



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Trabalho, Organizações e Profissões

FORMAÇÃO E TRABALHO: O CASO DA AUTOEUROPA - METODOLOGIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

RODRIGUES, Sandra Pratas

Doutoranda em Formação de Adultos

Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

sandrapratas.rodrigues@gmail.com

Resumo

As evoluções no mundo do trabalho configuram sistemas de formação nas empresas que são complexos e que realizam funções de regulação profissional e social; decorrem do imprevisível e promovem a mudança. A capacidade de adaptação e crescimento de uma empresa dependerá, em muito, das suas dinâmicas de formação contínua. Esta comunicação é parte de uma investigação que procura contribuir para o entendimento do potencial educativo de uma grande empresa, através do *estudo de caso*, e dá conta do percurso metodológico empreendido até ao momento.

Abstract

Evolutions in the world of work create complex training systems in corporations, as they perform professional and social regulation functions and derive from unpredictable circumstances; therefore, are change promoters. The adjustment and growing capacities of a corporation are therefore reliant on the regular training strategies the organization is able to accomplish. This communication is part of a research that seeks to contribute to the understanding of the educational value of a major corporation, through a study case, and gives an account of the methodological approach undertaken to date.

Palavras-chave: Formação no trabalho; Recolha de dados; Métodos de observação

Keywords: Training at work; Data collection; Observation methods

PAP0215

Introdução

Ideia atualmente consensual, o mundo do trabalho é um dos contextos da ação humana que mais efeitos educativos produz, merecendo um estudo mais alargado. Assumindo-se o fim da primazia da escola, enquanto instituição designada pelo Estado para educar os seus cidadãos, a Educação de Adultos (enquanto campo de investigação) ganha contributos valiosos no estudo das mais diversas instituições que tenham uma intervenção preponderante neste domínio, nomeadamente as empresas, onde os adultos trabalham e aprendem.

Interferindo nos conhecimentos e nas competências dos seus trabalhadores, na construção de uma matriz socializadora, na sua formação profissional e pessoal, a empresa pode ser entendida como um *subsistema educativo*. Nesse espaço, onde se desenrola grande parte do tempo da sua vida ativa, o adulto adapta-se e responde a exigências constantes, não só laborais (técnicas e operativas), mas também sociais. Para além disso, é também perante as mais variadas situações de trabalho que o adulto ganha consciência dos seus deveres sociais, dos seus direitos de cidadania, do seu nível de flexibilidade e tolerância; é no contexto do seu trabalho que assume, muitas das vezes, a sua natureza reflexiva, crítica e criativa.

Nesta lógica, a investigação empreendida procura contribuir para o entendimento do potencial educativo de uma grande empresa, através da problematização em torno das relações estratégicas entre a formação profissional contínua, em contexto de trabalho e de caráter eminentemente não formal, e o trabalho propriamente dito. Para tal, estabeleceram-se como objetivos orientadores do estudo: (i) descrever as oportunidades de formação que concretizam a matriz estratégica de referência nos processos de educação e formação dos trabalhadores da empresa; (ii) caracterizar a relação entre os dispositivos de formação profissional contínua, interna e de caráter não formal, e o sistema de produção; (iii) analisar as dinâmicas formativas, no sentido de perceber as lógicas de articulação entre a formação e o trabalho, propriamente dito.

1. Breve síntese da problemática em estudo

Atualmente, a compreensão do potencial formativo das situações de trabalho exprime-se através de um movimento alargado de revalorização epistemológica da experiência. As argumentações contemporâneas da *teoria sobre a prática* apresentam contributos valiosos para a construção de uma matriz de entendimento sobre o complexo processo de aprendizagem pelos adultos: a prática profissional deixa de ser entendida como espaço de aplicação da teoria, e o papel da *ação refletida* no desenvolvimento dos saberes tem-se tornado um campo de investigação com interesse crescente.

Para além disso, as evoluções no mundo do trabalho, inscritas na sociedade pós-industrial, configuram sistemas de formação nas empresas que são complexos, uma vez que realizam funções de regulação profissional e social, mas também decorrem do imprevisível e promovem a mudança. A capacidade de adaptação e crescimento das empresas está refém da capacidade de adaptação e crescimento da sua massa humana, o que dependerá, em grande parte, das estratégias de formação contínua que as organizações de trabalho levarem a cabo, nas suas faces visíveis e nas menos observáveis (processos *não formais* e *informais*).

No contexto destes dois últimos níveis (não-formal e informal), G. Malglaive (1995; 1997) realça que os *saberes da ação* são um complemento inquestionável dos *saberes teóricos* na construção dos *saberes profissionais*. A prática profissional não pode ser vista como um espaço de aplicação da teoria; as experiências profissionais são encaradas como o ponto de partida e o ponto de chegada para novas aprendizagens, decorrentes de continuidades e de ruturas relativamente a aprendizagens anteriores.

Para além disso, o campo de estudo de referência, bem como a problemática que se propõe trabalhar, implica olhar o mundo do trabalho não só como *educador/formador*, mas também como *socializante*. O processo de socialização, encarado como um processo global, complexo e permanente ao longo da vida, reforça a dimensão socializadora da experiência e a dimensão formativa da socialização. A par com a *família*, o *grupo etário* e a *escola*, M. Lesne (1984) refere a importância do *campo do trabalho* como instância fundamental da educação e grande vetor da socialização, salientando que a influência desses papéis socioprofissionais e socioculturais que o indivíduo desempenha é ainda negligenciada em muitos estudos sobre a educação e

socialização humana. Para além disso, na análise das relações entre a educação e o trabalho, é redutora a visão dos sistemas de formação em contexto organizacional como dispositivos de formação e socialização estritamente profissionais, ou simplesmente como fruto de planos estratégicos da empresa que se orientam para a resolução de problemas e requalificação da sua massa humana.

A emergência de uma visão da formação nas empresas como lugar de socialização, segundo N. Delobbe (1996), decorre de fatores como a própria evolução das práticas formativas nesse contexto, das mutações da organização do trabalho e do questionamento sobre as fontes de identidade no trabalho. A problematização de Delobbe esclarece que a consciencialização sobre esta dimensão da formação se inscreve na evolução de práticas e dispositivos de formação cada vez mais integrados no funcionamento da própria empresa, que apelam ao conhecimento de todos sobre as políticas e modos de gestão (em suma, sobre a *cultura* da empresa), ao mesmo tempo que reforça e valoriza os saberes e competências adquiridos pelos trabalhadores.

A função socializadora da formação na empresa tem, assim, um papel fundamental no equilíbrio de forças entre a mudança e a estabilidade: por um lado, a implementação progressiva de novos modelos organizacionais, nomeadamente através da formação enquanto instrumento de gestão das dinâmicas humana, política e cultural, típicas de toda a mudança; por outro lado, a formação permite a estabilização desses novos modelos organizacionais, fomentando a construção de uma noção de identidade no trabalho articulada com o “espírito da empresa”.

No quadro da formação profissional contínua, e na procura da atualização constante da “mão de obra”, parece evidente que a formação é um fator essencial para a melhoria da produtividade e da competitividade das empresas. No entanto, os sistemas externos (às organizações de trabalho) de formação, implementados através de iniciativas da responsabilidade do estado ou por ele financiadas, têm revelado uma inadequação considerável face à realidade e exigências do trabalho. Este é um contexto em acelerada mudança e a formação *formal* tende a dissociar-se dos contextos e situações “reais”, é pouco permeável à mudança, entrando em contraciclo com as exigências do tecido empresarial.

Segundo R. Canário (1997), podemos encontrar a razão de ser desta ineficácia das práticas de formação relativamente às exigências de mudança organizacional em três fatores: a complexidade da realidade socioeconómica, dificilmente acompanhada por mudanças institucionalizadas de formação (não se muda nada por “decreto”); a extensão da lógica escolar à formação profissional, com particular consequência no desfazamento entre o “lugar de aprender” e o “lugar do fazer”; a conceção da formação como sendo instrumental, adaptativa e funcional, que é vista como “prévia” às mudanças.

A estas questões acresce o cenário contemporâneo de incertezas: a incerteza do local de trabalho e funções a ele associadas; a incerteza sobre a atualidade da informação; a incerteza dos mercados, que definem os ritmos da vida das empresas. Destas incertezas nasce uma nova era de exigências: é necessário ser-se flexível e estar em constante formação (e autoformação); é fundamental desenvolver a capacidade de adaptação e de resposta a exigências externas às organizações de trabalho, nomeadamente porque as organizações definem os seus sistemas de produção e gerem cada vez mais o seu ciclo de trabalho em função do seu cliente. O fim do modelo taylorista e fordista de organização do trabalho, radicado nestas transformações, foi seguido de outras formas de gestão das relações entre as pessoas e o trabalho. A noção de “mão de obra” deu lugar à de “recursos humanos”, com apelo à identificação dos trabalhadores com uma *cultura de empresa*, com recurso a dinâmicas de trabalho em rede, em equipa e com recurso à polivalência de funções.

Este “cenário” tem alimentado diversas abordagens sobre qual o papel desempenhado pela formação profissional contínua, nomeadamente em problematizações herdadas da teoria do capital humano, no campo da Economia do Trabalho e da Gestão dos Recursos Humanos, em que a formação profissional é encarada como um motor fundamental do desenvolvimento e competitividade das organizações e dos sistemas económicos em geral. (Almeida, 2008). De um outro ponto de vista, as Ciências da Educação, e mais concretamente a Educação de Adultos, focam a sua abordagem no processo de desenvolvimento global dos indivíduos e da sociedade, que não desliga a análise da formação contínua em contexto de trabalho da formação para a cidadania e para a mudança, com impactos individuais bem como coletivos. O posicionamento desta investigação está expresso na síntese de Almeida (2008, p. 3), sobre a articulação entre

estas duas abordagens que, segundo afirma, “*tem vindo a ganhar terreno não só porque a separação entre cidadão e trabalhador tem vindo a ser posta em causa*”, mas também porque se assume que, na sociedade do conhecimento, “*as sociedades e as empresas necessitam cada vez mais de pessoas com capacidade de iniciativa, de participação e de compreensão do mundo*”, por forma a estarem aptas para responder aos constantes (e) novos desafios.

A difusão das ideias anteriormente expostas, tem tido repercussões nos dispositivos de formação: cada vez mais as organizações entendem o papel determinante da ação e da experiência nos processos cognitivos e desenvolvem metodologias de formação que colocam os seus conteúdos em contacto com o ambiente real, como é o caso da formação em alternância, da formação-ação, do trabalho por projeto ou da análise de problemas.

De um modo geral, as evoluções dos mecanismos de formação no espaço das empresas está dependente das mutações tecnológicas e organizacionais e das alterações sobre o modo como os recursos humanos são mobilizados. Neste aspeto, é preciso distinguir as empresas que dependem de uma mão de obra mais ou menos flutuante (normalmente as PME) das empresas de grande porte, com um quadro estável de recursos humanos, num contexto de permanência, que vai determinar o nível de qualificações exigido e o investimento feito na formação dos trabalhadores. É, obviamente, neste último enquadramento que situamos a Autoeuropa.

Na definição do seu espaço formativo, as empresas constroem dispositivos e programas de formação, que têm como tónica fundamental o diálogo entre os *referenciais da prática* e os *referenciais da formação*. Ou seja, as novas formas de pensar a produção, que passam pelo desempenho de funções numa lógica de *coletivo*, exigem novas formas de pensar a formação, uma vez que dominar *saberes* e *saberes-fazer* já não é sinónimo de *ser competente*.

O processo de desenvolvimento de competências tem merecido a atenção de diversos autores e estudos, sobretudo desde a década de 70 do século passado. Para Perrenoud, a definição do conceito passa pela relação entre os saberes e a sua mobilização em situação; para Meirieu, a competência desenvolve-se sempre em ação, “*aprendendo a fazer, fazendo, aquilo que não se sabe fazer*”. Entendida como um *processo* mais do que um *estado*, definido e acabado, a *competência* pertence a um indivíduo ou a um coletivo em situação, é contextualizada e específica, na linha de pensamento do que propõem Argyris e Schon (1978), enquanto “*ciência da ação*”. A *competência* também subentende uma representação pessoal, construída a partir das formas de ver e de pensar sobre a situação.

A opção de Wittorski (1998) por uma definição “compreensiva”, e não operatória, do conceito de *competência* parece-nos ser de referência. Segundo este autor, “*Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation.*” (p. 60)

Para G. Le Boterf (2001), todas as competências comportam duas dimensões indissociáveis, a individual e a coletiva, e não podem ser separadas das condições sociais da sua produção, salientando que a motivação pessoal e o contexto são tão importantes como a disposição a “saber-agir”. Distinguindo claramente as competências profissionais de outras, produzidas e convocadas noutros domínios da vida, Boterf atribui à formação profissional e às empresas a “responsabilidade” do processo de construção de competências profissionais, salientando que a questão, no caso das empresas, é a de perceber se a gestão das competências é uma questão de fundo ou se está posta ao serviço da gestão económica.

Deste breve enquadramento teórico da problemática decorre a motivação para o estudo em causa. Importa dar contributos empíricos, através de uma aproximação à realidade do terreno, sobre como é que esta relação se concretiza: entre a formação, nas suas múltiplas facetas e dinâmicas (como a preparação para a ação, como a resolução de problemas decorrentes daquela, entre outras perspetivas possíveis) e o trabalho, visto como a ativação de saberes e competências que se vão desenvolvendo em contacto com o próprio trabalho, mas também em articulação com a formação profissional contínua da responsabilidade da própria organização de trabalho. Como P. Carré e P. Caspar alertam no “*Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*”, “*(...)segundo a fórmula bem conhecida atribuída a K. Levin, nada é mais prático do que uma*

boa teoria, inversamente nada é mais inútil do que uma teoria cortada das práticas.” (Carré e Caspar, 2001, p.22).

2. Metodologia da Investigação

A temática de investigação, bem como algumas das opções metodológicas, partiu de um questionamento pessoal sobre as práticas de formação, observadas indiretamente pela autora (e, diga-se, sem qualquer objetivo inicial de investigação) ao longo de cerca de três anos, por via do acompanhamento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) que realizou na empresa. A evidência de uma população altamente qualificada surgiu, assim, através de histórias de vida construídas pelos indivíduos que frequentaram os processos acima referidos, refletindo uma multidimensionalidade de aprendizagens desenvolvidas pelo contacto constante com dispositivos de formação técnica, tecnológica e comportamental que a empresa proporciona, facto que era reconhecido pelos trabalhadores.

Perante o cenário de potencialidades formativas que a organização apresentava, e já no âmbito do doutoramento em Formação de Adultos, o estudo exploratório inicial revelou a importância de responder à seguinte questão: “*Como se caracterizam as estruturas e as práticas de formação profissional contínua de carácter não-formal no espaço de uma (desta) empresa de grandes dimensões?*”. Esta questão de fundo acabou por se concretizar num conjunto de outras sub-questões, que no seu conjunto são entendidas como os eixos operacionais da investigação, a saber:

- a) Que modalidades de educação/formação contínua ocorrem no espaço da empresa?
- b) A que níveis de formalização (*formal, não-formal e informal*) se reportam as situações de formação?
- c) Quais são e como se concretizam os objetivos estratégicos da formação desenvolvida /promovida pela empresa?
- d) Qual é a perceção dos trabalhadores sobre o ambiente/potencial formativo da empresa?
- e) Como se caracterizam as lógicas de articulação entre a *formação* e o *trabalho*?

Apesar das questões formuladas encontrarem algumas pistas de investigação interessantes numa amostra selecionada das histórias de vida dos trabalhadores, após a necessária concordância dos seus autores para posterior análise no âmbito do estudo em curso, cedo se entendeu que qualquer resposta só poderia ser plenamente encontrada nos atos formativos concretos, levados a cabo pela empresa. A evolução da investigação, quer ao nível da sua fundamentação e problematização teórica, quer ao nível da observação e descrição das práticas, dependeria em muito da realidade formativa que se iria encontrar, uma vez que a recolha e análise dos dados é feita de forma indutiva. Como qualquer estudo de natureza qualitativa, assumiram-se alguns riscos metodológicos, como os de ajustar e adaptar a investigação aos factos em concreto que se forem encontrando. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) bem resumiram, na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal, que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. É um pouco sobre esse processo que este texto pretende dar conta.

Assim, foi percecionado desde o início da investigação que esta só poderia revelar resultados interessantes se fosse possível fazer uma observação continuada de módulos de formação que decorrem no espaço da própria organização de trabalho. A existência desses dispositivos de formação foi revelada através de algumas histórias de vida dos processos RVCC e confirmada através de algumas conversas informais com responsáveis pela formação na empresa. Nesta sequência, foi necessário estabelecer um protocolo com a empresa, vigente entre 2011 e finais de 2012, que permitisse o acesso às instalações e a observação com registo dos mais diversos atos formativos, a definir pela investigadora ao longo das observações.

Numa fase exploratória e até à data da entrada em vigor do protocolo de colaboração entre a investigadora e a empresa, o levantamento de dados foi feito ao longo de cerca de um ano, através de análise de documentos disponibilizados pelos Recursos Humanos e pelo gabinete de Comunicação e Imagem, da análise de um conjunto de periódicos da responsabilidade da empresa (o Jornal da Autoeuropa, de conceção e distribuição internas), da seleção e análise (ainda pouco estruturada e apenas com a finalidade de captar as oportunidades de formação da empresa) de histórias de vida. Os resultados do cruzamento de toda esta documentação foram

ainda objeto de algumas reuniões, que se podem considerar como tendo sido informais mas que reverteram informações pertinentes sobre a estrutura e as práticas da formação contínua na organização.

3.1 Definição e características gerais do objeto da investigação

O estudo exploratório inicial permitiu traçar um retrato estrutural da organização, sobretudo através de documentação institucional disponibilizada pelo departamento dos Recursos Humanos. Historicamente, esta é uma empresa que tem dado especial relevância à formação dos seus quadros. A título de curiosidade, diga-se que, nos últimos 5/6 anos, foram promovidas mais de 7 milhões de horas de formação; cerca de 1.000 trabalhadores já tiveram formação especializada no estrangeiro, para além dos que exerceram funções como “formadores” de trabalhadores e equipas em empresas estrangeiras, pertencentes ao Grupo que gere a multinacional. Note-se que a empresa tem despertado o interesse da comunidade científica, quer como parceira para a formação profissional, quer como campo de estudo, pelo que tem protocolos de cooperação com várias entidades de educação superior e de formação profissional, portuguesas e alemãs.

De uma forma geral, os documentos institucionais refletem a centralidade dada à formação, quer para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, como para o reforço dos valores estratégicos da empresa, tornando-se um pilar fundamental para o crescimento da própria empresa. Esta perspetiva da função da formação na empresa está, evidentemente, ligada à visão institucional e aos objetivos estratégicos de desenvolvimento e competitividade da formação ao serviço da produção.

Reflexo disso, os planos anuais de formação contemplam uma variedade considerável de ações de formação, em parceria com entidades externas, no que diz respeito a tecnologias de base para aquela unidade industrial, contemplando ainda a formação em Línguas e na componente comportamental. Por outro lado, a formação interna ocupa-se da operacionalização de conceitos e métodos de trabalho emanados do Sistema de Produção da marca, sob a forma de Módulos de formação concebidos pela “empresa-mãe”, que são trabalhados pelo *Centro de Treino da Produção* (Production Training Centre – PTC).

Na sequência do estudo exploratório, definiu-se como objeto da investigação o conjunto de práticas de formação profissional contínua, promovidas e desenvolvidas pela/na própria empresa através do PTC. O levantamento inicial de dados revelava, em 2010, a centralidade crescente que se pretendia dar a esta estrutura de formação, com características de grande interesse para a investigação proposta, nomeadamente por demonstrarem a evolução das práticas de formação no sentido de estarem cada vez mais integradas no funcionamento das empresas e em contextos de trabalho concretos, através da renovação, reforço e valorização dos saberes adquiridos em ação e de quem os detém (Dellobe, 1996). Por outro lado, o dispositivo global de formação da empresa revelava uma complexidade e abrangência de campos de estudo demasiado latos para a realização de uma investigação desta natureza, entre formação interna e externa, formação da responsabilidade dos Recursos Humanos, formação desenvolvida por Fornecedores da empresa e formação gerida pela área da Produção, da qual depende o PTC.

A pertinência de se realizar um estudo em profundidade sobre este Centro parece ser evidente, uma vez que se trata de uma estrutura organizada e vocacionada para objetivos concretos de formação contínua ao serviço da gestão da produção. Para além disso, uma vez que está intimamente articulada com o Sistema de Produção, é o local onde se “treinam” algumas competências básicas, aperfeiçoam técnicas de trabalho e promovem a assimilação de conceitos operacionais relacionados com o Sistema de Produção da marca. Revelou, em suma, que se tratava do campo de observação mais delimitado e rico em informações para a resposta às questões definidas para a investigação.

Sob a epígrafe aristotélica “*É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.*”, o PTC foi, assim, definido como o espaço de observação e análise para a fundamentação empírica do potencial formativo de uma empresa com dispositivos de formação contínua, que refletem um investimento estratégico traduzido “*(...) na adopção de um conjunto de instrumentos de gestão da formação*” (Almeida, 2008).

É importante caracterizar melhor o que é e como se organiza o PTC, uma vez que se considera que a sua orgânica é, em si mesma, reveladora da importância dada à articulação entre a formação e a experiência do trabalho. Este *Centro de Treino para a Produção* nasceu da ideia de que é preciso aproveitar o *know how* dos trabalhadores da própria empresa para garantir formação adequada à sua massa humana, numa lógica centralizadora, “de dentro para dentro” e contínua. A missão e os objetivos do PTC inscrevem-se numa lógica “lean” e, segundo o seu coordenador e os documentos organizativos, passam pela aquisição e desenvolvimento de competências, em todos os níveis da hierarquia, com vista à gestão “magra” e eficiente¹.

No que diz respeito à sua organização interna e moldes de funcionamento, há também alguns fatores de interesse que importa desde já referir. Todos os elementos do PTC (coordenador, formadores e assistentes administrativos) são trabalhadores da empresa que passaram por diversos setores da produção da mesma, tendo sido escolhidos pela sua vasta experiência de trabalho, a quem foi e é dada formação sobre os conceitos a articular com as técnicas e métodos de trabalho convocados nos módulos de formação da sua responsabilidade. São eles que constroem e melhoram os materiais de apoio à formação, desde instrumentos de treino, simulação e trabalho experimental utilizados na formação, à “porca e ao parafuso”, a partir de peças e componentes que a fábrica dispensa. Apesar da formação corresponder às diretrizes definidas pela “empresa-mãe” da marca, no que diz respeito a objetivos, referenciais e conceitos a trabalhar, as práticas formativas adaptam-se aos postos de trabalho em concreto e à realidade da fábrica em questão.

3.2 Percurso metodológico: opções e consequências do design do estudo

Aquando das observações iniciais, o plano era de apenas observar a formação como não participante (com registo escrito, uma vez que a possibilidade de gravações vídeo ou áudio nunca foi bem recebida pela empresa), em todos os módulos de formação que fossem da responsabilidade do PTC. Para além disso, o design do estudo implicava fazer curtos questionários aos formandos de cada módulo de formação observado, assim como realizar entrevistas semiestruturadas a alguns responsáveis pela formação interna na empresa. A este conjunto de técnicas de recolha de dados, juntava-se a intenção de analisar em profundidade uma amostra selecionada de histórias de vida (realizadas em Processos RVCC, como anteriormente foi referido).

Nesta fase, observaram-se Módulos de formação num total de cerca de 100 horas; a atitude adotada implicou a tomada de notas intensiva e mais ou menos aleatória de tudo o que, intuitivamente, ia parecendo pertinente, desde conteúdos de formação, meios técnicos e tecnológicos disponíveis, características das salas e espaços exteriores da formação, postura dos formadores, atitudes e reações dos formandos, sequencialidade de atividades e aparente grau de complexidade das mesmas. Este procedimento metodológico criou uma extensa documentação de registo, ainda em análise no âmbito da investigação, que tem permitido perceber algumas das intenções macroestruturantes da formação, relacionadas com a missão do próprio PTC, nomeadamente quanto à promoção e educação/socialização para uma cultura de empresa.

Com o decorrer das observações e pelo teor das notas tomadas, bem como a subsequente reflexão sobre a observação feita, começou a desenhar-se a importância da investigadora experimentar, também ela, as técnicas e os métodos envolvidos na formação. Considerou-se, tanto nessa altura como atualmente, que a participação na formação permite uma perceção das “práticas na prática”, no sentido de melhor captar a intensidade, a exigência e a eficácia das técnicas de formação, bem como a sua relação com a “ação” (ou seja, o trabalho).

A possibilidade de realizar as formações como formanda foi veementemente apoiada pela empresa, pelo que o design da investigação foi redimensionado para se ajustar a essa nova forma de recolha de dados. Foi, assim, indutivamente que a investigadora se aproximou da necessidade de alargar o espectro do estudo a uma perspetiva mais etnográfica, que veio acrescentar, até à data mais cerca de cem horas de observação e recolha de dados *in loco*, através de registos de impressões captadas quer no momento em que decorria a formação, quer em momentos imediatamente a seguir às participações na formação.

Este “mergulho” na realidade formativa criou uma nova focalização da problemática, contrariando um dos perigos do *estudo de caso*: a visão potencialmente tendenciosa ou equivocada, por força do hábito de se olhar para os factos apenas de um determinado ponto de vista. Em simultâneo, entende-se que a validade das conclusões está grandemente dependente da quantidade de informação recolhida, uma vez que informações insuficientes também podem levar a resultados inadequados. Quer isto dizer que a observação participante foi, também, uma forma de garantir uma continuidade da proximidade da formação, que tem de ser, a todo o tempo, justificada perante a organização de trabalho.

Assim, a investigadora começou por, ainda em 2011, realizar essas formações como formanda, dando origem a “registos de impressões” simples, cujo objetivo era refletir sobre os efeitos sentidos da formação, o grau de envolvimento, a clareza de linguagem, a pertinência dos exercícios em função dos seus objetivos e seu ajustamento ao posto de trabalho, entre outros indicadores ainda em construção, uma vez que o plano de observações ainda está a decorrer. Por outro lado, espera-se que o cruzamento entre estas observações e as que decorreram da observação não participante possam fornecer uma luz diferente à investigação.

Se a metodologia escolhida desde início, o estudo de caso, é a forma incontornável de melhor captar a formação “em direto” e no seu contexto real, sem filtros nem análises prévias, permitindo o levantamento de uma quantidade considerável de dados, este outro posicionamento face à investigação e à recolha de dados, ancorado numa lógica *etnográfica* de observação da realidade, traz mais possibilidades de leitura do real em profundidade. Entre outras vantagens, o enfoque conseguido através de uma inserção no “cenário natural”, rompe com a diferenciação entre o espaço das ocorrências em estudo e o espaço do “gabinete” do investigador (Moreira e Caleffe, 2006), independentemente da evidência de que a presença deste tem influência no comportamento dos factos observados. No entanto, considera-se que a insistência da presença da investigadora ao longo de vários momentos de formação acaba por alterar esse estado de coisas, para além de que haverá muito mais vantagens em apropriar-se do significado das ações através da sua própria experimentação.

Segundo o postulado de Hammersley e Atkinson (1994), este posicionamento etnográfico implica assumir uma atividade prática que, para além de requerer um conhecimento prévio medianamente aprofundado sobre a realidade a observar, vai retornar mais hipóteses e questionamentos surgidos no decorrer da interação entre a investigadora, o meio e os restantes agentes. Essa é uma possibilidade de grande riqueza empírica, sendo que o grande desafio se coloca na capacidade de obter uma descrição densa e holística sobre o que ocorre num determinado momento da experiência.

3.3 Questões éticas da investigação

O cenário em que se inscreve a investigação é considerado o maior investimento estrangeiro alguma vez feito em Portugal e o que mais impacto tem na economia nacional, representando mais de 1% do PIB nacional e 4,6% das exportações portuguesas atuais. A maior e mais importante empresa portuguesa funciona num espaço de cerca de 2.000.000m², tem atualmente cerca de 3.600 trabalhadores diretos, alimenta a produção de mais cerca de 2.400 trabalhadores de empresas “satélite” do parque industrial em que está inserida e tem mais de 600 empresas fornecedoras espalhadas pela Europa. Apresentando indicadores de crescimento em aparente contra-ciclo com a crise mundial, atualmente emprega mais pessoas, produz mais automóveis e exporta mais do que em qualquer outro ano de atividade.ⁱⁱ

Não importam, no contexto desta exposição, os fatores que contribuem para o sucesso da organização, mas é previsível que alguns deles estejam relacionados com as estruturas que asseguram a formação contínua dos seus trabalhadores. Não obstante, estes dados revelam uma empresa competitiva, que se preocupa em garantir a sustentabilidade e o crescimento dos seus negócios. Como tal, também é de esperar que haja uma política de proteção de dados quanto à estruturação do sistema de produção e foi neste sentido que a empresa solicitou o estabelecimento do Protocolo que possibilita este estudo de caso. Quer isto dizer que, apesar do acesso livre aos espaços de produção e de formação da fábrica, a investigadora se rege por um código de ética, não só emanado pelo próprio trabalho de investigação, mas também definido pela empresa, sobretudo

no que diz respeito à garantia da “confidencialidade dos documentos e informações obtidas”, nomeadamente sobre as técnicas observadas do sistema de produção.

Qualquer investigação que envolva o estudo relativo a seres humanos e seus contextos, só por si, levanta questões morais e éticas. Espera-se que os conceitos em estudo, o método de recolha de dados e a divulgação de certos resultados de investigação contribuam para o avanço do conhecimento científico; mas também podem lesar os direitos fundamentais das pessoas, neste caso, de uma organização. Neste sentido, o investigador deve seguir todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações. Daqui a importância de existir um protocolo que garanta a voluntariedade, o consentimento e a disponibilização de informação por parte da empresa, que, por sua vez, tem garantias que se fundamentam no conhecimento esclarecido sobre o uso que terão os dados recolhidos, na integridade durante a investigação e na publicação de resultados. Em contrapartida, o “sujeito” observado espera ainda confidencialidade sobre os processos produtivos e a garantia de que este tipo de investigação não lhe irá causar danos.

É, também, desta linha ténue, do que se “deve e não deve” revelar, que derivam várias opções de abordagem sobre a recolha de dados, nomeadamente a ênfase na metodologia de observação direta, com registo em “diário de bordo” das situações formativas, em detrimento da recolha e análise documental e, mesmo, da realização de entrevistas ou questionários como fundamento de resultados (estes instrumentos são em número resumido e servem somente para triangulação e validação de interpretações sobre os dados observados). Por outro lado, cada opção metodológica é partilhada e validada pela organização de trabalho que, até ao momento, não levantou qualquer obstáculo que invalidasse a continuidade da investigação. De outro modo, seria impossível, por exemplo, participar ativamente na formação de alguns módulos de formação do PTC que envolvem a deslocação a postos de trabalho e à linha de produção.

Tendo em conta a área de investigação, o que importa aprofundar são as estruturas e dinâmicas da formação e não as técnicas e tecnologias de suporte à produção. Foi mediante este compromisso que a empresa não manifestou impedimentos à sua referência direta, com a consciência plena que a própria caracterização da empresa em estudo permitiria de imediato identificá-la. Neste sentido, as referências à estrutura organizativa da empresa, bem como quanto ao seu papel na economia portuguesa, resultados de produção e demais dados institucionais são os que se podem retirar igualmente de qualquer pesquisa em documentos públicos, disponibilizados pela empresa à comunicação social, ou ao público em geral por algumas publicações da sua responsabilidade, ainda que possam ter sido previamente cruzados com dados internos, disponibilizados pela empresa diretamente à investigadora.

Apesar da identificação direta da empresa, o mesmo não acontece com os trabalhadores que colaboram na investigação, sejam os que foram observados em formação, sejam aqueles cujas histórias de vida foram selecionadas para análise. Neste caso, a autorização foi pedida a cada um, individualmente, estando garantidos alguns parâmetros éticos: o seu anonimato, a não alteração de dados, para além da ausência de referências a situações pessoais que não tenham a ver com o seu contexto de trabalho. Ou seja, às histórias de vida escolhidas foram “recortados” todos os enunciados que se referissem à vida pessoal e social dos sujeitos que não tivessem relação direta com o seu contexto de trabalho.

É evidente que as questões da “liberdade da investigação” se cruzam com as do “direito à confidencialidade”, colocando questões éticas complexas num estudo que vive da informação recolhida *in loco* e que pretende contribuir para a visibilidade de certos atos formativos. Não obstante, considera-se que a importância de um estudo desta natureza é maior que os riscos do desafio de trabalhar nessa “linha ténue”, que a investigadora está preparada para continuar a respeitar sem comprometer a fiabilidade e a fundamentação empírica dos dados.

Conclusão

O percurso metodológico traçado até ao momento fundamenta-se na própria problemática que a investigadora se propôs trabalhar. O acesso experimental a um mundo de significados, visto por dentro, decorre de uma relação de confiança e à vontade com a organização de trabalho, construída gradativamente,

não obstante o facto da investigadora ser externa à mesma, considerando-se que esta abordagem comporta valor acrescentado ao estudo de caso.

Para além da perspetiva etnográfica da observação, as restantes técnicas de recolha de dados, já aqui referidas, não foi desconsiderada, uma vez que se considera fundamental fazer uma triangulação dos resultados da análise das observações feitas com as restantes técnicas complementares - entrevistas, questionários, histórias de vida, documentos institucionais. Desta forma, pretende-se também garantir a fiabilidade dos dados obtidos pela observação (Angrosino et al., 2009).

Importa referir, ainda, que numa organização em constante mudança e num estudo desta natureza, é evidente que a validade dos factos se inscreve numa baliza temporal específica, apesar da repetição regular dos momentos de observação; mas não se considera que o mesmo suceda com a validade da análise e das conclusões a retirar da investigação, porque os elementos em análise, as características físicas, sociais e culturais do contexto em estudo, serão inevitavelmente um reflexo de normas, valores e procedimentos da organização. Ou seja, acredita-se que a metodologia preconizada permitirá desvendar as estruturas profundas, os pilares da relação entre a formação e o trabalho, que é o cerne da investigação.

3. Referências Bibliográficas

Almeida, A. J. (2008). *Estruturas e Práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal*. Recuperado a 12 de Março, 2012, de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/731.pdf>.

Angrosino, M., et al (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.

Argyris, C. e Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Prespective*. Massachussets: Adisson-Welsey Publishing Company.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Dellobe, Nathalie (1996). Formation en entreprise et socialisation: cadre d'émergence et processus psychosociaux. In Bernard Franq e Christian Maroy (Orgs), *Formation et socialization au travail*. Paris: De Boeck et Larcier S.A.

Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografia: Métodos de investigation*. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, Guy (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: que procedimentos? Que actores? Que evoluções?. In P. Carré e P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lesne, Marcel (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Malglaive, Gérard (1997). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Moreira, H., Caleffé, L.G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A.

Carré, P., Caspar, P. (Orgs.) (2001). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences, *Education Permanente*, N° 135, pp. 57-69.

ⁱ A “lean production” (gestão “magra” ou “leve”) implica a diminuição do peso das organizações, a eliminação dos desperdícios (de tempo, de recursos, entre outros elementos da organização) e a orientação da produção para o cliente, contrastando com a “produção em massa”. Apesar do conceito não ser recente, com aplicações notórias em organizações como a Toyota, a nova crise mundial relançou a sua importância para a competitividade e produtividade das empresas.

ⁱⁱ Dados de 2011, disponíveis em <http://www.volkswagenautoeuropa.pt>.