsey, 2006). Este facto, segundo aqueles autores redundava na falha de muitos programas, por essa razão, implausíveis e cujo impacto é difícil avaliar.

O insucesso de um programa é assim encarado de acordo com alguns autores (Chen e Rossi, 1983; Bickman, 1987) como estando associado à falta ancoragem dos seus pressupostos em dados cientificamente validados, o que pode revelar-se nas seguintes falhas:

- falha dos pressupostos sobre o contexto organizacional (falha da teoria sobre o funcionamento dos problemas da organização em que se intervém, por exemplo) ;
- falha da conceção do programa (teoria sobre como o programa deve atuar);
- ou ainda, como falha da implementação propriamente dita, ou seja, se a transposição do racional do programa para a prática não for corretamente feita.

Importa clarificar que a teoria de programa não preconiza a construção de postulados científicos próprios ou inéditos sobre o funcionamento das organizações

humanas ou sobre a emergência dos problemas sociais, contudo, para os seus proponentes, o sucesso de um programa está fortemente ligado à eficácia da sua conceção teórica, isto é, ao modo como a definição das suas atividades se percebe filiada no conhecimento científico disponível (Chen e Rossi, 1983). Programas desenhados e realizados a partir dos contributos assentes no conhecimento científico disponível, oferecem, segundo a perspectiva desses autores (*idem*) garantias de rigor, plausibilidade e a “avaliabilidade” dos objetivos propostos e efeitos desejados.

Donaldson e Lipsey (2006) falam de *teoria do impacto do programa* para identificar precisamente, o modo como a intervenção de um programa reflete a natureza da mudança social, psicológica ou comportamental que se pretende obter, baseando as suas previsões nos contributos de teorias das ciências sociais e humanas; a este propósito os mesmos autores comentam de modo esclarecedor: “operar no *vacuum*, quando existe informação útil, pode ser muito ineficiente” (*idem*:63).

2.2 Conceções da avaliação: a epistemologia das práticas

A integração dos contributos de outros autores permite-nos perceber que há percepções diferenciadas sobre a natureza e estatuto das teorias que circulam num programa.

Essas outras visões servem o mesmo propósito de “avaliabilidade” de um programa, situando-se contudo num outro paradigma, que não enaltece a ideia de uma relação regular, sistemática, homogénea entre *saber* e *fazer*, como medida do sucesso de um programa, mas antes promove a ideia de que a diversidade, a singularidade, a imprevisibilidade são características legitimamente operantes num programa de formação e a considerar de modo positivo. Neste ponto de vista, a análise de um programa, além de constatar que apropriações pessoais, irregulares, podem estar a interferir no funcionamento de um programa, pode e deve debruçar-se sobre elas, como meio para compreender porque falha um programa, mesmo quando há uma comunicação aparentemente clara dos seus objetivos pressupostos e o que porventura facilita a aprendizagem numa dada organização.

Como visão alternativa à concetualização do programa como um modelo lógico que descreve ou prescreve um programa, estas outras perspetivas têm como objeto de interesse o próprio processo de aprendizagem e mudança, tal como percebidos nas suas diferentes fases de desenvolvimento. Nesta perspetiva a reconstituição da(s) teoria(s) do programa serve de facto o trabalho de avaliação mas sobretudo como contributo para identificar a dinâmica do contexto particular em que um programa se desenvolve e desse modo sinalizar os mecanismos que possam estar a potenciar ou bloquear a aprendizagem e a mudança.

Neste sentido a solidez da lógica do programa não garante por si só o seu sucesso, se o definirmos como efetiva transformação dos contextos em que se intervém. Para Friedman (2001) o diagnóstico do sucesso ou insucesso de um programa implica conhecer os “modelos de pensamento” que vigoram no contexto de intervenção; sugere-se aqui que a transformação de uma organização implica um conhecimento sobre a cultura da organização e o modo como as pessoas nesse contexto já aprendem. Este conhecimento a que Matos (1994) chama “epistemologia das práticas”, pode bem “tomar

o lugar” das teorias das ciências sociais, na *teoria de impacto* de um programa, no caso dos programas de formação

Nesta conceção, a avaliação das falhas e sucessos de um programa não pode ser alheia ao modo como os atores nele envolvidos tomam decisões e agem perante situações novas ou de conflito, que é aliás aquilo que acontece aquando da intervenção de qualquer programa. Friedman (2001), chama a atenção para o facto de todos os programas se desenvolverem a partir da identificação de problemas, o que por si só desperta por vezes sentimentos contraditórios nas pessoas. O resultado disso é muitas vezes, verificarem-se inconsistências entre aquilo que é o discurso normativo das pessoas, associado muitas vezes ao que é socialmente desejável e aquilo que é a sua atuação de facto. Para Friedman (*idem*) as pessoas tomam decisões e atuam nas organizações sob a influência de “subteorias”, pressupostos implícitos ancorados nos seus padrões de funcionamento (Brousselle e Champagne, 2011), e que incluem construtos básicos sobre a natureza humana (Bickman, 1987). Essas proposições articuladas num raciocínio lógico tornam-se modelos de pensamento (Friedman, 2001) para o comportamento individual. No contexto organizacional, sob a intervenção de um programa, ou fora dela, há várias situações em que é necessário lidar com a mudança e resolver conflitos e o que acontece frequentemente é que as pessoas agem então de acordo com aquilo que é tomado *tacitamente, automaticamente*, como válido, aceitável e/ou desejável *naquela* organização (*idem*).

Para Matos (1994), tal como para Friedman (2001), as teorias implícitas não podem ser denunciadas e simplesmente substituídas por teorias explícitas, validadas cientificamente. De outro modo, “encontrar o racional dessas teorias práticas, no sentido de que toda a experiência profissional tem um sentido, uma história, um processo genético” (Matos, 1994: 65) pode por ser particularmente útil. Conscientes dos elementos em jogo no seu processo de aprendizagem, os diferentes atores podem atuar sobre eles e reparar eventuais falhas que possam inibir a aprendizagem na sua organização, melhorando assim os seus processos de decisão e ação e porventura ficando então mais disponíveis para incorporar conhecimento. Nesta perspetiva os saberes científicos e os saberes do terreno podem ser pares de uma mesma dinâmica de mudança.

O que aqui se assinala é o modo diverso com que se encara o imperativo de “abrir a caixa negra” do programa. Para os defensores dos modelos lógicos trata-se de identificar e mapear essas teorias explícitas e implícitas do programa, com o propósito de as analisar ou testar à luz do conhecimentos científico disponível, tomado como única referência válida; sinalizam-se as incongruências e fazem-se recomendações de articulação das ações do programa com base nos postulados científicos mais adequados ao caso. Para os proponentes da *epistemologia das práticas* (Matos, 1994), “abrir a caixa negra” significa estimular o desenvolvimento da reflexividade e tomada de consciência (*awareness*) na própria organização. Debruçando-se sobre as situações de trabalho, a *epistemologia das práticas*, procura pôr a descoberto as diferentes racionalidades e pluralidade de interesses em cena, para compreender como estas se articulam, influenciando as ações empreendidas na organização. De acordo com esta visão a avaliação de um programa deve empreender um conhecimento pluriperspetivado da realidade, a partir dos elementos que dela emergem.

O quadro seguinte procura sintetizar os aspetos fundamentais das duas abordagens à avaliação.

Quadro 1. Modos de conceber a avaliação de programas

	Epistemologia centrada na lógica do programa	Epistemologia das práticas
pressupostos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os programas contêm de modo explícito ou implícito proposições teóricas que condicionam o seu processo e resultados. 2. O programa deve basear-se no conhecimento científico disponível para estabelecer de modo plausível relações de causalidade entre <i>input</i> e <i>output</i> 3. A discriminação entre falhas da teoria e falhas da implementação do programa só são possíveis se houver uma teoria explícita sobre como é suposto o programa. 4. Só uma teoria baseada no conhecimento científico disponível permite a avaliação da eficácia da relação entre o problema (desejavelmente enunciado a partir da teoria) e o programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os programas estão impregnados por teorias implícitas que sustentam as decisões e ações das pessoas dentro e fora do seu âmbito 2. A qualidade do programa beneficia da integração dos saberes do terreno nos seus processos. 3. O conhecimento das teorias implícitas oferece informação valiosa sobre a aprendizagem e mudança organizacional 4. A avaliabilidade do programa depende da qualidade da sistematização dos processos de trabalho e aprendizagens

Fonte: Construção própria, a partir de Bickman (1987), Chen e Rossi (1983), Friedman (2001) e Matos (1994).

2.3 Concepções da formação

Além da perspectiva da avaliação, o nosso estudo de caso remete-nos como se disse, para a concepção da formação como enquadramento teórico relevante, tratando-se aqui da questão da articulação da formação no contexto laboral.

Tomamos como referência a perspectiva de Fournier (2004), que descreve três modalidades de formação profissional, diversas pelo modo como são estipulados o objeto de interesse e finalidade da formação, o papel dos formandos e formadores; as estratégias pedagógicas. As três abordagens são-nos úteis pelo facto de refletirem sobre a relação entre a atividade profissional e a formação.

A primeira delas, a *abordagem pelas competências dos recursos humanos*, é particularmente utilizada em organizações sensíveis às rápidas mudanças tecnológicas e às exigências da competitividade, esta modalidade de formação tem como finalidade o desenvolvimento de competências¹ que garantam a adaptação da organização a essas exigências sistémicas de forma a garantir a sua eficácia e eficiência.

Nesta lógica os formandos são percebidos como destinatários algo passivos de um processo de formação que está ao serviço das novas exigências da função, determinadas externamente e prescritas conforme avaliação prévia. A participação dos formandos é contudo indispensável uma vez que é da sua *performance* que depende a eficácia da sua organização. Aos formadores cabe o papel de especialistas que conhecem as exigências do sistema e dominam as ferramentas pedagógicas necessárias para facilitar a aprendizagem dos formandos.

Um resultado de sucesso será a boa compreensão dos objetivos da formação e correta reprodução em contexto de trabalho, das aprendizagens efetuadas em contexto

¹ Adotamos a definição de Le Boterf, Barzucchetti e Vicent, (1992:19):“ [um] conjunto pertinente, reconhecido e experimentado de representações, conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados deliberadamente por uma pessoa ou um grupo numa situação de trabalho”.

formativo. Centrada na ideia de flexibilidade e adaptação das pessoas às condições organizacionais de produção dos serviços, a formação nesta abordagem, age sobre os comportamentos convocando as modificações necessárias para uma resposta positiva aos pedidos dos clientes, propostas dos fornecedores, dinâmica da concorrência, às inovações tecnológicas introduzidas, às obrigações legais. Os líderes decidem quais dessas mudanças devem ser integradas nos seus processos produtivos e os colaboradores serão então treinados para incorporá-las nas suas práticas.

A proximidade entre os contextos formativo e organizacional permite inovações pedagógicas descentralizadas (Bonniol e Vial, 2001), uma maior racionalização dos recursos humanos nos processos produtivos; vantagens estas que explicam bem o interesse por este tipo de abordagem.

Para Fournier (2004), contudo, esta abordagem encerra um paradoxo que vale a pena enunciar: se por um lado se reconhece o saber dos formandos como fator determinante da eficácia e competitividade das organizações, por outro negligenciam-se o modo como as atuais competências contribuem já para a eficácia da organização. Outro aspeto crítico é que focando-se na reação a mudanças eventualmente específicas, estes programas de formação tendem a realizar intervenções circunscritas ao setor, departamento ou pessoas cuja *performance* se pretender ver modificada, pelo que a formação pode reforçar a segmentação dos processos de trabalho, incorrendo no risco de contribuir para a desarticulação e perda de coerência do conjunto de ações que compõem a atividade de uma organização (*idem*).

A segunda modalidade citada por Fournier (2004) é a *abordagem pela transferência de conhecimentos da formação para a prática profissional*.

Trata-se de uma perspetiva psicopedagógica, focada nas condições de compatibilidade e generalização dos conhecimentos adquiridos em formação à prática profissional (Fournier, 2004). A sua finalidade é pois construir promover a transferibilidade das aprendizagens. Isto implica que a intervenção formativa suponha uma correta representação do trabalho no contexto formativo e uma disponibilidade dos atores para uma necessária adaptação do contexto de trabalho às recomendações formativas. O acolhimento destas mudanças depende em grande medida da aceitação e disponibilidade dos formandos para concretizá-las, pelo que o seu envolvimento é essencial.

O esforço de considerar na formação os contextos de trabalho e nomeadamente as características dos formandos, torna esta modalidade interessante pela flexibilidade que imprime ao processo de aprendizagem e pela diversidade de experiências que podem ser consideradas.

Contudo algumas críticas podem ser feitas ao modo como formação e trabalho são interligados. Se por um lado a prática profissional é trazida, através do discurso dos sujeitos, para a situação de formação, por outro essa transferência está sujeita à tendência que as pessoas têm para verbalizar as tarefas prescritas, confundindo-as com o trabalho real (Friedman, 2001; Fournier, 2004), cedendo ou aos efeitos da deseabilidade social ou a um modelo de pensamento dominado por alguns automatismos. Outra crítica sinaliza ainda que o sistema de transferência entre formação e trabalho, que permite representar (e porventura tipificar) as características de ambas as situações, reproduzindo-as, não garante uma perceção real sobre como os sujeitos na prática vivenciam o seu trabalho. Para isso não bastará conhecer dados biográficos como idade e género, nível de habilitações e currículo profissional dos formando, mas ir mais além, pesquisando o modo como as experiências profissionais e pessoais anteriores influenciam

a atual disposição para a aprendizagem e os processos de tomada de decisões e para a ações, sobretudo nas situações de trabalho em que é necessário lidar com aspetos incertos, complexos, imprevisíveis.

Finalmente, a última das modalidades de formação apresentada por Fournier (2004) é a *abordagem conceção de situações de ação ao longo da vida*.

Nesta perspetiva, inspirada pelos métodos etnográficos, entende-se que a formação deve desenvolver ferramentas que ajudem as pessoas a aprender e agir ao longo da sua vida, em diferentes contextos. (Founier, 2004), sejam elas pessoais ou profissionais. O conjunto de saberes e experiências que o individuo adquire ao longo da sua vida e que lhe permitem resolver problemas reais são os objetos de intervenção (*idem*), aquilo se intenta ampliar, potenciar. Trata-se pois de olhar a atividade humana como um conjunto coerente de experiência e conhecimento, um processo de aprendizagem contínuo (*ibidem*), neste sentido, a separação entre as situações de formação e de trabalho está pois diluída, uma vez que ambos podem ser contextos de aprendizagem.

No centro da atenção da formação nesta modalidade está a atividade humana. Nas diferentes situações de ação, o modo como estes elementos se articulam resulta numa “negociação” circunstanciada que redundará a cada vez na reconfiguração do meio. (Schwartz, 2005).

Esta abordagem diferencia-se das anteriores na medida em que não protagoniza a adaptação dos indivíduos e das suas práticas a um ideal de trabalho e nem advoga a importância central dos formandos enquanto agentes de transferência de aprendizagens; de outro modo concebe-se a formação como um tempo para identificação dos múltiplos aspetos que condicionam as decisões e ações dos sujeitos em situação, quer resultem eles de condicionalismos atuais ou transportados de outras situações de vida. (Fournier, 2004).

Nesta modalidade o formador atua como facilitador das aprendizagens do sujeito, um mediador externo ao processo que apoia as reflexões sobre o modo como o formando/trabalhador age e aprende em cada situação de ação. O formador promove a tomada de consciência dos elementos explícitos ou implícitos que interagem nas diferentes situações de trabalho (difíceis, ineficazes ou bem sucedidas) e a análise da dinâmica de equilíbrios-desequilíbrios que resultam do modo como os sujeitos respondem a essas situações de trabalho tantas vezes imprevisíveis, ambíguas (Le Blanc, Ria e Dieumegard, 2008).

O formando é envolvido de modo muito ativo propondo-se como protagonista da reflexão e ação organizacional.

O quadro seguinte sintetiza as três modalidades.

Quadro 2. Critérios de comparação das três modalidades de formação

	Competências dos recursos humanos	Transferência de conhecimentos da formação para a prática	Conceção de situações de ação ao longo da vida
Pressupostos	<ol style="list-style-type: none"> Os constrangimentos externos e as necessidades internas da organização. Determinam o pedido de formação O desempenho individual deve ajustar-se às necessidades organizacionais, de modo a garantir a competitividade e eficácia organizacionais. 	<ol style="list-style-type: none"> A qualidade da formação depende das condições de transferibilidade que permitem o uso das aprendizagens no contexto laboral A transferência e uso das aprendizagens dependem da motivação e perfil dos formandos (pré requisitos) A adaptação das aprendizagens à prática profissional depende dos conhecimentos que dessa prática é “trazido” para a situação de formação e do modo como na sequência disso, os seus resultados são valorizados, criando-se nas situações de trabalho condições que acomodem as prescrições da formação. 	<ol style="list-style-type: none"> A aprendizagem, é um processo contínuo, indissociável da atividade humana Os conhecimentos que emergem da prática vão sendo integrados no processo de ação, transformando-o. Refletir sobre o processo de aprendizagem e ação permite identificar os elementos e modificá-los.
Objeto de interesse da formação	Os comportamentos dos trabalhadores	O contexto profissional de onde emergem necessidades e onde se criam condições para a transferência de conhecimentos	Situação de ação (na formação e no trabalho)
O papel do formador	Especialista em conteúdos	Especialista em pedagogia	Facilitador, mediador, analista do trabalho
O papel dos formandos	Agentes passivos; participam na medida em que são solicitados para demonstrar competências	Participam na medida em que são chamados a identificar as suas dificuldades na situação de trabalho e a validar a transferência de conhecimento	Implicação total na medida em que se apela à sua reflexividade e ação
Finalidades da formação	Produção de competências desejáveis, do ponto de vista da eficiência organizacional	Construção de condições e meios que favoreçam a transferibilidade dos conhecimentos da formação para a prática profissional	Desenvolvimento de uma competência heurística de investigação da atividade de trabalho e de aprendizagem (aprendizagem do processo)
Processos	<ol style="list-style-type: none"> Análise de necessidades, Conceção da formação, Implementação das metodologias de ensino, avaliação do funcionamento da formação A análise do trabalho é prévia à formação 	<ol style="list-style-type: none"> Definição de situações de trabalho exemplares que podem ser incorporadas na formação e identificação das características individuais dos formandos que devem ser tidas em conta na construção das situações pedagógicas Criação de condições na situação de trabalho que valorizem a formação e incentivem a aplicação dos conhecimentos aí aprendidos A análise do trabalho é prévia à formação; elementos da situação de formação são transferidos para a situação de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> Intervenção sobre a atividade de formação em si mesma, intervenção sobre a atividade de preparação para situação de trabalho, Assistência à atividade profissional em curso A análise do trabalho e a formação são processos concomitantes.

Fonte: construção própria, a partir de Fournier (2004)

3. Abordagem metodológica: “viver” o contexto para “pensar” o programa

Com o objetivo de identificar e cruzar dados que nos permitissem reconstituir a teoria subjacente a este programa, particularmente o conjunto de pressupostos sobre como devem articular-se os processos de formação e os processos trabalho para promover

maior eficácia às intervenções formativas, esta investigação acompanhou no terreno, entre fevereiro de 2011 e janeiro de 2012, a execução da maior parte das fases do programa (diagnóstico, definição e implementação do plano de medidas, avaliação), concentrando-se na identificação das intenções, recursos e resultados (pretendidos e obtidos).

Da análise do quadro III percebe-se como a nossa abordagem valoriza o contacto próximo, com “o terreno”, o caso em estudo. Esta escolha resulta da percepção de que o programa se trata de um fenómeno, que acontecendo em tempo real, num contexto único e irrepetível (Yin, 1994), só poderia ser estudado *in loco* “tal como se manifesta no local onde existe” (Sousa, 2009:138) e evolui.

Do nosso ponto de vista, esta valorização da proximidade com “o terreno” reflete uma abordagem qualitativa, compreensiva, que procura extrair do caso em estudo um valor eminentemente heurístico, que não decorre da representatividade dos factos (observados) em si mesmos ou do modo como permite realçar as relações de causa-efeito que o possam ter determinado; a sua pertinência resulta antes da possibilidade de mediar uma compreensão mais avançada da problemática (Valverde, 1998) que acima sinalizamos, permitindo a interpretação de dados da realidade e a construção de significados.

Seguindo as propostas de Stake (2009) e de Guba e Lincoln (1989), construímos um plano de investigação focado na interpretação dos significados que emergem dos dados do contexto, atendendo particularmente à identificação de aspetos contraditórios ou conflituantes do processo.

Para este efeito mobilizámos os seguintes recursos metodológicos: a análise de documentos relativos a essa intervenção formativa e à estrutura e dinâmica da organização participante; a observação direta dos vários momentos do programa, a entrevista a diferentes atores envolvidos na conceção, implementação e avaliação do programa e finalmente a triangulação metodológica, com uma função particular de apoio transversal ao plano, que resulta no cruzamento dos dados resultantes dos restantes três recursos metodológicos.

Quadro 3. Cronologia das ações de investigação

AÇÕES	Fev. 2011	Mar 2011	Abr. 2011	Mai. 2011	Jun. 2011	Jul. 2011	Ago. 2011	Set. 2011	Out. 2011	Nov. 2011	Dez. 2011	Jan. 2012
Observação (atividades do programa e da organização)												
Entrevistas individuais												
Análise de documentos												
Revisão literatura												

A análise documental incidiu sobre informação de texto, de origem pública (sítios, regulamentos, decretos de lei) e privada, de natureza oficial (estatutos, regulamentos, atas, relatórios) ou informal, e particular (diários, agendas) que entendemos serem relevante

para a caracterização dos aspetos setoriais, institucionais, organizacionais que enquadram o caso.

A observação direta, instrumento metodológico essencial neste plano, serviu para contactar, sem intermediação, com a realidade vivida pelos atores, visando a pesquisa de problemas (Sousa, 2009), a captação de comportamentos (e seus efeitos) no momento em que eles se produziam e a análise dos contextos em que foram observados (Quivy e Campenhoudt, 1998). Procurámos interferir o mínimo possível na atividade da organização e nas intervenções do programa, sendo o nosso objetivo sobretudo testemunhar a intencionalidade das interações entre formadores, formandos e consultores, tendo em conta as preocupações e expectativas de envolvimento e participação que foram sendo enunciadas por estes conjuntos de atores.

As observações que realizámos permitiram-nos presenciar o clima organizacional vivido na organização intervencionada, durante o tempo de trabalho (tempo de ação e momentos de reflexão) e até nalguns momentos de pausa, como os das refeições. Participámos também em atividades de preparação e intervenção, de consultoria e formação realizadas no âmbito do programa.

Os dados observados (diálogos, interações, informações factuais), não tendo sido sujeitos a um tratamento sistematizado, foram registados num “diário pessoal” que nos serviu como importante auxiliar de memória e cujo *input* utilizámos nas entrevistas, na análise de alguns documentos e subentendidamente no conjunto das nossas reflexões sobre a investigação

As entrevistas individuais, recurso metodológico relevante no processo de investigação, surgiram num segundo momento da abordagem ao “terreno”. Pretendíamos entrevistar todas as “testemunhas privilegiadas” (Quivy e Campenhoudt, 1998:71), que tivessem um bom conhecimento do caso, buscando clarificar ou revelar aspetos desconhecidos que complementassem, enriquecessem ou mesmo contrariassem os dados das outras fontes de informação. Procurámos ouvir diferentes intervenientes, de maneira a conhecer e cruzar várias perspetivas sobre o programa, e eventualmente identificar pistas que enriquecessem a reflexão teórica ou trouxessem novas hipóteses de trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998).

As questões feitas foram de tipo semidiretivo: os guiões continham um conjunto de tópicos a abordar, previamente listados, cuja sequência e formulação era suficientemente flexível, permitindo aos entrevistados expressar a sua visão pelas suas próprias palavras, introduzindo, desenvolvendo ou explorando conteúdos que lhes parecessem relevantes, mesmo não estivessem previstos no guião (Valverde, 1998). De um modo geral a estrutura do guião versava sobre o modo como as pessoas desenvolvem a sua atividade laboral (questionando sobretudo os seus aspetos percebidos como difíceis ou problemáticos), sobre como, quando e com que intenção se perceberam envolvidos nas diferentes fases do programa e ainda sobre as suas conceções genéricas sobre formação profissional; procurávamos factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões, motivações, sobre estes aspetos. Em média as entrevistas tiveram uma duração que oscilou entre os 45min. e a 1h30 min.

A escolha inicial de entrevistados obedeceu a um *princípio da diversidade* (Guerra, 2006) que nos levou a englobar o conjunto de atores que de um modo privilegiado pudessem contribuir para um conhecimento transversal do programa. Incluímos por isso formandos, formadores, consultores, avaliadores, enquadradores, cujos papéis implicavam graus diferenciados de implicação direta no programa em estudo. Realizámos

e gravámos um conjunto de 20 entrevistas, todas elas úteis para uma compreensão pluriperspectivada do programa (sua origem, percurso e resultados). Não obstante, dessas 20 entrevistas, apenas 13 foram sujeitas a uma análise sistematizada de conteúdo.

À medida que fomos analisando as entrevistas realizadas e aprofundando o conhecimento do caso, fomos tendo a perceção de poder reunir, com o tratamento sistematizado de apenas uma parte das entrevistas, o nível de informação suficiente para a legitimação dos resultados, seguindo um *princípio de saturação* de informação (Guerra, 2006) e evitando assim esforços pouco produtivos, com custos associados. A nossa seleção recaiu sobre as entrevistas dos 13 atores mais estreitamente envolvidos no caso em estudo (consultores, formadores e formandos deste programa em particular), uma vez que os restantes (avaliadores, enquadradores) eram atores implicados sobretudo na conceção e avaliação do projeto no âmbito do qual este programa foi produzido.

Esse conjunto de entrevistas foi então posteriormente sujeito a uma análise de conteúdo, que de modo sucinto, seguiu os seguintes procedimentos: circunscrição de um *corpus* teórico (a escolha de materiais e fontes a analisar); seleção das unidades de análise e definição de categorias de conteúdo (Bardin, 2008). Escolhemos as *unidades de registo* (elementos agrupados em razão de características comuns entre eles), como unidades de análise, sendo que o critério de categorização foi *semântico* (Bardin, 2008), isto é, agrupámos os registos conforme fomos identificando um tema repetidamente nomeado (categorias de 1º nível), em torno do qual identificamos algumas variações e especificidades, também estas agrupáveis por como subtemas (categorias de 2º nível). Este foi um processo de classificação progressiva que beneficiou do diálogo entre o conteúdo das entrevistas e as questões de investigação. As categorias foram sendo nomeadas e revistas até chegarmos a um cenário final (ver quadro 4).

Após a classificação das verbalizações dos sujeitos pelas diferentes categorias, foi ainda feita uma contabilização de frequências de referências ao conjunto de categorias de 1º nível e dentro destas da sua distribuição pelo conjunto de categorias de 2º nível, e depois à transformação do seu valor absoluto em percentagens para poder fazer comparações, de peso e relevância, entre e intra categorias.

Quadro 4. Categorias de 1º e 2º nível e respetiva operacionalização

Nível I	Operacionalização	Nível II	Operacionalização
Referencial	Conceções sobre o modo como atuam os processos de formação	Formação em geral	Segmentos de texto que contêm afirmações sobre a visão que os protagonistas têm sobre a formação em geral – processos e resultados.
		Formação no quadro do projeto Q3/POPH	Segmentos de texto em que se formulam perceções sobre as finalidades, modo de atuação e constrangimentos do Q3.
Contexto organizacional	Descrições que dão a conhecer os aspetos estruturais e aspetos funcionais que intervêm no desempenho da Instituição	Características estruturais	Segmentos de texto que descrevem o enquadramento setorial, institucional, bem como a cultura e gestão estratégica da Organização.
		Dinâmicas laborais	Segmentos de texto que descrevem aspetos do passado recente e atuais que caracterizam o desempenho da atividade: função, dependências funcionais, o relacionamento interpessoal.

Nível I	Operacionalização	Nível II	Operacionalização
Problemas	Perceções sobre aspetos da atividade entendidos como disfuncionais e sobre modos possíveis de superação desses mesmos problemas	Estruturais	Segmentos de texto que se referem a aspetos do enquadramento setorial, institucional e cultural percebidos como geradores de ineficácia.
		Liderança	Segmentos de textos que identificam aspetos dos processos de gestão estratégica, tomada de decisão e supervisão percebidos como ineficazes.
		Dinâmicas relacionais da(s) equipa(s)	Segmentos de texto que se referem a das emoções, discursos, comportamentos, interações experienciados no contexto das relações laborais e percebidos como disfuncionais.
		Dinâmicas relacionais com/entre utentes	Segmentos de texto que se referem a características dos utentes percecionadas como geradoras de stress.
		Mudanças preconizadas	Segmentos de texto que veiculam opiniões sobre mudanças desejáveis na estrutura e dinâmica da Organização, capazes de contribuir para a superação dos problemas atuais.
		Estruturais	Segmentos de texto que se referem a aspetos do enquadramento setorial, institucional e cultural percebidos como geradores de ineficácia.
Implementação	Perceções sobre o modo como o programa atuou, como foi concretizado na Organização	Objetivos	Segmentos de texto que enunciam as finalidades das diferentes fases do programa.
		Atividades formativas	Segmentos de texto que se referem ao modo como foram desenvolvidas as medidas de intervenção do programa, utilizadas como meio para alcançar as finalidades do programa.
		Organização	Segmentos de texto que descrevem aspetos que dizem respeito aos aspetos formais de enquadramento dos processos do programa: condições logísticas que resultam da incorporação de diretrizes do Projeto Q3 e das contingências devidas à dinâmica da Organização.
		Participação	Segmentos de texto que descrevem o clima relacional em que o programa operou, incluindo o grau de envolvimento dos diferentes atores nos processos do programa.
		Objetivos	Segmentos de texto que enunciam as finalidades das diferentes fases do programa.
Avaliação	Apreciações sobre os resultados e impactos atuais e potenciais do programa	Satisfação	Segmentos de texto que se referem ao modo como os diferentes atores apreciam a conceção, implementação e avaliação do programa.
		Aprendizagem	Segmentos de texto em que os diferentes atores identificam e/ou atribuem valor aos conhecimentos e competências desenvolvidas pelo/no programa e em que descrevem a metodologia utilizada para a aferição dessas aprendizagens.
		Impacto	Segmentos de texto em que os diferentes atores identificam ou valorizam as mudanças no desempenho individual e mudanças organizacionais atribuídas ao programa ou esperadas como resultado da intervenção.
		Propostas de melhoria	Segmento de texto em que se sugerem melhorias a introduzir na estrutura, processos ou referencial do programa, que resultam da capitalização da experiência dos diferentes atores.

Contextualização da formação nos processos de trabalho

A triangulação metodológica de dados, por seu turno, foi utilizada como técnica de análise e interpretação de dados de acordo com uma intencionalidade ancorada nos princípios da chamada avaliação de quarta geração (Guba e Lincoln, 1989), que pontuam a importância de, tratando-se de um estudo compreensivo, revelar as diversas visões (dos diferentes atores) e pontos de vista (o que se vê diretamente, o que se lê, o que se ouve sobre) que circulam em torno do programa. A triangulação de dados, técnica frequentemente utilizada na investigação qualitativa por lhe conferir robustez e validade (Sousa, 2009), garantiu neste estudo o cruzamento permanente de informação resultante

dos três métodos já descritos. Por um lado, este procedimento serviu-nos para testar a autenticidade e consistência da informação recolhida por cada uma daquelas três vias, e por outro lado serviu para garantir que no processo de seleção de factos relevantes, críticos, se conservava a heterogeneidade dos elementos presentes no caso.

A triangulação concretizou-se na mobilização constante das *funções exploratória e analítica* (Guerra, 2006) da investigação, continuamente buscando recolher informação o mais abrangente possível e ao mesmo tempo procurando questioná-la, em jeito de meta-análise, a fim de identificar os aspetos críticos que resultam da confluência de fontes e perspectiva, nomeadamente a expressividade dos elementos notoriamente controversos ou unânimes.

O produto deste processo interpretativo “triangulado”, que apresentamos no ponto seguinte, é interessante pelo modo como revela, por um lado, divergências nas perceções dos diferentes atores, conforme o seu estatuto no programa, sobre o seu funcionamento e intencionalidade, ao mesmo tempo que, indo além das perceções dos sujeitos, pela observação dos resultados intermédios das ações do programa, permite igualmente identificar a visão veiculada neste programa sobre o que significa considerar o contexto profissional na formação à qual acrescentamos uma leitura crítica das implicações que daí decorrem.

3.1 Resultados e discussão: a teoria do programa da OESDP

Os resultados deste estudo permitiram reconstituir a *teoria de impacto* do programa, isto é, o modo como a intervenção perspectiva as possibilidades de agir sobre os problemas e fazer emergir os resultados pretendidos (Donaldson e Lipsey, 2006). Importa contudo chamar atenção para o facto de que esta reconstituição resulta de e aponta para um processo que não pretende a descrição e validação dos pressupostos do programa, à luz do conhecimento científico, à maneira “clássica” da teoria de programa. Esta reconstituição serve para sinalizar o modo diferenciado como ela é perspectivada e apropriada pelos diferentes atores e refletir sobre os seus reflexos na prática da formação e na perceção sobre os mecanismos de transformação do trabalho.

Apresentamos os resultados sintetizando a informação que decorre da análise de conteúdo das entrevistas, e que encontra ressonância nos dados que emergem da observação direta no terreno e da consulta de documentos.

As cinco categorias de discurso (identificadas a itálico) apuradas pela análise de conteúdo servem de enquadramento à discussão dos resultados. Os cinco domínios dizem respeito ao *referencial teórico* que os atores atribuem ao programa, ao *contexto* da intervenção, aos *problemas* identificados na fase de diagnóstico, à *implementação* do programa e à sua *avaliação*. O grupo de sujeitos é aqui subdividido em formadores e formandos, porquanto essa desagregação serve a comunicação de algumas divergências, relevantes para o cumprimento dos nossos objetivos.

- O *referencial teórico* de formadores e formandos associa a eficácia da formação à implicação dos formandos nas diferentes fases, a uma metodologia mais ativa do que expositiva e finalmente à organização de estratégias de transferência de aprendizagens do contexto da formação para o contexto de trabalho; para os formadores este intento cumpre-se tão mais eficazmente, quanto mais seja possível auscultar todos os colaboradores de uma organização e à sua adesão ao conhecimento promovido pela

formação; para os formandos esse intento parece associar-se ao seu envolvimento ativo na construção de soluções para os problemas identificados e à valorização da sua experiência.

▪ Relativamente ao *contexto*, os formandos destacam condicionantes estruturais (dependentes de outras entidades e de características percebidas como intrínsecas ao conjunto das organizações do setor da economia social) e condicionantes que decorrem da atual organização funcional da equipa; neste domínio os formadores particularmente, destacam ainda o modo como o exercício de determinados papéis parece condicionar a atividade, valorizando igualmente a falta de sistematização de processos de trabalho, como uma característica da organização.

▪ No que toca aos *problemas* as questões mais referidas são as que têm que ver com a supervisão e liderança dos processos de trabalho e com a qualidade do clima relacional nas equipas, este último tema é particularmente salientado pelo grupo de formandos.

▪ A *implementação* é percebida como dominada pela relação privilegiada entre alguns formandos (com funções de direção) e formadores (sobretudo os consultores); focada em objetivos particularmente sensíveis ao referencial teórico dos formadores e utilizando uma metodologia flexível nos aspetos da execução física das ações de formação e direcionada para a construção de evidências da intervenção (elaboração de normas e instruções de trabalho, atividades promotoras da modificação de comportamentos).

▪ A *avaliação* expressa sobretudo reações ao programa; os formandos explicitam reservas sobre a eficácia do programa tal como implementado e sobre a sustentabilidade da transferência de aprendizagens para o contexto de trabalho; os formadores reconhecem este último ponto, identificam contudo um potencial de mudança criado pelo programa (estimulado instrumentos criados, pelas reflexões que espoletou), mas ambos os grupos remetem para o final da formação a apreciar cabal do real impacto do programa.

No pressuposto de que as organizações da economia social têm um potencial de eficiência e eficácia que pode ser potenciado pela clarificação de normas no âmbito do controlo da gestão de recursos e de racionalização dos comportamentos das pessoas, a formação atua pela identificação e sistematização dos problemas de sustentabilidade da atividade organizacional, pela introdução de uma nova visão sobre o funcionamento organizacional e pela adesão das pessoas a essa nova visão, condição necessária à desejável transferência dos produtos da formação para o contexto de trabalho (Fournier, 2004). Contudo, a sustentação dos dados em evidências do terreno concretiza-se na prática pela coleção quase exclusiva de informação através do discurso dos sujeitos sobre a atividade organizacional, fazendo economia de uma análise do trabalho, tal como este se operacionaliza nas condições concretas no terreno.

A participação dos diversos atores é sobretudo perspetivada na preocupação em aferir o grau de satisfação das pessoas com o programa enquanto sinal do potencial de transferência das aprendizagens do contexto de formação para o contexto de trabalho. É particularmente privilegiada a participação e adesão dos formandos que se entende terem maior influência nos processos de tomada de decisão e ação no interior da organização, aspeto que coincide habitualmente com o seu estatuto de dirigentes, facto que reproduz no contexto da formação o quadro de diferenciação de estatutos em termos de autonomia e responsabilidade do contexto de trabalho.

Este programa parece pois enquadrar-se naquilo que Fournier (2004) apelida de abordagem formativa pela transferência de conhecimentos da formação para a prática profissional, centrada numa perspetiva psicopedagógica, focada nas condições de

compatibilidade e generalização dos conhecimentos adquiridos em formação à prática profissional. Esta modalidade sinaliza a importância de recriar em formação aspetos entendidos como representativos do contexto de trabalho, valoriza o conhecimento das características individuais dos formandos, com vista à sua motivação e defende a necessidade de distinguir e implicar mais ativamente alguns formandos, que funcionando como *agentes de ligação*, possam promover a criação de condições ambientais favoráveis à transferência de aprendizagens (*idem*).

4. Conclusão: os significados da contextualização da formação nos processos de trabalho

Deste estudo de caso decorrem um conjunto de reflexões no âmbito da relação entre trabalho e formação, que questionam alguns dos pressupostos do programa analisado e chamam a atenção para aspetos insuficientemente valorizados:

1. A reconstituição da situação de trabalho é uma função que implica a observação das condições reais de trabalho, pelo que terá que incluir todas as suas dimensões (pessoal, interpessoal e organizacional). Queremos assim dizer, que a parte não representa o todo, e que nessa medida, uma análise do trabalho (e intervenção) parcelar e compartimentada, pode suscitar incongruências, passíveis de comprometer a eficácia do processo de formação.

2. Conhecer a situação de trabalho, na assunção de que é uma equação com diferentes elementos, é um processo que solicita mais do que o discurso dos sujeitos como fonte de informação: as suas opiniões estão sujeitas a um efeito de desejabilidade social que facilita confusões entre o trabalho real e o trabalho como deveria ser, o prescrito, pelo que é importante mobilizar outras fontes de informação, como a observação e a consulta de documentos.

3. A participação é um veículo fundamental para contextualizar a formação, conhecer e intervir na situação real de trabalho. Importa contudo distinguir participação de satisfação ou adesão. A satisfação dos formandos tomada como um critério de avaliação, que indica o grau de interesse e/ou utilidade que as pessoas reconhecem à nova informação a que acedem, não garante contudo que esta seja incorporada e utilizada no contexto de trabalho. A adesão dos formandos às ideias veiculadas pelos formadores, por seu turno, pode igualmente criar a ilusão de que as pessoas estão dispostas a transferir os conhecimentos adquiridos, uma vez que lhe atribuem validade. Porém, uma vez terminado o processo de formação, ainda que haja empenho nesse processo de transferência, o facto de se manter insuficientemente desenvolvida a competência para uma reflexão contínua sobre si e sobre o sistema (os elementos que interatuam na situação de trabalho), o que pode constatar-se, é que no tempo esse esforço dilui-se, revelando, uma dificuldade em autonomamente resolver problemas e formar consensos. É em nosso entender estes são aspetos vitais à transformação das condições reais em que o trabalho acontece (Maggi, 2006). A participação levanta assim, entre outras, a questão do estatuto dos saberes (Matos, 1996), de tal modo que, privilegiando-se a perspetiva e poder de influência de alguns *agentes de ligação*, possa ficar por conhecer o valor de algumas dimensões da situação de trabalho, assim enfraquecendo o impacto transformador da intervenção formativa.

4. Finalmente, a tendência para reduzir os determinantes da formação aos sujeitos, seu discurso, características e comportamentos, embora permita a identificação de

disfuncionalidades da dimensão pessoal, pode “mascarar” a relevância de outros aspetos que condicionam as decisões e ações dos sujeitos, sobretudo nas situações de trabalho em que é necessário lidar com maior incerteza, complexidade e imprevisibilidade (Friedman, 2001). É pois imperativo ir além da identificação dos indicadores de ineficácia no plano dos indivíduos e eleger como objeto de análise a situação de trabalho, valorizando os *saberes do terreno* (Matos, 1996) para melhor adequar as intervenções formativas às especificidades dos contextos organizacionais que as requerem.

5.Referências bibliográficas

- AEP - Associação Empresarial de Portugal. (2009). *Q3-Qualificar o 3º Sector- Parceria, Projecto e Modelo de Intervenção* [s.l].
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bickman, L. (1987). The functions of program theory. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-18.
- Bonniol J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação*. São Paulo: Artmed Editora
- Brousselle, A. & Champagne F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis. *Evaluation and Program Planning*, 34, pp. 69–78.
- Chen, H. & Rossi, P. (1983). Evaluating with sense: the theory-driven approach. *Evaluation Review*, 7, pp. 283-302.
- Donaldson, S. & Lipsey, M. (2006). Roles for theory in contemporary evaluation practice: developing practical knowledge. In I. Shaw, J. Greene; M. Mark (Eds.), *The handbook of evaluation: policies, programs, and practices*, Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 56-75.
- Fournier, P. (2004). Concevoir une formation: réflexion sur une démarche d'aide à l'apprentissage sur le cours de vie. *PISTES*, 6, pp. 1-13.
- Friedman, V. (2001). Designed Blindness: an action science perspective on program theory evaluation. *American Journal of Evaluation*, 22, pp. 161-181.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *The fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia editora.
- IGFSE - Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu. [s.d]. *Formação e consultoria para pequenas empresas. Programa Gerir*. Disponível em www.IGFSE.pt/upload/docs/iapmei2.doc (2012/08/01;17h)
- Le Blanc, S., Ria, L. & Dieumegard, G. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants a partir de l'analyse de l'activité. *Activités*, 5:58-78.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S. & Vicent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris:Les éditions d'organization.
- Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional. Um ponto de vista sobre o bem-estar, o trabalho, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Matos, M. (1994). *A Avaliação entre o trabalho e a reflexão. Animação da Formação*. Porto: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Mediano, C. (1998). La teoria de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1 (1): 73-91.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais (2ªed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Schwartz, Y. (2005). Actividade. *Laboreal*, 1, pp. 63-64. Disponível em www.laboreal.up.pt. (2012/06/16;18h).

- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valverde, C. (1998). *A avaliação de programas de formação profissional continua. Para uma contextualização da prevenção em segurança*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto
- Yin, R. (1994). *Case Study Research Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.