

# PSICOLOGIA

DAS ORGANIZAÇÕES,  
DO TRABALHO E DOS  
RECURSOS HUMANOS

---

C O O R D E N A Ç Ã O D E D U A R T E G O M E S

---

*CoimbraCompanions*

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

# XI

---

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS  
RECURSOS HUMANOS, O CONHECIMENTO  
E SUA GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES:  
CONCEPÇÕES, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Samuel Monteiro e Leonor Cardoso

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR E UNIVERSIDADE DE COIMBRA

(Página deixada propositadamente em branco)

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo procura-se introduzir um referencial analítico que possibilite uma inteligibilidade crescente das concepções sobre a interface entre perspectivas e pressupostos na formação e desenvolvimento profissional (individual) e a gestão do conhecimento (organizacional), sustentada nos benefícios de uma abordagem estratégica, alinhada e convergente da gestão (da organização, dos recursos humanos e do conhecimento).

Fá-lo-emos, assumindo uma perspectiva temporal, cultural e historicamente construída da evolução e/ou mudança nas perspectivas de conceptualização e operacionalização da formação e desenvolvimento profissional dos recursos humanos, em contexto laboral e organizacional.

Com uma ampla história de investigação académica e investimento empresarial a operacionalização de sistemas de estímulo à aprendizagem, de pessoas em fase maturacional adulta, tendo em vista a optimização da sua performance e aperfeiçoamento do seu desempenho, ao longo das trajectórias profissionais, seja a um nível inicial (de base, ou de especialização) ou contínuo (com objectivos de aperfeiçoamento, de reconversão, reciclagem, ou suporte à promoção) atraiu as ciências da educação, as ciências do comportamento e da organização. Estas têm diacronicamente procurado caracterizar a sua mudança e, por vezes, evolução, quer nos modos de expressão formais, quer informais, decifrar e intervir nos seus

anteriores, nos seus processos e métodos de operacionalização, avaliar impactos e consequentes, explorando ainda a sua aproximação e diferenciação de outras dinâmicas didácticas ou instrutivas (Campbell, 1971; Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Latham, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Aguinis & Kraiger, 2009).

Conceptualizando a função da gestão dos recursos humanos, em geral, e a sua formação, em particular, como domínios centrais para a modelação de ambientes e de estímulos organizacionais, cujas características poderão ser facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem e influir nos diferentes sub-processos ou actividades de criação, partilha e aplicação do conhecimento procura-se, neste capítulo, problematizar e analisar, teoricamente, a não neutralidade da gestão do conhecimento face aos processos de gestão dos trabalhadores, nomeadamente face à sua formação. Fundamenta-se que a sofisticação dos pressupostos e das orientações, de base cultural, vigentes na(s) forma(s) de pensar e executar a gestão dos trabalhadores, em particular no domínio formativo, poderão influir no sentido da e para a gestão do conhecimento organizacional.

## 1. FORMAÇÃO, O CONHECIMENTO E SUA GESTÃO: *CONCEPÇÕES*

O enquadramento, a delimitação e clarificação conceptuais, a análise da formação do conhecimento e sua gestão em termos processuais e a caracterização cronológica e tipológica das concepções em diferentes períodos evolutivos serão o objecto principal de análise neste tópico.

### 1.1. *FORMAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL*

Formação é uma expressão usada para nomear processos que, desde tempos remotos, envolvem e aproximam o trabalhador e o trabalho pelos princípios da aprendizagem humana (Campbell, 1971). Constitui um esforço planificado e estruturado de modificação e/ou desenvolvimento de conhecimento, capacidades ou atitudes, através de experiências de aprendizagem,

que visam a melhoria da performance em áreas concretas da acção humana (Robinson, 1988).

A formação visa e potencia a mudança, não sendo, contudo, garantia da mudança. Não se trata, assim, apenas de estímulo à aprendizagem, como processo, mas de estímulo ao alcance de resultados da aprendizagem aplicados à capacitação e modificação adaptativa e evolutiva do comportamento humano. Associa-se a intervenções passíveis de provocar mudança, de primeira ordem, no comportamento humano no trabalho tornando-se, muitas vezes, num factor com potenciais efeitos, de segunda ordem, no comportamento e resultados organizacionais e até no sistema social mais alargado.

Para o estudo da formação revela-se fundamental um esforço preliminar de delimitação do sentido e da identidade do conceito face a outras noções e expressões com as quais surge semântica e funcionalmente interligado (Keep, 2005). Referimo-nos, em particular, com Garavan (1997), aos conceitos de desenvolvimento, educação e aprendizagem<sup>1</sup>. A consideração destas noções como processos distintos tem já história e larga tradição. Adoptando e apresentando argumentos de Garavan (1997), a formação visa o desenvolvimento de metodologias que tornem o processo de aprendizagem nas organizações e no trabalho eficiente, caracterizando-se pela facilitação de dimensões relacionadas com o aperfeiçoamento do desempenho ocupacional. A noção de formação circunscreve-se ao domínio profissional (Fuller & Farrington, 2001; Pilati, 2006), referindo-se a um esforço planeado de facilitação da aprendizagem em comportamentos relacionados, estritamente, com a esfera do trabalho (Wexley, 1984). Define-se, mesmo, como instrução pragmática numa ou de uma profissão ou ofício (Robinson, 1988).

O conceito de educação, por sua vez, alude a um processo humanístico, a um direito humano universalmente proclamado (Bindé, 2007). A educação ocorre em espaços-tempo formais e escolares, mas não apenas na sequência de dinâmicas formais, ocorrendo, também, de modo natural, no contexto da experiência da vida activa. Sendo possível estabelecer diferenças entre espaços educacionais formais e informais, a educação não se restringe a

---

<sup>1</sup> Vargas e Abbad (2006) referem ainda a noção de instrução que surge, hoje, vulgarmente como um termo de compromisso entre as noções de educação e formação (Patrick, 2000).

contextos, a processos específicos, nem de aprendizagem, nem a tempos ou idades. O substrato educacional focaliza temáticas e conteúdos de valor social e cultural, de largo espectro, intencionalmente preparados para a transmissão e transição inter-geracional. Assim, a grande diferenciação face à formação advém do facto de a educação não se restringir a um tempo ou fase da vida, nem tão pouco a conteúdos específicos e aplicáveis num enquadramento espaço-temporal laboral restrito (Garavan, 1997). Articulando e confrontando de forma discriminativa e convergente os conceitos, Patrick (2000) refere que a formação assume objectivos mais específicos e uma duração mais estrita do que as acções de educação e visa minimizar diferenças individuais na acção. A educação possuirá objectivos mais abrangentes e visará maximizar o potencial único e o diferencial inter-individual.

A aprendizagem, por sua vez, não constitui um constructo unitário, existindo diversas perspectivas teóricas, diferentes tipologias, com diferentes horizontes temporais de interpretação e explicação (Robinson, 1988). Subjacentes à diversidade interpretativa do conceito parecem residir, no entanto, duas conceptualizações: a primeira, relaciona a aprendizagem com aquisição – de capacidades e qualificações, adquiridas através de empenho formal; uma segunda, relaciona a aprendizagem com participação – nos processos e relações informais, a partir e através dos quais a aprendizagem poderá ocorrer (Keep, 2005). Parece consensual que, independentemente da perspectiva subjacente, a aprendizagem constitui um processo renovador, indutor de mudança orientada no comportamento, ou potencial de comportamento, como resultado das experiências, formativa, educativa, vivencial ou vicariante. A aprendizagem interliga-se com as acepções de formação e educação apresentadas, contudo, a natureza do seu processo parece revelar-se, em cada uma, de forma distinta. Na formação encarar-se-á a aprendizagem mais como meio do que como um fim em si mesma, e assumir-se-á um cariz mais instrumental. Ao nível educativo enfatizar-se-ão práticas de aprendizagem mais orgânicas, onde se valorizará mais a mudança no indivíduo do que aquilo que ele conseguirá realizar. No que diz respeito ao contexto de aprendizagem, a formação pode ser mais associada a um aprender fazendo, enquanto a educação será mais próxima de um aprender, não imediatista, nem necessariamente aplicado no curto prazo.

O desenvolvimento relaciona-se com o processo de crescimento e maturação individual, produto de uma gradual descoberta ou crescimento, radicados em processos “psico-sócio-biológicos”, conscientes, ou inconscientes e de aprendizagem. O grau de desenvolvimento e o próprio processo de desenvolvimento influem na aprendizagem, quer ao nível da formação, quer na educação, implicando que os programas formativos e educacionais estejam adaptados aos ritmos de maturação, pois cada um é um ser único no processo de devir e se tornar Pessoa (Garavan, 1997). O desenvolvimento implicará um aprender que interligue capacidades de pensar, de agir e sentir (Garavan, 1997). O desenvolvimento como conceito integra a realidade externa do ambiente e dos objectivos organizacionais e a realidade interna e a emergência individualizada do próprio. Constitui um processo difícil de parametrizar, existindo formas múltiplas e individualizadas de o alcançar. Enquanto processo de maturação estará longe de ocorrer, meramente, durante períodos, espaços e idades escolares, académicos ou profissionais. Não sendo os seus resultados uniformes, nem totalmente previsíveis é importante que este conceito seja entendido na diversidade, em termos de como, onde e quando poderá ocorrer, bem como poderá ser formalmente catalisado. O foco do desenvolvimento recai mais sobre o alvo do que sobre o processo.

Partindo da perspectiva do desenvolvimento humano apresentada, a noção de desenvolvimento dos recursos humanos consiste, por sua vez, numa perspectiva não individual, mas organizacional de conceptualizar o desenvolvimento colectivo e integrado dos colaboradores, de pensar a melhoria e o alargamento da capacidade de aquisição e utilização dos seus conhecimentos e capacidades pela formação e pelo apoio às pessoas num uso e aplicação colectivo mais eficientes dos seus saberes nos processos de trabalho (Armstrong, 1992). A formação é uma componente fundamental, mas não exclusiva, do desenvolvimento dos recursos humanos (Bunch, 2007). Este processo, para Mejía, Balkin e Cardy (2001) constitui um esforço planificado e estratégico destinado a conferir aos colaboradores as capacidades que a organização irá requerer no futuro. O desenvolvimento dos recursos humanos reflecte a perspectiva organizacional de permitir e potenciar o desenvolvimento humano aplicado aos processos e dimensões organizacionais, actuais e futuros (Armstrong, 1992).

Sendo possível encontrar dissemelhanças entre os conceitos genericamente apresentados encontramos, também, tópicos naturais de intersecção e até de convergência. A formação, o desenvolvimento e a educação estão intimamente associados e possuem como aglutinador comum o(s) processo(s) de aprendizagem. O desenvolvimento individual e dos recursos humanos constituem processos fundacionais que condicionam e são condicionados pelos demais. As actividades no âmbito educativo são, muitas vezes, encaradas como pré-requisitos, pois permitem o reconhecimento e a certificação das habilitações e qualificações resultantes de ciclos formais de aprendizagem (Garavan, 1997). É também visível, contemporaneamente, um crescente atenuar da separação dos domínios educativo e formativo puros, com a educação a procurar afirmar-se pela especificação e standardização, vocacionalmente mais relevantes, e a formação a assumir a concretização de objectivos formativos contínuos, mais complexos e de longo-prazo (Patrick, 2000).

A clarificação e distinção entre os conceitos de formação, desenvolvimento e educação são, por vezes, função de contextos e usos, sendo passíveis de ser encarados como facetas de um processo transversal, mais amplo e complexo – o desenvolvimento do talento e potencial humanos (Garavan, 1997), historicamente considerado como processo nuclear, em espaço laboral e organizacional, sob a responsabilidade da função de gestão de recursos humanos (Valle, Martin, Romero & Dolan, 2000). A essência da gestão dos recursos humanos assume-os como activos dúcteis, cujo valor pode ser incrementado com um investimento na sua formação e desenvolvimento, assegurando o conhecimento e as competências requeridas pela e para a acção organizacional (Armstrong, 1992).

### *1.1.1. FORMAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA CONCEPTUALIZAÇÃO PROCESSUAL*

Após o enquadramento e delimitação preliminar do conceito, a formação pode ser analisada e interpretada como processo formal, considerando os momentos pré-formação, a execução e o pós-formação.

Adoptando uma perspectiva processual e racional do desenvolvimento da formação esta passa a envolver diversas fases sequenciais descritas pelos

modelos *Instructional Systems Development (ISD)* (Patrick, 2000). Os modelos *ISD* apresentam a capacidade de explicitar e especificar as diferentes sub-tarefas do processo formativo e suas inter-relações, permitindo uma compreensão cronológica e integrada da formação, generalizável e ajustável a diferentes espaços formativos, clarificando as tarefas que existem em cada sub-processo (Patrick, 2000). Subjacentes a estas perspectivas radicam pressupostos sistémicos onde a formação e o desenvolvimento se encaram como processos cíclicos que visam uma função e procuram alcançar objectivos particulares (Sels, 2002). A compreensão de que a formação tem natureza sistémica e processual é fundamental para que não seja confundida com a realização de eventos instrutivos isolados e dissociados da dinâmica operativa e funcional do sistema organizacional. Durante décadas ignorou-se que a formação não poderia ser pensada e executada de forma isolada face ao sistema global que a integra (Salas & Cannon-Bowers, 2001), face ao quadro organizativo e gestionário em que se desenvolve, que lhe confere sentido e ao qual deve servir (Cardim, 2005).

Existem períodos que são considerados pela generalidade dos autores como os pilares para o desenvolvimento processual da formação: a identificação de necessidades e conteúdos de formação; o planeamento, concepção da formação e a sua implementação e, ainda, a monitorização e avaliação da formação. Três grandes sub-componentes e momentos que remetem para os antecedentes, a implementação da formação, propriamente dita, e os seus consequentes, impactes ou resultados. Para Armstrong (1992), a formação sistemática, entendida como formação especificamente concebida para satisfazer necessidades concretas e pré-definidas, é baseada num modelo simples de quatro estádios, que se inicia pela avaliação de necessidades, seguido da selecção do tipo de formação requerida para a satisfação das necessidades pré-identificadas, ao que se segue a planificação e implementação da formação, finalizando com acções de seguimento e de avaliação da formação realizada, tendo em vista uma análise da sua eficácia (Armstrong, 1992). Em síntese, processualmente, inicia-se com a determinação das necessidades, a definição dos objectivos da formação. Estes devem permitir analisar não apenas o que deve ser aprendido, mas também o que os formandos deverão estar aptos a fazer no final da formação. A programação

da formação deverá ser efectuada sobre as necessidades e objectivos pré-estabelecidos, usando a combinação de técnicas e espaços-tempo formativos. Seguir-se-á a decisão relativa a quem ministrará a formação, seja a nível intra ou extra organizacional, no posto de trabalho ou fora dele, bem como a definição dos papéis e responsabilidades dos agentes envolvidos. Finaliza-se com a implementação da formação, assegurando e monitorizando o uso dos métodos correctos e ajustados aos objectivos projectados (Armstrong, 1992).

Partindo de sete revisões de literatura, no âmbito específico da formação, apresentadas até ao momento na *Annual Review of Psychology* (Campbell, 1971; Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Latham, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Aguinis & Kraiger, 2009) podemos caracterizar, nos três grandes momentos referenciados: antecedentes, execução e consequentes, a evolução da sofisticação técnica deste domínio nas organizações. O primeiro artigo síntese publicado foi de Campbell (1971). As características da formação no período retratado contrastam, significativamente, do apresentado em 2001, por Salas e Cannon-Bowers o que nos leva a reconhecer que se operaram grandes desenvolvimentos num espaço de aproximadamente três décadas. Segundo Campbell (1971) a produção teórica e empírica neste campo eram praticamente inexistentes constatando: “In sum, we know a few things but not very much” (p. 593). A partir desta análise pondera-se em que medida a formação poderá constituir-se como a melhor e mais adequada resposta para a resolução dos problemas em questão (Armstrong, 1992; Langdon, Whiteside & McKenna, 1999). Ao nível concreto da avaliação das necessidades de formação o autor identifica o uso da técnica dos incidentes críticos (Campbell, 1971). Goldstein (1980) refere-se pela primeira vez à aplicação de múltiplos níveis e divide a análise das necessidades nos níveis organizacional, de tarefa ou ocupacional e pessoal. Esta sub-divisão é confirmada por Wexley (1984) e Latham (1988) introduzindo este, ainda, um quarto nível de análise, o demográfico, tendo em vista a identificação de necessidades em grupos populacionais específicos. Latham alarga o âmbito de avaliação tendo em vista abranger perspectivas futuras e necessidades de capacitação estratégica. Tannenbaum e Yukl (1992) aperfeiçoam e consolidam o enfoque nos níveis organizacional, tarefa e individual, ainda hoje dominantes. Aqui, a análise organizacional

visa determinar onde e quando a formação é necessária para a organização (Goldstein, 1980). A análise de necessidades ao nível organizacional assegura a relação entre formação e estratégia, já que se procura estabelecer a convergência entre os objectivos organizacionais, a filosofia de gestão e a política de formação. A análise ao nível da função tem por objectivo identificar a natureza das diferentes tarefas a desempenhar e os requisitos de conhecimento, capacidades ou atitudes necessários para que ocorra um desempenho de sucesso. A análise dos recursos humanos consiste em verificar em que medida os colaboradores dispõem dos conhecimentos, habilidades/competências e atitudes requeridos para o desempenho das tarefas necessárias ao desempenho funcional e ao alcance dos objectivos da organização. Armstrong (1992) defende uma abordagem que permita a identificação de hiatos entre o que o colaborador conhece e consegue fazer e aquilo que deveria saber e/ou conseguir fazer. Contudo, a formação não assume apenas esta óptica reactiva, arrogando, de forma crescente, uma perspectiva proactiva no suporte ao desenvolvimento activo das pessoas e seu potencial, assumindo crescente relevo na identificação de aspectos do conhecimento e das competências organizacionais críticas no presente e a desenvolver estratégica e proactivamente no médio e longo prazos.

Salas e Cannon-Bowers (2001) fazem uma síntese da avaliação de necessidades de formação na última década e integram uma síntese dos destaques dos autores anteriormente referenciados. Partindo da inexistência ou presença de técnicas restritas, como a análise de incidentes críticos, evoluiu-se para a descrição dos elementos cognitivos das tarefas, tanto nos indivíduos como nas equipas de trabalho e apresentam-se propostas de aplicação do modelo multinível de análise organizacional para o mapeamento de necessidades futuras. A vertente da avaliação das necessidades desenvolveu técnicas que respondessem aos requisitos de alinhamento das acções de formação às estratégias organizacionais, atendendo ainda à necessidade de crescente flexibilização dos papéis ocupacionais.

O diagnóstico ou avaliação das necessidades de formação constitui um procedimento crucial para a aferição das valências em que é necessária intervenção e determinação da magnitude (intensiva e extensiva) da própria intervenção (Langdon, Whiteside & McKenna, 1999). Meignant (1997) reflecte

em torno da complexidade de operacionalizar o conceito de necessidade de formação e sua articulação com o de desejo de formação. Considera que é quando se encontram necessidade e desejo que as condições de êxito formativo se reúnem. A necessidade de formação apresenta uma dimensão social, dado que deve ser resultante de um processo que associe e mobilize os diferentes actores interessados, traduzindo-se num compromisso.

Transitando dos factores antecedentes para a implementação da formação pode afirmar-se que muitas vezes se confunde formação apenas com a sua fase de execução. A execução ou realização da formação consiste na aplicação de técnicas e estratégias para proporcionar a aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades ou atitudes (no qual se deve ter em conta opções metodológicas e andragógicas adequadas face ao tipo de formação, de conteúdos e público-alvo desse processo), propondo-se, em estrito alinhamento com as necessidades avaliadas uma definição, minuciosa, das competências e conhecimentos ou atitudes que se requerem adquiridos e/ ou desenvolvidos.

Ao nível dos métodos e estratégias de formação, na fase de planeamento e execução, Campbel relata já em 1971 o uso de técnicas de instrução assistida por computador. Goldstein (1980) considera que na década de 1970 se evoluiu significativamente no aperfeiçoamento das taxonomias de aprendizagem. Destaca os treinos de sensibilidade, as simulações e jogos baseados nos princípios da aprendizagem social, pela reprodução de situações reais de desempenho. Wexley (1984) e Latham (1988) consideram que há diversas investigações que estimularam o desenvolvimento de condições mais eficientes de aprendizagem, destacando-se a constatação da relatividade da eficiência dos diferentes métodos. Tannenbaum e Yukl (1992) destacam a simulação, considerando os vários parâmetros que afectam a sua eficácia. Salas e Cannon-Bowers (2001) referem-se aos modelos de desenvolvimento de capacidades complexas, à representação adequada de tarefas em simuladores e referem a insipiência dos modelos de formação à distância.

Processualmente, após a execução, a terceira componente dos modelos formais em análise, visa um levantamento sistemático de informações sobre o sistema de formação e verificação se os impactos desejados ocorreram, de facto, após a execução (Robinson, 1988). Consiste, assim, na avaliação da formação, para se verificar em que medida os objectivos foram alcançados

e se existiu um assimilar dos conhecimentos por parte dos formandos, assim como uma aplicação ou transferência dessa aprendizagem para o local de trabalho, permitindo articular um conjunto válido de informações que orientem e nutram novos ciclos formativos. O processo de transferência seja total, ou parcial, consiste num momento crítico para a eficácia da formação, sendo fulcral para a eventual aplicação do conhecimento.

A avaliação da formação implica a recolha de informação para viabilizar a emissão de um parecer sobre a eficácia da formação nas organizações. Campbell (1971) alude ao clássico modelo de quatro níveis de análise, baseado nas reacções, aprendizagem, comportamento e resultados, referindo ainda as estratégias de auto-avaliação e os modelos experimentais clássicos. Goldstein (1980) fala de critérios para a avaliação do processo formativo e de procedimentos qualitativos na avaliação do impacto da formação. Wexley (1984) encara o uso da avaliação como forma de se diminuir a resistência aos sistemas de formação. Defende pré e pós testes com múltiplas dimensões e a apresentação pública dos resultados. Tannenbaunn e Yukl (1992) consideram a centralidade de métodos para a avaliação do retorno do investimento e a avaliação de critérios comportamentais. Salas e Cannon-Bowers (2001) aprimoram a taxonomia clássica de quatro níveis similar à enunciada por Kikpatrick no final da década de 50 do século xx. Defendem os designs experimentais com pós-teste sem grupo de controlo. Defendem a inserção de variáveis ambientais nos modelos de avaliação com integração de modelos multinível de avaliação da formação

A formação terá pouco ou nenhum valor para as organizações se os conhecimentos não forem transferidos ou o conhecimento não for, de alguma forma, aplicado no desempenho profissional. Para que a transferência da formação seja efectiva, os conhecimentos, as competências ou comportamentos aprendidos terão que ser generalizados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo após a formação. O fenómeno da transferência (do conhecimento) está associado a aspectos inerentes à formação, propriamente dita, mas também, a aspectos que extravasam o seu âmbito de intervenção. Nesta linha, Caetano e Velada (2007) referem que a transferência dos conteúdos aprendidos na formação está intimamente associada à concepção da formação, mas também, às características dos

formandos e ao ambiente de trabalho. Para além dos problemas identificados durante as fases precoces de planificação, após a execução, a análise rigorosa da transferência e da contribuição efectiva da formação para o desenvolvimento das organizações e dos seus colaboradores tem sido praticamente inexistente (Caetano, 2007). A avaliação da formação (enquanto processo sistemático de recolha de dados e de análise da concepção, da implementação e das consequências das acções de formação com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional) tem sido frequentemente negligenciada (Caetano & Velada, 2007), com prejuízos evidentes reflectidos numa ininteligibilidade crescente do valor diferencial dos investimentos em distintas operacionalizações da formação.

A formação requer uma planificação formal e sistemática, contudo, uma filosofia de desenvolvimento contínuo implica que a aprendizagem não deva ser, apenas, algo proporcionado no início de vínculos profissionais ou em momentos pontuais, ocasionais ou críticos da carreira profissional, mas antes encarada como um processo contínuo, inacabado e interligado com a acção quotidiana. Esta reconfiguração do papel da aprendizagem na acção humana reclama uma abordagem menos formal e uma maior responsabilização dos formandos pela sua auto-formação, pela auto-regulação da sua aprendizagem e pelo seu auto-desenvolvimento. Sempre que possível, a formação e o trabalho deverão ser aproximados e até integrados. Os trabalhadores deverão ser encorajados a aprender a partir de desafios inerentes à actividade laboral quotidiana, sempre que confrontados com situações-problema, uma tarefa não familiar ou uma função diferente. Poderão aprender e desenvolver-se sempre que consigam analisar e determinar como e porque a sua acção contribuiu para o sucesso ou o fracasso. Esta aprendizagem, quando retrospectiva e reflexiva, pode contribuir para o sucesso no desempenho em operações futuras.

A construção do conhecimento relevante passa pela aquisição de conhecimento codificado, pela e através da formação formal, mas também, e sobretudo, pelas aprendizagens incidentais e não intencionais no local de trabalho (Mueller, 1996). O sucesso da gestão de recursos humanos na economia do conhecimento está dependente da capacidade de potenciar a

arquitectura social informal, incluindo o conhecimento tácito, a cooperação e a aprendizagem informais (Thite, 2004).

O uso da experiência constitui para Armstrong (1992) a forma mais poderosa de aprendizagem, permitindo que ocorra de forma quase natural, inconsciente e instantânea. Constituído um processo informal de desenvolvimento há abordagens formais ou semi-formais que poderão ajudar ao processo de reflexão retrospectiva e reflexiva sobre a acção no suporte à aprendizagem (Armstrong, 1992). Para Robinson (1988), a aprendizagem com sucesso a partir da experiência reclama motivação, capacidade de aprendizagem e execução, oportunidades e orientação de capacidades. Os primeiros dois aspectos deverão ser satisfeitos se os incentivos forem os correctos e se os procedimentos de selecção forem satisfatórios. Os dois últimos implicam um investimento extra, face ao qual muitos contextos organizacionais se mostram relutantes.

O como os ambientes de aprendizagem são criados e mantidos nas organizações requer um maior aprofundamento da investigação, pois é requerido um conhecimento que está muito para além do necessário a um mero exercício de operacionalização de acções formais de formação. Um tópico relacionado com este prende-se com o como e em que circunstâncias indivíduos e grupos aprendem surgindo, aqui, relativizado de forma crescente o peso das actividades formais e emergindo a crucialidade das actividades organizacionais e interpessoais de aprendizagem mais informal (Salas & Cannon-Bowers, 2001) nas quais os membros da organização podem desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem e sobre elas reflectir (Hwang, 2003). A cultura informal sobrepõe-se, por vezes, às políticas formais, assomando-se como crucial, no domínio da aprendizagem humana, o seu crescente alinhamento e convergência (Thite, 2004).

## 1.2. *CONHECIMENTO E SUA GESTÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA CONCEPTUALIZAÇÃO PROCESSUAL*

Nas organizações, sob um prisma operativo ou funcionalista, focaliza-se o conhecimento no contexto de aplicação, nas operações, nos processos de

inovação e melhoria contínua organizacional. O conhecimento é encarado como informação usada numa óptica produtiva (Kakabadse, Kakabadse & Kouzmin, 2003). Mais importante do que a enunciação e definição do conceito assume particular relevância a capacidade de o detectar, reconhecer e lidar com a sua existência. Lidar com conhecimentos passa, assim, a ser lidar com problemas<sup>2</sup> e suas (re)soluções. Transitamos, nesta abordagem, do campo do inobservável para o observável, fixando a nossa análise num elemento tangível, central e com larga tradição histórica nas diversas metodologias utilizadas para a identificação de conhecimentos<sup>3</sup> – *a (re)solução de problemas* – enquanto processo que se realiza (ou não) a partir da existência (ou não) de um determinado tipo e grau de conhecimento e capacidade de um dado agente, individual ou colectivo, de o transformar em acção. Para que a definição atrás enunciada assuma pleno valor terá que conter poder discriminativo, permitindo perceber o quanto se conhece (ou não), integrando então a noção de grau ou de nível de conhecimento<sup>4</sup>. Introduce-se, assim, um elemento que complementa a ideia base onde o conhecimento se define de forma interligada com a capacidade de resolver problemas, com uma determinada eficácia (Muñoz-Seca & Riverola, 1997, p. 8).

Para além da abordagem funcionalista, num prisma processual, a gestão do conhecimento tem sido interpretada como a criação e desenvolvimento de condições organizacionais internas que catalisem todos os (sub)processos<sup>5</sup> relacionados com o conhecimento, no sentido da concretização dos objectivos

---

<sup>2</sup> Um problema é, nesta perspectiva teórica, entendido como a existência de uma situação que não é agradável para alguém. Estado que incitará ou motivará este alguém à acção, no sentido de transformar o estado do problema para um outro, considerado mais agradável. Um problema implica assim um agente activo que o sinta como tal, o detecte e procure resolver.

<sup>3</sup> Em particular, em contexto escolar e educacional. Onde um determinado tipo e grau de conhecimento são avaliados por professores e educadores, secularmente, através da performance e capacidade dos discentes para resolver determinados exercícios e problemas propostos, aferindo-se o grau de conhecimento por estratégias de ordem experimental/manipulativa, evocativa, de reconhecimento ou mistos.

<sup>4</sup> Revela-se fundamental, em processos de resolução de problemas, avaliar a eficácia do(s) método(s) adoptado(s). Ainda que se possa resolver um mesmo problema, ou classe de problemas, recorrendo a diferentes estratégias, estas, não serão igualmente eficazes. Os autores consideram os seguintes níveis de conhecimento: Saber dados ou saber acerca de (sa); saber como (sc); saber porquê (sp); saber melhorar (sm); saber aprender (sap).

<sup>5</sup> Como conjunto dinâmico de esforços deliberados de optimização e desenvolvimento das etapas de criação, validação, distribuição e aplicação de conhecimentos críticos.

organizacionais (Cardoso, 2003). Gestão do conhecimento implica transformar o que se sabe em algo que gere valor, torná-lo produtivo, tendo em vista a potenciação do conhecimento-chave existente na organização, para melhor servir as diferentes partes interessadas, acelerar a aquisição ou geração de novos conhecimentos de valor competitivo, aumentar a colaboração entre pessoas, facilitar o acesso às fontes partilhadas de informação e aprendizagem.

Da articulação das ideias expostas, nos parágrafos anteriores, gerir conhecimentos significará identificá-los, aumentá-los, partilhá-los e aplicá-los na acção, ganhando capacidade e vantagem competitiva através da capacidade de antecipar e resolver problemas críticos para o desempenho organizacional.

As organizações terão que aprender a partir de fluxos de conhecimento que as percorrem (Desouza, Chattaraj & Kraft, 2003). Para McElroy (2000) o conhecimento é fruto da capacidade e da actividade humana, durante operações quotidianas, construído a partir de relações sociais, processos individuais ou colectivos contextualizados. Para o autor, a gestão do conhecimento consiste numa vertente da gestão que procura ter impacto no processamento do conhecimento (McElroy, 2003). A gestão do conhecimento assenta em sub-processos e configurações contextuais que favoreçam a criação, utilização e retenção do conhecimento (Snowden, 1999). Na verdade, a gestão opera sobre práticas e através de práticas, que, no que diz respeito ao conhecimento, se podem organizar, analiticamente, em etapas formadas por conjuntos de actividades/comportamentos (cf. Quadro 1) que focalizam diferentes momentos do ciclo de vida dos conhecimentos críticos ou centrais de um contexto organizacional (Birkinshaw & Sheehan, 2002; Carrión, González & Leal, 2004).

Inscrevendo o conhecimento na acção e em actividades contextualizadas, o seu processo de construção e difusão social pode, num esforço analítico, desestruturar-se num conjunto de etapas (não necessariamente sequenciais) de criação, validação, distribuição e aplicação que permitam à organização adaptar-se e (re)aprender continuamente, construindo, sustentando e potenciando as suas competências-chave (Bhatt, 2001; Kim, Hwang & Suh, 2003). A gestão efectiva do conhecimento terá de articular pessoas, processos e ferramentas técnicas (Smith & McKeen, 2004) procurando controlar e potenciar a criação,

disseminação e aplicação de conhecimento no seio de uma organização<sup>6</sup>. Assumimos com Kluge et al. (2002) que as três tarefas centrais de gestão sobre o activo conhecimento recaem sobre a aplicação, a distribuição e a criação.

Numa óptica de segmentação analítica em fases ou momentos, são múltiplos os contributos e perspectivas. Sandars (2004) propõe uma sub-divisão em quatro fases: a criação, a memorização, a distribuição e aplicação à tomada de decisão. Noutra perspectiva, de acordo com os trabalhos de Szulanski (2001), a gestão do conhecimento focaliza apenas dois grandes momentos: a criação e a aplicação, em que esta última reclamaria a geração de novo conhecimento, encaminhando-o novamente para um ciclo aplicativo que se nutriria de forma iterativa.

Ruggles (1998) conceptualizando o conhecimento como um fluido misto de informação contextual, valores, experiência e regras, considera que a gestão do conhecimento engloba três actividades nucleares: a geração, a codificação e a transferência. Nesta mesma linha Silva, Soffner e Pinhão (2003) referem que as principais actividades da gestão do conhecimento se prendem com a geração (criação ou aquisição), codificação (ou armazenamento) e transferência. A gestão do conhecimento como processo é para Desouza (2004) constituída por uma série de etapas de criação, aquisição, armazenamento, transferência, distribuição e aplicação.

Nas múltiplas enunciações apresentadas a gestão de conhecimento pode entender-se como um processo que incide nos sub-processos que permitem a potenciação das bases de conhecimento com valor acrescentado para a organização, no sentido de potenciar todas ou, de forma selectiva, algumas das etapas relativas ao fluxo e ciclo de existência do conhecimento-chave, que funda e legitima um dado sistema social e organizacional.

---

<sup>6</sup> Na visão de Carter e Scarbrough (2001) a gestão do conhecimento surge representada numa lógica tripartida, entre componentes técnica, social e económica: A vertente técnica envolveria a centralização do conhecimento que se encontra disperso pela organização, procurando a codificação de formas de conhecimento, tendo em vista a sua acessibilidade, de acordo com os requisitos do negócio. Esta é a componente mais racional, que introduziu temáticas e práticas como a *intranet*, bases de dados e *groupware* na gestão do conhecimento. Em termos sociais e políticos, a gestão do conhecimento envolveria a colectivação humanizada do conhecimento, rompendo com micro-círculos de utilização e propriedade sectoriais. Em termos económicos a preocupação com a gestão do conhecimento alinharia com as necessidades de intensificar a criação e exploração de conhecimento, reflectindo as pressões mercadológicas de inovação e aceleração dos ciclos de vida dos produtos e serviços.

## Quadro 1 - Síntese de actividades e processos relativos ao conhecimento

[Adaptado de: Holsapple &amp; Joshi, 2004]

Autores	<i>Actividades de Gestão do Conhecimento</i>
Alavi (1997)	1. Aquisição 2. Indexação 3. Filtragem 4. Classificação 5. Distribuição 6. Aplicação
Anderson (1996)	1. Partilha 2. Criação 3. Identificação 4. Colheita 5. Adaptação 6. Organização 7. Aplicação
Cardoso (2003)	1. Criação e aquisição 2. Atribuição de sentido 3. Partilha e difusão 4. Memória Organizacional 5. Medição 6. Recuperação
Choo (1996)	1. <i>Sensemaking</i> 2. Criação do conhecimento 3. Tomada de decisão
Holsapple & Whinston (1987)	1. Procura 2. Organização 3. Armazenamento 4. Manutenção 5. Análise 6. Criação 7. Apresentação 8. Distribuição 9. Aplicação
Nonaka (1996)	1. Socialização; 2. Internalização; 3. Combinação; Externalização
Szulanski (1996)	1. Iniciação; 2. Implementação (transferência do conhecimento); 3. Utilização do conhecimento transferido; 4. Integração e internalização do conhecimento
Van der Spek & Spijkervet (1997)	1. Desenvolvimento 2. Distribuição 3. Combinação 4. Protecção
Wiig (1993)	1. Criação 2. Explicitação 3. Uso 4. Transferência

Apesar da convergência de perspectivas face à consideração de um ciclo de existência do conhecimento, cujas fases apelam a diferentes focalizações e intervenções, evolutivamente, as investigações que privilegiam e em que se evidenciam as etapas relativas à distribuição e partilha tendem a assumir um peso superior face às que integram outros sub-processos (Scholl, König, Meyer & Heisig, 2004).

Apesar de perspectivas críticas e divergentes, a assumpção de que o conhecimento possui um ciclo de vida revela-se instrumental na compreensão da sua gestão e da(s) forma(s) como ideias individuais e abstractas são maturacionalmente desenvolvidas e transformadas em produtos, soluções e/ou serviços organizacionais com valor acrescentado. Birkinshaw e Sheehan (2002) apresentam uma perspectiva processual evolutiva do

conhecimento através de um ciclo de vida com quatro momentos chave: a criação, a mobilização (interna), a difusão (externa) e a aplicação ou utilização. Defendem a aplicação de práticas de gestão ajustadas ao estágio ou fase de maturação do conhecimento, alertando para a incapacidade de as organizações serem ubíqua e sincronicamente eficazes na gestão de todas as etapas, ou de todos os momentos do ciclo de vida. Kluge, Stein e Licht (2002), pelo contrário, defendem que não estamos na presença de um processo em cadeia. Contrariando a intervenção especializada e ajustada ao estágio de desenvolvimento, advogam que na operacionalização, mais do que a adopção de uma lógica sequencial se deve optar pela intervenção holística e sincrónica sobre três etapas. Apresentam uma perspectiva que orienta a gestão do conhecimento para os sub-processos de aplicação, distribuição e geração, segundo esta ordem aparentemente invertida ou contra-natural e concebem a organização das três tarefas de gestão com base no intervalo de tempo previsto para o impacto nos resultados organizacionais. Deste modo, será a aplicação de conhecimento pré-existente e já disponível que terá efeito mais imediato e directo no desempenho, seguido da distribuição e finalmente da geração. A geração é a que apresenta a maior margem temporal entre a implementação e os resultados, o que lhe confere muitos dos atributos de um investimento estratégico, mais do que os de um problema do foro operacional (Kluge et al., 2002).

Através da compreensão ontológica da construção progressiva do conhecimento, as organizações poderão centrar e adaptar esforços, técnicas e práticas de gestão ao estágio particular de maturação do conhecimento crítico que pretendem explorar e, deste modo, potenciar ao máximo estes recursos cognitivos.

O como é que as organizações criam, transferem e retêm conhecimento tem sido um foco tradicional e intensivo de investigação, contudo, surgem recentemente estudos que estendem o processo e se centram na validade e nos fenómenos da obsolescência do conhecimento (Baht, 2001). Este fenómeno torna-se, na actualidade, particularmente relevante, e está na base do interesse e investimento crescentes na formação, enquanto estratégia que procura controlar os seus ritmos e minimizar os seus efeitos negativos.

Para Kluge et al. (2002), a rapidez é a única medida eficaz contra a perecibilidade e, esta, advém de um acelerar da curva de aprendizagem nas e das organizações.

Na verdade, o valor do conhecimento tende a diminuir com a transitoriedade do tempo (Kluge et al., 2002). Face a ciclos acelerados de mudança, inerente a uma capacidade de aprendizagem está a necessidade e capacidade de, selectivamente, reconhecer e esquecer os conhecimentos e comportamentos inertes e regras de acção/decisão que não acrescentam valor ou requerem actualização. Simultaneamente ao desenvolvimento do conhecimento, surge a pertinência de lidar com a sua obsolescência, quando os referenciais da realidade mudam. A compreensão de novos acontecimentos implica aprender novos conhecimentos e desaprender, descartar, reciclar ou esquecer conhecimentos obsoletos (Martin de Holan & Phillips, 2004).

Para Martin de Holan, Phillips e Lawrence (2004) a capacidade organizacional para esquecer revela-se, hoje, um fenómeno de importância crítica, mas parcamente compreendido. Um processo de desaprendizagem lento é, hoje, uma debilidade de muitas organizações (Muñoz-Seca & Riverola, 1997). O esquecimento, tal como a aprendizagem, é um processo complexo. Pode ocorrer de forma acidental, premeditada, com impacto prejudicial ou benéfico, mas independentemente dos casos, sempre, com impacto significativo na competitividade organizacional. A gestão do sub-processo de esquecimento organizacional assume relevo, primeiro, porque a perda involuntária implica a perda de tempo, recursos e conseqüente potencial competitivo. Em segundo lugar, porque novos processos de aprendizagem, de uma forma geral, estão dependentes de processos de esquecimento (Martin de Holan, Phillips & Lawrence, 2004).

Em síntese, uma análise de algumas das abordagens referenciadas na literatura da especialidade permite inferir que a gestão do conhecimento pode ser conceptualizada de forma funcional, processual e dinâmica, em termos de optimização e coordenação que incorre das pessoas, da tecnologia e das interacções pessoas-tecnologia. Se há etapas dos sub-processos anteriormente referenciados eminentemente associados ao factor humano (e.g., criação, atribuição de sentido) outras, como a memorização ou recuperação automática são indubitavelmente potenciadas pela utilização de

suportes e interfaces tecnológicos. Cada fase do processo corporiza e consubstancia-se, assim, através de um conjunto de práticas ou actividades reverberatórias da essência contextual, sobre o qual deve recair a atenção de quem procura desenvolver iniciativas de gestão do conhecimento, procurando responder a desafios teóricos, práticos e metodológicos que advêm desta lógica psico-social e técnica interactiva (Pan & Scarbrough, 1999). Coerente com esta dupla orientação da intervenção nos estádios ou sub-processos salientes do ciclo de vida do conhecimento, ora centrada em aspectos humanos, ora na vertente técnica, no espaço analítico da investigação teórico-conceptual sobre gestão do conhecimento sobressaem duas grandes plataformas de orientação: uma primeira, formada por perspectivas mais deterministas, marcadas por uma elevada racionalidade tecnológica e, uma segunda, formada por perspectivas mais subjectivas, sociais, humanas e relacionais, críticas da adopção de uma postura excessivamente racional (Alvesson & Karreman, 2001). Mayer e Remus (2003) referem-se a uma fracção da investigação em gestão do conhecimento, como possuindo uma orientação humana (*Human-oriented KM*) e, a uma outra como sendo orientada pela tecnologia (*Technology-oriented KM*). No mesmo sentido, autores como Carter e Scarbrough (2001), mas também Grimand (2005), referem que a evolução do investimento e da investigação no domínio da gestão do conhecimento se edifica, essencialmente, sob a clivagem entre dois arquétipos de estratégias. Um dominante, pelo qual tem optado a maioria dos estrategas operativos, dominado por estratégias de codificação e, um segundo, cunhado por estratégias de personalização. A via da personalização e as abordagens, em gestão do conhecimento, inspiradas e centradas nas pessoas, designadas por Kluge, Stein e Licht (2002) por “abordagens de estímulo” caracterizam-se pelo facto de os gestores apenas poderem actuar indirectamente, cultivando os contextos (Wenger, McDermott & Snyder, 2002), estímulos e condições facilitadoras à acção individual.

É nesta linha conceptual, centrada nas variáveis comportamentais e humanas para uma gestão do conhecimento, que procurámos problematizar a relação entre perspectivas e pressupostos de formação e desenvolvimento dos trabalhadores e os processos organizacionais relativos ao conhecimento e sua gestão, entendendo a acção da gestão de recursos humanos e da

formação, em particular, como eixos centrais na criação de uma atmosfera, uma moldura facilitadora ou inibidora da aprendizagem, facilitadora e mobilizadora dos diferentes sub-processos do desenvolvimento do ciclo de vida do conhecimento, crítico, desde a criação à sua aplicação, com valor acrescentado para a organização.

## 2. EVOLUÇÃO DE PERSPECTIVAS E DOS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO, O CONHECIMENTO E SUA GESTÃO: RELAÇÕES

A intersecção dos níveis de análise individual e organizacional, os factores, os ritmos e consequentes da mudança nas perspectivas e pressupostos da formação e desenvolvimento profissional dos trabalhadores e sua relação com os processos de gestão do conhecimento serão o objecto privilegiado de análise neste ponto.

Cientes da centralidade crescente da dimensão formal da aprendizagem associada à formação, focalizada, privilegiadamente, no nível individual, pretendemos, neste capítulo, realçar a crucialidade das facetas informal e organizacional nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do conhecimento. Com este objectivo, dedicaremos particular atenção ao desafio que constitui o desenvolvimento de uma efectiva gestão do conhecimento organizacional, da capacidade de articular funcionalmente os níveis individual e organizacional de aprendizagem (Antonacopoulou, 2006) e as dimensões formais da formação e as informais da aprendizagem humana nas organizações do conhecimento (Choo, 2003). Na verdade, muita da perícia ocupacional é de natureza prática, informal e só raramente, se alguma vez, ensinada. Os trabalhadores experientes, ditos peritos, diferem dos inexperientes ou novatos, principalmente pela quantidade de capacidades específicas que possuem e da forma como organizam o seu conhecimento (Cornford & Athanasou, 1995).

No desenvolvimento profissional há um importante elemento colectivo e um não menos importante elemento individual. Por um lado, o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos. Mas, por

outro, o desenvolvimento profissional de cada colaborador é algo, cada vez mais, da sua inteira e total responsabilidade. A formação formal (inicial, contínua, especializada e avançada) continua a ser um suporte fundamental do desenvolvimento profissional. Antonacopoulou (2006) discute a natureza, o contexto, o conteúdo e o processo da gestão da aprendizagem, enfatizando a necessidade de se progredir na compreensão da aprendizagem organizacional, transitando e deslocando o enfoque do questionar se aprendizagem individual e organizacional estão relacionadas para uma compreensão de como a interação dos processos individuais e organizacionais criam condições que potenciem a complexidade social da aprendizagem nas organizações. A aprendizagem organizacional surge no intuito de se captar a natureza holística e complexa da aprendizagem nas organizações, captando a sua natureza psicossocial e explorando as forças políticas que enformam a prática de aprendizagem nas organizações. A aprendizagem individual é afectada, de forma significativa, pelas práticas organizacionais e as práticas de gestão da aprendizagem reflectirão a orientação da organização para a aprendizagem. É neste interface de relação inter-níveis que enquadrámos a relação entre formação individual e a gestão do conhecimento organizacional (Antonacopoulou, 2006).

No âmbito da gestão do conhecimento advoga-se actualmente, e de modo relativamente consensual, a crucialidade dos aspectos culturais e humanos como potenciais alavancas dos processos de criação, transferência e aplicação do conhecimento (Carter & Scarbrough, 2001; Hislop, 2003; Hwang, 2003; Oltra, 2005). Um sistema organizacional que valorize o conhecimento deverá desenvolver e introduzir mecanismos sócio-técnicos que garantam e potenciem a aprendizagem contínua. Um desses mecanismos é a formação (Leonard-Barton, 1992). Sobressai, assim, de forma natural, a relevância contemporânea de uma relação estreita entre gestão do conhecimento e formação estratégica de trabalhadores, numa era de rápido fluxo de informação e conseqüente obsolescência dos conhecimentos.

Na conceptualização da gestão dos trabalhadores encontra-se uma aceitação generalizada e até uma certa apologia da necessidade de mudanças, naturais ou intencionais, para níveis mais complexos, diferenciados e integrados de sofisticação. A concepção de mudança surge como um

processo básico à adaptabilidade, subsistência e sustentabilidade dos sistemas organizacionais e figura na generalidade das abordagens teóricas deste domínio. Contudo, falar de mudança nos modelos e sistemas de gestão de trabalhadores, nem sempre é falar de desenvolvimento, efectivo, implicando este, uma mudança (planeada) condutora a novos padrões funcionais de acção, indutora de uma certa progressão e de um certo processo de transformação, qualitativo e integrativo. Este facto, permite-nos considerar que a mudança pode constituir-se, afirmativamente, como um progresso no grau de desenvolvimento da função, mas também pode reverter-se num retrocesso ou alteração descontínua para padrões e configurações menos funcionais. A noção de mudança, contrariamente à de desenvolvimento, não incorpora, em si mesma, uma orientação contínua de sofisticação evolutiva crescente. Desta forma, o desenvolvimento incorpora mudança(s), mas esta(s) não se traduz(em), necessariamente, em desenvolvimento deste domínio.

A relação entre formação e gestão do conhecimento terá que ser analisada à luz da diversidade e sofisticação variável da conceptualização e operacionalização da formação vigentes, num dado contexto organizacional, num dado espaço temporal. A assumpção de diferenças nas perspectivas e pressupostos de formação, em particular, e gestão dos recursos humanos, em geral, obriga a uma análise profunda dos seus impactos, diferenciais, nos processos e resultados da gestão do conhecimento.

A formação, na sua faceta mais formal, enquanto actividade de promoção da aprendizagem profissional, legitimou-se e afirmou-se, sobretudo, a partir do momento em que surge nos espaços de acção organizacionais, ou a eles associada, controlada, gerida e por eles nutrida. Acompanhou as mudanças operadas no mundo do trabalho até à sua integração, generalizada, na fórmula de trabalho organizado em organizações. À medida que recuamos no tempo torna-se mais difícil relacionar as políticas de formação oficiais com as ocorrências em contexto empresarial, pelo que se pode afirmar que há uma história e percurso de desenvolvimento da formação dos profissionais, desde tempos remotos, extrínseca e dissociada de contextos organizacionais e um período, historicamente recente, relacionado com a afirmação generalizada do trabalho em organizações, que se prolonga até

à contemporaneidade, de apropriação destes processos pelas organizações e de influência recíproca, de mudança e evolução conjunta, entre a formação e desenvolvimento dos recursos humanos e o próprio desenvolvimento da organização e das sociedades como um todo<sup>7</sup>.

A formação constituiu-se e constitui-se como uma área privilegiada de convergência entre objectivos individuais, organizacionais e sociais e um domínio central, em termos de tradição de intervenção no domínio dos recursos humanos e, ainda, uma das valências que agrega maior consenso, aceitação e articulação sinérgica no investimento, nos últimos séculos.

As ideias e as práticas que configuram o campo da formação e qualificação no e para o trabalho foram historicamente<sup>8</sup> construídas e trazem as marcas dos contextos sociais, culturais e políticos em que se inseriram (Bastos, 2006). A orientação e o grau de desenvolvimento dos processos e práticas de gestão de pessoas, nomeadamente da formação, estão longe de ser redutíveis à ideia, ingénua, de algo adquirido e dependente da mera passagem do tempo, assumindo-se, antes, como algo inerente a uma construção no tempo, onde para além das circunstâncias e contingências, os pressupostos e as representações ideológicas da gestão pareceram orientar as acções relativas a opções estratégicas (McGregor, 1960).

Pilati (2006) destaca a influência histórica dos paradigmas de gestão dominantes na abordagem à formação, ao desenvolvimento e educação. Sustentando-se em Malvezzi (1994) considera que as teorias de gestão são um delimitador sócio-político do como o trabalho foi e é gerido e em consequência determinam o(s) modo(s) e a(s) finalidade(s) das acções de

---

<sup>7</sup> Poderá falar-se de uma tendência, na era do conhecimento, para uma progressiva desresponsabilização das organizações e até terciarização da acção formativa, com crescente assunção de responsabilidade pelos formandos, enquanto agentes activos da sua formação e auto-desenvolvimento (Tannenbam & Yukl, 1992). Este facto não parece traduzir, na essência, uma desvalorização do papel, estatuto e investimento em formação, mas antes, um reajuste nos papéis e responsabilidades dos actores organizacionais neste domínio, coerente com uma visão mais autónoma e (auto-)responsável dos colaboradores por parte das organizações.

<sup>8</sup> Circunscrevemos a nossa análise, neste trabalho, à história recente da gestão dos trabalhadores. Esta opção não reflecte a negligência do passado remoto, deste campo de saber e domínio de acção, intimamente associado com a evolução da eficácia do trabalho colectivo humano, mas reflecte, antes, um enfoque no período histórico, central e de maior aceleração e afirmação da faceta mais formal desta actividade e da sua integração com a legitimação da própria organização-entidade e do trabalho organizado como fórmulas dominantes na estruturação dos sistemas produtivos.

formação. Estas não podem, assim, ser compreendidas de modo descontextualizado em relação aos pressupostos teóricos dominantes, num dado espaço-tempo, parecendo mesmo essencial interligar as dimensões de formação à evolução das variáveis de comportamento e gestão organizacional. A história do desenvolvimento das teorias da organização e das concepções de gestão e organização que lhe estão associadas constituem um referencial que, pelo carácter diacrónico, permitem localizar dimensões evolutivas da nossa cultura de trabalho e de gestão dos trabalhadores.

Detectam-se, ao longo do último século, diferenças significativas nas concepções dominantes do ser humano na organização e na estruturação da actividade produtiva, mudando e, nalguns casos, evoluindo a forma e grau de sofisticação das formas de o gerir. Os modelos de conceptualização e de operacionalização da formação têm evoluído, natural e/ou intencionalmente, em harmonia com a forma de se encarar a natureza humana, a Pessoa, o seu papel e a sua centralidade nos sistemas sócio-laborais e organizacionais.

Ao longo do tempo uma mesma função ou área organizacional que surge associada à gestão dos trabalhadores foi mudando e/ou evoluindo. Esta mudança surge reflectida ao nível semântico, ou seja, nas palavras e conceitos que usamos para a descrever e, também, nos conteúdos, actividades e pressupostos da sua concretização. Encontramos, na literatura da especialidade, uma profusão de interpretações e significações em torno da temática da gestão dos trabalhadores. Keenoy (1997, p. 825) chega mesmo a usar a expressão “*HRMism*” para se referir à multiplicidade e pluralidade de significâncias neste domínio. A evolução das denominações é reveladora da erosão dos factores competitivos tradicionais. A expressão “recursos humanos” no âmbito das organizações surge referindo-se a um movimento que se afirmou nos anos 80 como perspectiva alternativa à tradicional gestão de pessoal. Este facto está, a título de exemplo, reflectido nos títulos dos artigos adoptados por Campbell (1971), Goldstein (1980), Wexley (1984), Latham (1988), Tannebaum e Yukl (1992) e Salas e Cannon-Bowers (2001) cujos trabalhos foram publicados ao longo do tempo na *Annual Review of Psychology*. A título exemplificativo, Campbell (1971) intitula o primeiro artigo por “*Personnel training and development*”, em 1984 Wexley mantém

o conceito de formação de pessoal com: “*Personnel training*”, mas em 1988 Latham já introduz a noção de formação e desenvolvimento dos recursos humanos com o título: “*Human resource training and development*”. Para além de reflectirem a evolução terminológica, estes trabalhos de revisão teórica espelham uma transformação profunda operada no domínio da formação, reflectido na transição, num espaço de cerca de três décadas, de um território insondado, caracterizado como atóxico (Campbell, 1971) para o que Salas e Canon-Bowers (2001) denominam de campo científico.

Mudanças na nomenclatura, estruturas, papéis e responsabilidades na forma de lidar com o sistema social e humano terão sido acompanhadas por gradativas rupturas evolutivas nas rotinas e práticas organizacionais, sendo que estas poderão mesmo, nalguns casos, ter sido precursoras das primeiras. É certo, todavia, que o ritmo da evolução conceptual e da investigação não são, habitualmente, sincrónicos do da aplicação prática, referindo-se Ferris et al. (1999) ao “...gap between the science and practice of HRM” (p. 385) e Fernández (2002) à fragmentação entre mundos académico e empresarial. Este facto traduz que, embora a evolução conceptual se tenha operado, ainda hoje há práticas vigentes nas organizações que, tipologicamente, poderíamos associar com os primórdios desta função organizacional.

A opção e adopção de uma dada nomenclatura remete para uma carga semântica, mas também para uma carga ideológica, passível de ser conotada com um dado período histórico-evolutivo, revelador de uma forma particular de conceber o papel da pessoa no trabalho e uma forma particular de o organizar.

Conjugando as potenciais variantes ideológicas com as dinâmicas de contingencialidade competitiva da acção de cada organização revela-se um quase truísmo a aceitação de que mais do que um modelo dominante de conceptualizar e operacionalizar a formação de recursos humanos, na era contemporânea do conhecimento, os modelos vigentes nas organizações consistirão, em grande parte dos casos, em espécimes híbridos, diferenciais e contingenciais. Estes agregam influências ecléticas de múltiplos paradigmas organizacionais, que tipificaram diferentes períodos ao longo do século

passado, fazendo emergir abordagens na gestão e formação dos recursos humanos, inter-organizacionais, muito distintas, em termos evolutivos e com graus de sofisticação variável (Heffernan & Flood, 2000).

Para complexificar a análise, ao referirmo-nos à asserção gestão de recursos humanos e suas dinâmicas de evolução assume-se, ainda, como fundamental, uma análise estratificada, entre aquilo que serão os aspectos práticos, mais superficiais e visíveis e aquilo que serão os pressupostos básicos nos domínios filosóficos e ideológicos. Lerín et al. (2001), a este respeito, distinguem as concepções de filosofias, práticas e técnicas ou ferramentas de recursos humanos. A filosofia refere-se às concepções basilares, sobre a pessoa humana, sobre os grupos, sobre o trabalho e relações humanas e matiza uma série de políticas de recursos humanos que inspiram e orientam a acção organizacional no domínio da gestão de recursos humanos. As práticas, por sua vez, são a revelação comunicante, pela acção, de uma orientação ideológica mais profunda, prolongam a faceta operativa de uma visão cultural das pessoas, num dado enquadramento organizacional. As técnicas e ferramentas de recursos humanos são unidades instrumentais básicas para as referidas práticas de recursos humanos. Desta decomposição resulta-nos a reflexão de que a orientação filosófica e das políticas dominante, num dado contexto, se constituirá como uma variável condicionante das práticas, e dos instrumentos ou ferramentas a adoptar. E estas serão um veículo comunicante das dimensões mais profundas. Para os autores, a eficácia organizacional dependerá, em larga medida, da capacidade manifesta em integrar estes diferentes sub-sistemas e de uma compreensão estratificada do alinhamento e ritmo de evolução, intra e inter-níveis.

Para além do potencial desfasamento entre teoria e prática e potenciais disparidades evolutivas entre diferentes processos de gestão de recursos humanos e discrepâncias intra e inter-níveis de análise de cada processo revelam-se, ainda, muitas vezes, dissonâncias entre discurso e acção comportamental, nas e das organizações, patentes, por um lado, no reconhecimento discursivo e impressivo, generalizado, da importância atribuída à Pessoa e ao factor humano como esteio da competitividade e, por outro, na desvalorização crescente dos recursos humanos, pelas práticas formais de gestão. Este aspecto complexifica a análise e caracterização das práticas de

formação e de gestão dos recursos humanos, implicando o recurso a estratégias que vão para além do discurso.

A partir do relatado nos parágrafos anteriores pretendemos reforçar a ideia da diferença, na actualidade, no domínio e na forma como se gerem os trabalhadores. Para Lerín et al. (2001) as diferenças inter-organizacionais, na visão da gestão de recursos humanos, estão patentes na forma como as organizações vêem e se relacionam com os seus membros, sendo possível constatar diferenças significativas entre contextos que valorizam o desenvolvimento contínuo dos colaboradores e outros que o dificultam e, formalmente, o obstaculizam ou mesmo impedem.

As taxonomias na conceptualização e operacionalização da gestão dos trabalhadores, ao longo dos últimos séculos, permitem-nos construir um referencial analítico desenvolvimentista, de caracterização aproximada das perspectivas e pressupostos da formação com influência nas perspectivas actualmente vigentes.

A função de gestão de recursos humanos, nos moldes actuais, na qual integramos a formação como processo nuclear (Valle, et al., 2000), surgiu na segunda metade do século xx. Depois dos anos 60 evoluiu consideravelmente crescendo o seu reconhecimento no influir nos processos e resultados organizacionais. Se até à década de 60 foram as pressões e tensões sociais, laborais e sindicais, expressas administrativa, burocrática e legalmente, que maior influência exerceram na evolução e/ ou mudança das suas práticas, na segunda metade do século são as exigências de competitividade e de transformação da natureza do trabalho os principais factores mobilizadores da sua transformação (Tavares, 2006).

Com Chiavenato (1996) descodificamos e estruturamos os percursos de evolução da gestão de recursos humanos, ao longo do século xx, em três eras organizacionais bastante distintas e características: era industrial clássica, a era industrial neoclássica e a era da informação, onde a função de gestão de recursos humanos surge com missões, níveis de actuação e abordagens particulares, para além de nomenclaturas próprias. A cada período corresponde uma forma particular de gerir os trabalhadores, nomeadamente: a gestão de pessoal; a gestão de recursos humanos e a gestão estratégica de/com pessoas.

É transversal à generalidade dos estudiosos, neste domínio, que um paradigma imperou na gestão dos trabalhadores na primeira metade do século xx e um segundo domina na segunda metade. Numa óptica de estruturação analítica dos múltiplos quadros de referência de abordagem da evolução da gestão de recursos humanos intentamos a transição de referenciais plurais e multi-faseados para perspectivas contínuas duais, referenciadas na literatura da especialidade. De acordo com trabalhos de Sparrow e Hiltrop (1994) até 1970, a literatura da gestão de recursos humanos reflectiu uma visão dos recursos humanos como “custo”, emergindo durante a década de 70 e 80 uma visão renovada que os passa a encarar como um “investimento”.<sup>9</sup>

O contraste ente as dimensões *hard* e *soft* é a mais documentada e discutida distinção na gestão dos trabalhadores, e constituirá o esquema interpretativo analítico-conceptual dominante (Keenoy, 1997, p. 825). Uma versão *hard* promove a gestão dos trabalhadores de forma tão racional como para os demais factores de produção, com vista ao objectivo último de aumentar a vantagem competitiva da organização. Assim, sugere que os recursos humanos devem ser obtidos ao preço mais baixo e usados da forma mais completa e lucrativa possível (Brewster & Bournois, 1991). O controlo dos indivíduos é gerido de forma instrumental através de sistemas de gestão e avaliação do desempenho e de monitorização das suas actividades (Truss, Gratton, Hope-Hailey, McGovern, & Stiles, 1997). O alinhamento da gestão de recursos humanos com a estratégia de negócio é, aqui, um objectivo central, e os recursos humanos são tratados como *inputs* passivos (Legge, 1995). A linguagem racional, expressão da perspectiva *hard*, é criticada pelos próprios valores que defende, colocando a eficiência, a eficácia de custos, a produtividade e o lucro inequivocamente acima de considerações pessoais ou sociais (Vaughan, 1994, p. 27).

A versão *soft*, vendo nas pessoas um recurso único e diferente de todos os outros (Brewster & Bournois, 1991) assenta na crença de que as pessoas

---

<sup>9</sup> Hoje, considera-se que o horizonte temporal é um elemento crítico na determinação da perspectiva dominante na gestão de pessoas. Uma organização com um foco no curto-prazo tenderá a encarar a gestão de recursos humanos mais como custo ou centro de lucro e procurará um retorno rápido do investimento. Ao contrário, uma organização com um foco no longo-prazo tenderá a olhar a gestão de recursos humanos mais como um investimento recuperável ao longo do tempo (Thite, 2004).

trabalham melhor com base no empenhamento e não na coacção. Assim, as políticas e práticas devem ser concebidas e implementadas de forma a aumentar o empenhamento e a motivação dos empregados (Geary, 1992), o que se conseguirá na base da confiança e do envolvimento dos indivíduos, que devem ser formados e desenvolvidos para poderem trabalhar, autonomamente, controlando de forma crescente o seu próprio trabalho (Truss, Gratton, Hope-Hailey, McGovern, & Stiles, 1997). O controlo do comportamento dos indivíduos através de sanções e pressões externas ao indivíduo é, pois, substituído pelo controlo através do empenhamento (Purcell, 1999), confiando-se na auto-regulação. Na abordagem *soft*, a integração da gestão de recursos humanos na estratégia do negócio continua a ser visada, mas não de uma forma sistemática. A ligação da gestão de recursos humanos à estratégia passa por tratar os colaboradores como activos valorizados, pro-activos e fonte de energia criativa (Legge, 1995).

Analicamente, para além da dicotomia *hard* e *soft* podemos encontrar orientações e características organizacionais que tipificam distintos períodos evolutivos, nos últimos séculos.

Até ao advento da revolução industrial os modelos de produção no Ocidente eram essencialmente elementares e artesanais, tendo a formação dos profissionais carácter não estruturado, na preparação para o exercício de ofícios (Mourão & Puente-Palacios, 2006; Pilati, 2006), numa área especializada de conhecimento e numa lógica de aperfeiçoamento gradual da perícia por séries de etapas, distintas e identificáveis (Cornford & Athanasou, 1995).

Num período de revolução pré-industrial, quando a formação para uma profissão tinha lugar num contexto onde as capacidades e as tradições não se alteravam significativamente ao longo de largos períodos de tempo, a formação foi essencialmente gizada para apetrechar o trabalhador aprendiz com capacidades que seriam usadas ao longo de toda a sua previsível carreira profissional. Assumia-se que os requisitos do trabalho não se alterariam, significativamente, durante o ciclo de vida profissional (Garavan, 1997). Este primeiro período emergiu de um ambiente estável, marcado pela focalização organizacional na eficiência dos processos internos e no trabalho especializado, surgindo a formação profissional, atomizada e congruente com a

parca utilização de saberes. Ao nível da gestão dos trabalhadores foi um período caracterizado pela, apelidada, gestão administrativa de pessoal ou gestão de pessoal, que privilegiou, sobretudo, aspectos administrativos, a movimentação de empregados, a gestão de conflitos abertos e a contratação colectiva, bem como a melhoria dos aspectos periféricos do trabalho, visando aumentar a produtividade.

Com a industrialização e com a introdução de novas tecnologias e integração de novas franjas sócio-demográficas no mercado de trabalho, o papel da formação profissional ganhou um novo impulso e novos contornos. Uma das consequências significativas desta revolução foi a simplificação do trabalho em muitas áreas profissionais, desta forma, muitos elementos poderiam agora ser desempenhados por trabalhadores menos habilitados, a custo mais baixo, de forma mais rápida, através do uso intensivo de tecnologia, ao invés da necessidade de preparação progressiva e aprofundada dos trabalhadores (Valle, Martin, Romero & Dollan, 2000). Muitas das capacidades profissionais tradicionais tornaram-se, desta forma, subitamente obsoletas. Esta mudança repercutiu-se, naturalmente, em mudanças no modelo de aprendizagem profissional. As mudanças na natureza do trabalho, nos últimos cinquenta anos, influíram no tipo de necessidades às quais a formação procurou responder e como lhes respondeu (Patrick, 2000).

Durante o crescimento significativo das organizações industriais nos anos 50 e 60, as funções de formação começaram a desenvolver-se nas organizações. Contudo, tenderam a focalizar, primariamente, trabalhadores de baixo nível e a formação era vista como forma de preservar a componente técnica dos trabalhadores (Garavan, 1997). Com a chegada da era industrial, os trabalhadores reunidos em largas unidades produtivas sob a divisão crescente do trabalho e conseqüente fragmentação e separação de actividades foram conduzidos a uma crescente desqualificação, associada a uma crescente especialização de tarefas. Este processo de fragmentação da perícia torna-se uma das consequências básicas subjacente à aplicação dos princípios emanados da teoria clássica da organização, a partir da qual se procurou a melhor forma para a orientação dos trabalhadores e sua preparação ou adestramento (Valle, Martin, Romero & Dollan, 2000). As Pessoas eram encaradas como factores de produção, predominando uma actuação burocratizada e operacional.

O trabalho organizava-se num formato de centralização total das operações e isolamento da ainda subdesenvolvida administração do trabalho e dos trabalhadores, que apresentava uma missão de vigilância, de coerção e punição. Esta tipologia respondeu às necessidades de eficiência (fazer as coisas bem) e dominou no nosso país até ao fim dos anos 70.

Uma segunda orientação revelou-se adaptativa em ambientes mais instáveis ou pouco estáveis e fez uma viragem para o exterior da organização, caracterizando-se por enquadramentos laborais mais qualificantes. A exigência de trabalho qualificado traduziu-se em requisitos de formação profissional mais abstracta, articulada e complexa. A gestão dos trabalhadores apelidou-se, nesta orientação para o exterior, por gestão previsional de recursos humanos. A gestão de recursos humanos privilegia os aspectos de uma gestão previsional utilizando técnicas próprias para a gestão quantitativa de recursos humanos, numa óptica de reestruturação da força de trabalho, visando o enriquecimento e valorização da qualificação das pessoas, uma maior motivação no trabalho e a implicação. Responde às necessidades de eficácia (fazer as coisas certas). Nesta perspectiva, as pessoas são encaradas como recursos de produção. Há uma actuação departamentalizada e táctica da função de gestão dos trabalhadores, por intermédio de consultoria interna e serviços especializados. Trabalho no formato de responsabilidade de linha e função de *staff*. Implantou-se com significado no nosso país pelas décadas de 80 e 90 do século xx.

Em terceiro lugar, podemos referir-nos à emergência de uma orientação adaptativa, de entendimento organizacional como sistema aberto em mercados profundamente instáveis ou turbulentos. O trabalho é, neste enquadramento, baseado e dependente de competências múltiplas. Requer-se uma formação profissional global e integrada num quadro de gestão estratégica de pessoas. A gestão estratégica de pessoas assume uma perspectiva mais qualitativa, no que se refere às competências, à globalização dos processos e respectivos fluxos de conhecimento. Responde às necessidades de efectividade (fazer as coisas à medida da sociedade). Os trabalhadores são encarados como colaboradores, como pessoas e seres humanos pró-activos. Há uma crescente descentralização da função de gestão dos trabalhadores, uma focalização mais global e estratégica. A ênfase é colocada na liberdade, responsabilidade

e no compromisso dos trabalhadores enquanto Pessoas (auto-)responsáveis, através da valorização integrada da acção, da emoção e da cognição.

As três macro orientações anteriormente expostas podem integrar-se nas tipologias de organização que compõem o referencial contínuo teórico desde um modelo mecânico, clássico, ao modelo orgânico, contemporâneo, e da qual se podem inferir, ao nível da estrutura organizacional, aproximações a três tendências de configuração organizacional: organizações mais centralizadas; organizações descentralizadas e organizações flexíveis. Para French e Bell (1990) os dois tipos de organização, mecanicista ou orgânico são usados, frequentemente, sendo importante a compreensão dos significados e implicações de cada sistema e de um sistema no outro. O contínuo entre modelos orgânicos e mecanicistas é reforçado pelo estudo empírico de Valle et al. (2000). Referindo-se a trabalhos de Burns e Stalker, French e Bell (1990) consideram que estes dois tipos de organização mecanicista ou orgânico, nas suas formas puras, são encaradas como fins opostos, mas num referencial contínuo, não dicotómico. Várias organizações poderão ser encontradas em diferentes pontos, entre estas duas visões opostas, podendo progredir-se, mudar ou desenvolver-se ao longo deste contínuo, podendo coexistir características mistas no seio das suas subdivisões. Para os autores, o predomínio de uma das duas orientações não constitui um fenómeno accidental, mas produto das circunstâncias e contingências organizacionais, bem como, produto de preferências ideológicas profundas. Encaram a visão mecanicista como particularmente apropriada em condições de estabilidade. Em contraste, os sistemas orgânicos são vistos como apropriados para ambientes instáveis e em mudança (French & Bell, 1990). Deflectindo esta abordagem para a formação, Valle, Martin, Romero e Dolan (2000) consideram possível, numa transição do genérico para o específico, identificar dois modelos formativos opostos: o modelo mecanicista da formação caracterizado pela ênfase na especialização individual, pela planificação e procura de melhorias directas na performance e um modelo orgânico da formação caracterizado pela ênfase em multi-competências, trabalho de grupo e satisfação de necessidades de longo prazo.

Garavan (1997) também considera que a noção de formação e desenvolvimento de recursos humanos poderá ser melhor compreendida, não em

termos absolutos, mas num contínuo, entre uma perspectiva tradicionalista, individualizada, restrita, centralizada e especializada, e uma outra, marcadamente organizacional, estratégica e integrada, sendo possível, neste contínuo, encontrar múltiplas variantes e adaptações, na sua conceptualização e operacionalização.

Reforçando os quadros interpretativos duais já apresentados inserimos, ainda, uma analogia com a adoptada nos trabalhos precursores sobre a natureza humana de Douglas McGregor onde este, de forma pertinente e visionária indagou: “What are your assumptions (implicit as well as explicit) about the most effective way to manage people?” (McGregor, 2006, p. xxiii). O autor evidenciou duas grandes tipologias de esquemas ou estruturas cognitivas dos gestores, um conjunto de suposições, crenças ou ideias, duas visões distintas, no limite antagónicas. De acordo com a perspectiva “X”, o trabalho constitui um fenómeno contra-natural, as pessoas não gostam de trabalho e se possível evitam-no. O princípio central da organização que deriva da teoria X consiste no exercício da direcção e controlo pela autoridade – o princípio escalar. Devido a este facto, os trabalhadores terão de ser controlados, dirigidos, coagidos e até ameaçados. De um modo geral, a pessoa é encarada como alguém sem ambição, que evita assumir responsabilidades e procura, acima de tudo, segurança e recompensas económicas. A generalidade das pessoas não tem capacidade criativa e é resistente à mudança. Na maior parte dos casos, os trabalhadores preocupam-se, fundamentalmente, consigo próprios e não com os objectivos comuns e da organização (McGregor, 1960).

Contrastando com a visão negativa, a teoria “Y” assume que os trabalhadores encaram o trabalho como uma faceta da vida, tão natural como o lazer, o prazer e o descanso. As pessoas são capazes de se auto-dirigir e auto-controlar, quando empenhadas no alcance de objectivos. A generalidade das pessoas, sob condições apropriadas, procura e está disposta a assumir níveis superiores de responsabilidade. Por fim, a capacidade de imaginação e criatividade na solução de problemas das organizações está dispersa e disponível a toda a população de colaboradores e não restrita a alguns dos seus sectores ou classes profissionais intervenientes. A aceitação dos princípios da teoria “Y” conduz a técnicas de gestão menos rígidas e

mais participativas. O princípio central que emana da teoria Y consiste na integração, na criação de condições em que os membros da organização poderão atingir os seus objectivos direccionando esforços para o sucesso da organização (McGregor, 1960). Esta perspectiva clássica corrobora o raciocínio até aqui esboçado de interpretação da gestão de recursos humanos e da formação, em particular, como algo que ideológica e pragmaticamente se pode situar, em cada organização, num contínuo teórico, balizado por duas visões opostas.

Sendo possível a delimitação entre um paradigma relativo às características padrão da gestão na era industrial e um segundo relativo às características emergentes da era do conhecimento, considera-se que ambos os paradigmas se encontram vigentes em organizações na contemporaneidade. O confronto, na base conceptual deste trabalho, entre características salientes de dois marcos temporais na gestão das organizações aparece, também, em Lerín et al. (2001) ao referirem um paradigma clássico que enfatiza a eficiência técnica e a racionalidade como forma de a alcançar, caracterizada por uma concepção negativa do ser humano, que reclamava uma forte estrutura hierárquica de hetero-controlo e um novo paradigma, da era do conhecimento, que troca o foco das funções, postos de trabalho e exercício do trabalho, para o ser executante, enquanto pessoa, com maior auto-controlo, conhecimento e competências. Constitui, segundo os autores, uma evolução de filosofia e paradigma, cuja afirmação se encontra ainda em curso e em fase de legitimação, onde se valoriza a crescente participação e uma maior autonomia da pessoa, independentemente da função, onde se reforça a importância da comunicação e a necessidade de desenvolvimento e qualificação contínua dos recursos humanos.

Em síntese, hipotetiza-se, aqui, ao nível teórico, que as opções, os pressupostos e as orientações filosóficas, de base cultural, numa organização, terão repercussões nas configurações práticas e opções na(s) forma(s) de exercer a formação dos recursos humanos. Poderemos articular, deste modo, as características de estratégia organizacional e de gestão de recursos humanos, dos contínuos duais, com as dimensões de desenvolvimento da formação de Mourão e Puente Palácios (2006), ora numa lógica restritiva, ora numa dimensão abrangente. A primeira, mais operacional e de

preparação para o trabalho, a segunda com maior densidade política e social. Ou, ainda, numa visão de investimento ou numa perspectiva de custo, segundo Robinson (1988). A visão restrita encara a formação profissional como sub-produto do sistema educacional, com o objectivo de adequação das pessoas às necessidades da organização. Encara a formação como instrução e treino técnico da mão-de-obra. A visão abrangente integra o debate da relação educação-trabalho e questiona o factor de alienação produtiva.

Apesar da noção teórica de mudança evolutiva generalizada nas políticas e práticas de formação dos trabalhadores, as tipologias, o nível, o volume e a distribuição da formação nas e entre as organizações varia consideravelmente, de acordo com as estratégias, quer entre sectores, quer entre empresas do mesmo sector (Krogt & Warmerdam, 1997). Estas diferenças inter-organizacionais, na visão da gestão de recursos humanos revelam impacto significativo nos tipos, níveis de intensidade de aprendizagem que aí podem e terão lugar (Keep, 2005). As comparações internacionais têm revelado, também, que o investimento em formação difere, significativamente, entre os países (Sels, 2002).

Numa perspectiva relacional entre formação e gestão do conhecimento, face ao exposto neste tópico indagamos: será o sentido da e para a gestão do conhecimento neutra face à diversidade patente no domínio da formação dos recursos humanos?

Mudanças estruturais na forma de encarar o ser humano, o seu comportamento e o seu contributo organizacional ao longo do tempo e toda a transformação macro-social que instituiu o conhecimento como fonte de vantagem competitiva, intimam a um esforço de aproximação, renovação e articulação dinâmica entre práticas de gestão estratégica de pessoas ou gestão estratégica de recursos humanos e práticas de gestão do conhecimento (Hislop, 2003).

### 3. FORMAÇÃO, O CONHECIMENTO E SUA GESTÃO: IMPLICAÇÕES

A partir dos conteúdos até aqui apresentados somos conduzidos à necessidade de relativizar as estratégias, o sentido e o valor dos investimentos

em formação e em gestão do conhecimento, explorando implicações ao nível do seu alinhamento e convergência estratégica.

A gestão do conhecimento nas organizações surge, por vezes, analisada como se fosse política e tecnicamente neutra face aos pressupostos da gestão e da gestão dos trabalhadores pré-existentes e vigentes, num dado espaço-tempo da existência organizacional. Embora não exista grande tradição no estudo destas relações (MacNeil, 2003), esta aparente independência ou neutralidade não parece ocorrer, efectivamente, na prática.

O presente estudo de associação entre as variáveis formação e gestão do conhecimento constitui um indicador claro da tendência actual para que esta não seja conceptualizada, nem tão pouco operacionalizada, de forma desconexa face a um conjunto de políticas organizacionais estratégicas, sendo claros os esforços de criação de sistemas e processos que suportem as actividades de potenciação do conhecimento, ancoradas na estratégia, alinhadas e integradas nas operações nucleares da organização (Shih & Chiang, 2004). Este facto, pressupõe a relativização da gestão do conhecimento em articulação com a sofisticação da formação e gestão dos recursos humanos, implicando (re)equacionar se fará sentido gerir conhecimento em todo e qualquer contexto organizacional e, quando o fizer, se fará sentido adoptar-se, sempre, a mesma estratégia, independentemente da natureza particular das contingências da sua actividade e da sofisticação e grau de desenvolvimento dos pressupostos basilares da gestão pré-existentes, em particular, nos domínios da sua formação.

Se parece consensual e até generalizado o sentido historicamente construído para um investimento crescente em formação e desenvolvimento dos profissionais, com reflexos significativos no incremento substancial da sua dimensão quantitativa, é questionável a existência de uma reflexividade e capacidade analítica organizacional, generalizadas e suficientes, em torno do sentido qualitativo e da influência dos pressupostos na base da formação e desenvolvimento dos trabalhadores. Este facto extrai-se de uma preocupação excessiva, por vezes exclusiva, com o “quanto”, “quem” e o “como” formar e um negligenciar do “porquê” formar e o “porquê” do investimento neste domínio e, ainda, “quais as consequências” da forma

como se conceptualiza e operacionaliza a formação. É neste último ponto que situamos, conceptualmente, o contributo deste capítulo, encarando-o como um desafio ao questionamento dos pressupostos da formação e um questionamento da verdade quase absoluta e acrítica do senso comum de que a formação é um processo que influi, sempre, positivamente no processamento e na gestão do conhecimento organizacional. Na verdade, um investimento quantitativo crescente em formação não se reverte, necessariamente, em qualidade dos processos formativos, nem na eficácia dos seus resultados (Sels, 2002). À luz do processamento do conhecimento, nem todas as orientações da formação serão idênticas, em termos de impactos na dinâmica organizacional. Esta reflexão traduz-se, necessariamente, num questionar da validade universal do valor, em abstracto, do investimento intensivo e/ou extensivo em formação e um apelo à compreensão selectiva da sua eficácia relativa, intimamente dependente dos pressupostos básicos que orientam o sentido das e para as suas práticas, em cada contexto.

Keep (2005) sustenta o sentido de um investimento diferencial na formação. Questiona o sentido do investimento em formação, como algo genericamente positivo, encontrando argumentos e um sentido explicativo para as diferenças, ancorados na especificidade do ambiente de acção organizacional. O autor sugere um valor relativo e uma centralidade variável da formação, segmentada e associada ao valor acrescentado dos tipos de produção e características específicas de competição em determinados nichos de mercado. Em espaços de acção onde o conteúdo do trabalho possibilita o enriquecimento e visa resultados a longo prazo, as organizações tendem a adoptar estratégias de formação onde a ênfase se coloca no desenvolvimento da especialização de capacidades individuais, tendo como objectivo uma melhoria directa da produtividade. Pelo contrário, as organizações que usam processos de trabalho caracterizados por tarefas rotineiras e repetitivas tenderão a desvalorizar este tipo de conteúdo formativo (Valle, Martín, Romero & Dolan, 2000).

Shih e Chiang (2005) apresentam um estudo de integração e alinhamento entre dualidades de estratégias de negócio organizacional (custo/diferenciação), estratégias de gestão de recursos humanos (burocrática/orgânica) e estratégias de gestão do conhecimento (codificação/personalização).

Os autores referem-se ao impacto da adopção de estratégias de recursos humanos burocráticas ou orgânicas face à adopção de estratégias organizacionais baseadas no custo ou na diferenciação, testando-as e integrando-as, de forma a que a primeira tipologia será dominante em organizações de estratégia custo e a abordagem orgânica da gestão dos recursos humanos figurará como dominante em estratégias organizacionais que procuram a diferenciação. Keep (2005) refere que requisitos de alta qualidade, alto valor acrescentado, estratégias de alta especificação reclamam, geralmente, uma força de trabalho mais capacitada do que aquelas baseadas em torno da liderança pelo baixo custo de produção e produção massificada e estandardizada. Em organizações de produção em massa, altamente dependentes do preço unitário de produção, o trabalho é encarado, por vezes, como custo, reflectindo-se esta abordagem na opção por modelos de trabalho mais repetitivo e rotinizado, que exigirão da maioria dos seus trabalhadores conhecimentos e capacidades limitados. Em contraste, empresas que competem com produtos ou serviços de elevado valor acrescentado onde a inovação e diferenciação são determinantes tendem a adoptar modelos de gestão de recursos humanos mais sofisticados, expectando-se que os colaboradores trabalhem com elevado grau de arbítrio e autonomia, investindo-se significativamente no desenvolvimento dos seus conhecimentos, atitudes e capacidades (Shih & Chiang, 2005). Este estudo revela-se instrumental na fundamentação da relativização do valor, em abstracto, das diferentes orientações das estratégias de gestão e, sobretudo, na compreensão da sua integração e seu alinhamento estratégico.

Segundo Shih e Chiang (2005) a estratégia aqui apelidada por custo visa o controlo e redução de custos. Coloca a ênfase na promoção da eficiência das operações, na sua simplificação e estandardização, no design do produto, tendo em vista a facilitação da produção replicativa, onde há uma clara delimitação de responsabilidades. A estratégia diferenciação, pelo contrário, visa a inovação, enfatiza o desenvolvimento, o design inovador e customizado e o marketing. Valoriza a qualidade dos produtos e serviços pela adaptação e especificação da resposta. Defende o claro investimento activo nas pessoas e das próprias pessoas – captação de pessoas qualificadas e inovadoras (Shih & Chiang, 2005). Nesta linha de pensamento a

orientação e o sentido para a formação não parece neutra face às opções estratégicas organizacionais, sendo, antes, esta arquitectura envolvente um factor determinante da orientação e centralidade do investimento da formação e tipologia de estratégia da gestão do conhecimento. Neste último domínio, face a uma estratégia organizacional de custo predominará um enfoque em estratégias mais técnicas e de codificação, geralmente articuladas com estratégias burocráticas de gestão de recursos humanos. Face a estratégias organizacionais de diferenciação predominarão as estratégias sociais e humanas de personalização na gestão do conhecimento e estratégias orgânicas na gestão dos trabalhadores (Shih & Shiang, 2005). A partir deste estudo é possível reter a relatividade do valor de iniciativas formais e informais de gestão do conhecimento organizacional. A gestão do conhecimento não se afigura igualmente relevante nas organizações, independentemente da estratégia de negócio perfiada e/ou das estratégias de recursos humanos seleccionadas. Assim, para além de um valor relativo poderemos falar, também, da relatividade da sua orientação, ora para a valorização dos aspectos mais comportamentais e humanos, ora para os aspectos técnicos e tecnológicos.

Em linha com o estudo apresentado pelo Observatório do Emprego e da Formação Profissional (1999) em contexto português, sobre a evolução das políticas de formação nas empresas, também aqui assumimos que as orientações estratégicas, os modelos de gestão organizacional e as formas de gestão das pessoas constituem uma trilogia que nos permite classificar, na relação entre formação profissional e contextos organizacionais, as organizações em três modelos-tipo, que determinariam o enfoque, o sentido e o valor de um investimento em formação e também na gestão do conhecimento organizacional. Referimo-nos aos apelidados por modelo especializante, modelo qualificante e modelo aprendente.

O primeiro caracteriza-se por orientação-produto, organização centralizada e gestão dos trabalhadores com características da apelidada administração de pessoal. O segundo modelo, designado por modelo qualificante, é cunhado pela orientação para o mercado, organização descentralizada e gestão dos trabalhadores próxima da gestão de recursos humanos. O modelo aprendente, por fim, caracteriza-se pela orientação-sociedade, organização

flexível e pela gestão estratégica de pessoas. Numa lógica especializante o operário qualificado é comutado pelo operário especializado e destituído do seu saber, sendo esse processo apoiado por uma formação profissional também ela parcelar e descontínua, na medida em que está virada para a tarefa e para a adequação rápida do indivíduo ao seu posto de trabalho, resultando numa ruptura entre a aprendizagem e o trabalho. Em virtude do ambiente ser estável e previsível e não instigar mudanças constantes, a formação assume uma configuração de tipo reactivo. Pode caracterizar-se por uma formação profissional intensiva e directamente orientada para o posto de trabalho, de natureza técnica e orientada para o saber-fazer. Neste contexto, a aprendizagem é encarada como simples mecanismo de adaptação ao posto de trabalho, com uma exigência técnica reduzida e sem quaisquer preocupações sócio-culturais.

Numa segunda variante, com orientação considerada especializante, as organizações assumem uma dupla função técnica e social. É neste sentido que a formação profissional vê também alterado o núcleo básico dos seus conteúdos, até aqui maioritariamente de natureza técnica, passando a incluir conteúdos de carácter social e comportamental. Começa a dar-se importância ao saber-fazer social. Os indivíduos passam a ser perspectivados como trabalhadores qualificados e são-lhes associadas funções de controlo, poder de decisão e responsabilidade crescente sobre o seu trabalho. Na organização qualificante a formação é abundante, mas permanece abstracta e basicamente articulada com a inovação tecnológica. A formação passa a existir em muito maior volume, intersecta os domínios do saber-fazer e do saber-ser, continuando a ser mais conjuntural e adaptativa do que estratégica, no sentido de antecipar cenários prospectados. A organização qualificante traduz, em termos de sofisticação, uma espécie de transição entre a organização especializante e a aprendente. A partir das três perspectivas referidas considera-se que a gestão do conhecimento pode ser perspectivada de forma distinta face a estes três modelos de conceptualizar a formação e a aprendizagem.

O trabalho do conhecimento, exercido por trabalhadores do conhecimento em organizações de conhecimento pressupõe uma cultura organizacional orientada para o conhecimento e para a aprendizagem, onde haja uma

valorização desta como parte integrante do trabalho, do desenvolvimento pessoal e profissional. A organização aprendente surge face às novas formas de funcionamento da organização, onde esta tem de caminhar no sentido de facultar ao trabalhador uma formação contínua, integrada e global que lhe permita um nível elevado de qualificação e, simultaneamente, um grau de flexibilidade suficiente que o leve a constituir-se como membro de um sistema social, o que desafia os sistemas tradicionais de aprendizagem profissional, habitualmente propostos para elevar e potenciar competências somente ao nível do saber-fazer técnico. Desta forma, os modelos de gestão tenderão a possuir um denominador comum: gerir as actividades e os sistemas de forma a permitir que o homem se desenvolva e (re)crie valor. No novo paradigma emergente gerem-se recursos imateriais e intangíveis – conhecimento, saber e informação. A aprendizagem tem de estar mais perto da realidade do campo de acção ou das competências da empresa e esta tem que, por sua vez, arranjar lugar para os processos de formação contínua, que possam ter lugar no seu interior – daqui a necessidade de as empresas evoluírem no sentido da organização aprendente. A este respeito, a função de gestão de recursos humanos necessita de se posicionar como estrategicamente proactiva contrariando a tendência tradicional de ser, meramente, operacional e reactiva. A gestão integrada de recursos humanos assume-se não mais como centro de custo, nem de lucro, mas de efectivo investimento (Thite, 2004).

Findamos este capítulo com a ideia central de Yahya e Goh (2002) de que uma organização que valoriza o conhecimento e a sua gestão requer e apresenta uma gestão de recursos humanos distinta da apresentada por uma organização que o não valoriza. A análise dos autores apresenta-se, aqui, como uma via interpretativa coerente com o enquadramento teórico até aqui apresentado, dado que reforçam a ideia de não neutralidade da gestão do conhecimento face aos pressupostos e perspectivas dominantes no domínio da formação e gestão dos trabalhadores. A contribuição da formação e da gestão de recursos humanos para a gestão do conhecimento está no topo da cadeia de valor na criação e sustentação de uma cultura que estimule a inovação, a criatividade e a aprendizagem (Thite, 2004).

Estamos, contemporaneamente, perante a necessidade de um novo paradigma formativo e de aprendizagem. A organização aprendente requer a transfiguração da estratégia, da estrutura e da cultura organizacionais numa configuração mais orientada para o estímulo da aprendizagem. Na organização aprendente as relações entre trabalho e aprendizagem levam a um aperfeiçoamento e inovação no modo como o trabalho é efectuado, através da articulação estreita e integrada entre a aprendizagem e a experiência de trabalho. Quando os locais de trabalho se alteram para locais de aprendizagem, localmente, cada situação de trabalho fornece novas possibilidades e desafios para a capacidade de aprendizagem do indivíduo e, globalmente, a organização adquire um cariz mais flexível e assente no desenvolvimento contínuo de competências múltiplas.

Havendo poucas dúvidas de que os contextos organizacionais sofreram profundas alterações, durante as duas últimas décadas, é muito menos claro se a sua reconfiguração tem vindo a produzir uma tendência generalizada, que vá para além da dimensão discursiva, de reorganização do trabalho segundo princípios que emanam do paradigma da organização apelidado por aprendente, constituindo-se como ambientes de aprendizagem expansivos ao invés de restritivos (Keep, 2005). Face ao regime legal de formação profissional, com direitos e deveres das partes, que define conteúdos obrigatórios e mínimos quantitativos de formação, muitas organizações assumem uma perspectiva restritiva de estrito cumprimento administrativo dos requisitos mínimos legais. A este tipo de aposta na formação dos recursos humanos não subjaz, frequentemente, uma visão assente na sua instrumentalidade e potencial na optimização da aquisição, partilha e aplicação de conhecimento organizacional crítico, mas antes uma visão jurídico-burocrática restritiva onde surge como uma obrigatoriedade a cumprir. Deste modo, em muitos casos, a eficácia da formação e do processo formativo cai pela base, no momento fundacional que deveria determinar e legitimar o seu sentido, ou seja, na resposta a necessidades efectivas, cujo diagnóstico e avaliação, muitas vezes, não é concretizado, surtindo a sua eficácia, num prisma de potenciação do conhecimento organizacional, limitada ou inexistente. Assim, quando a formação é encarada pela organização como um constrangimento é manifesta e intuitiva a ausência de concepção estratégica

e de uma cultura de formação ou, nas palavras de Rebelo (2006), de uma cultura orientada para a aprendizagem. As actividades formativas são percebidas como inúteis, ou mesmo prejudiciais, não existindo qualquer esboço de uma política de formação consistente (Beaver & Hutchings, 2005).

Nas organizações, as mudanças contínuas neste domínio ocorreram, ou não, mas nos casos afirmativos operaram-se e operam-se a níveis e ritmos muito distintos, sendo isto gerador de diferenças, intra e inter-organizacionais. Este facto encontra-se patente em propostas múltiplas e híbridas de modelos de gestão e formação dos trabalhadores, cujas características mais ou menos sofisticadas nos permitem, no tempo actual e numa aproximação descritiva, sem se estabelecer, *a priori*, qualquer juízo valorativo<sup>10</sup>, caracterizá-las e classificá-las, maturativamente, numa linha teórica evolutiva e dual, como próximas dos pressupostos ditos clássicos ou consentâneas com os emergentes da era da informação e do conhecimento. Considerando que a afirmação do paradigma da era do conhecimento se dá na razão inversa do declínio do paradigma tipificado na era industrial, a prevalência contemporânea de pressupostos formativos deste serão um factor de constrangimento para a uma efectiva mudança/desenvolvimento rumo aquele.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alvesson, M., Karreman, D. (2001). Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of management studies*, 38 (7), 995-1029.
- Antonacopoulou, E. (2006). The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37 (4), 455-473.
- Armstrong, M. (1992). *Human resource management strategy & action*. London: Kogan Page.
- Bastos, A. (1991). O suporte oferecido pela pesquisa na área do treinamento. *Revista de Administração da USP*, 26 (4), 87-102.

---

<sup>10</sup> Referimo-nos à constatação de que a predominância de pressupostos e modelos de gestão dos trabalhadores teoricamente anacrónicos não é, em si mesmo, um aspecto negativo, nem a assumpção de pressupostos ditos contemporâneos como algo em si mesmo positivo. Esta análise só é passível de ser realizada num enquadramento analítico dos consequentes desta opção e constatação empírica dos seus efeitos facilitadores ou inibidores na acção organizacional espacio-temporalmente contextualizada e relativizada.

- Bastos, A. (2006). *Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios pelo cenário de reestruturação produtiva*. In J. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas* (23-40). Porto Alegre: Artmed.
- Beaver, G. & Hutchings, K. (2005). Training and developing an age diverse workforce in SMEs. *Education & Training*, 47 (8/9), 592-604.
- Bhatt, G. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between Technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1) 68.
- Bindé, J. (2007). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Birkinshaw, J. & Sheehan, T. (2002). Managing the knowledge life cycle. *M.I.T. Sloan management review*, Fall, 75-83.
- Brewster, C. & Bournois, F. (1991). Human resource management: a European perspective, *Personnel Review*, 20 (6), 4-13.
- Bunch (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review*, 6 (2), 142-163.
- Caetano, A. (2007). Avaliação da formação profissional – Estudos em organizações Portuguesas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas* (pp. 19-37). Lisboa: Livros Horizonte.
- Campbell, J. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 566-602.
- Cardim, J. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade – estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional*. Dissertação de doutoramento publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carrión, G., González, J. & Leal, A. (2004). Identifying key knowledge area in the professional services industry: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 8 (6), 131-151.
- Carter, C. & Scarbrough, H. (2001). Towards a second generation of KM? The people management challenge. *Education and Training*, 43 (4/5), 215-225.
- Ceitel, M. (2002). O papel da formação no desenvolvimento de novas competências. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. (pp. 325-355). Lisboa: RH Editora.
- Chiavenato, I. (1996). *Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas*. São Paulo: Atlas.
- Choo, Chun Wei. (2003). *A organização do conhecimento*. São Paulo: SENAC.
- Cornford, I. & Athnasou, J. (1995). Developing expertise through training. *Industrial and Commercial Training*, 27, 10-18.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Desouza, K. (2004). Knowledge management: A new commission for industrial engineers. *Industrial Management*, January/February 2004, 26-30.
- Desouza, K., Chattaraj, A. & Kraft, G. (2003). Supply chain perspectives to knowledge management: Research propositions. *Journal of Knowledge Management*, 7 (3), 129- 138.
- Fernández, L. (2002). Gestión del conocimiento y gestión de recursos humanos: una convergência necesaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), 177-213.

- Ferris, G., Hochwarter, W., Buckley, M., Harrel-Cook, G. & Frink, D. (1999). Human Resources Management: Some New Directions. *Journal of Management*, 25 (3), 385-415.
- French, W. & Bell, C. (1990). *Organizational development - Behavioural science interventions for organization improvement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fuller, J. & Farrington, J. (2001). *Da formação ao aperfeiçoamento do desempenho*. Coimbra: Quarteto.
- Garavan, T. (1997). Training, development, education and learning: different or the same?. *Journal of European Industrial Training*, 21 (2), 39-50.
- Geary, J. F. (1992). Employment flexibility and human resource management: the case of three American electronic plants, *Work, Employment and Society*, 6 (2), 251-70
- Goldstein, I. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31, 229-272.
- Grimand, A. (2005). Quand le knowledge management redécouvre l'acteur: la dynamique d'appropriation des connaissances en organisation. *Revue Management et Avenir*, 9, 141-160.
- Heffernan, M. & Flood, P. (2000). An exploration of the relationships between the adoption of managerial competencies, organizational characteristics, human resource sophistication and performance in Irish organisations. *Journal of European Industrial Training*, 24 (2-3-4), 128-136.
- Hislop, D. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: a review and research agenda. *Employee Relations*, 1/2, 182-201.
- Holsapple, C. & Joshi, K. (2004). A formal knowledge management ontology: Conduct, activities, resources and influences. *Journal of the American Society for information Science & Technology*, 55 (7), pp. 593-612.
- Hwang, A. (2003). Training strategies in the management of knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 7 (3), 92-104.
- Kakabadse, N., Kakabadse, A. & Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7 (4), 75-92.
- Keenoy, T. (1997). HRMism and the language of re-presentation, *Journal of Management Studies*, 34(5): 825-41.
- Keep, E. (2005). Skills, training and the quest for the holy grail of influence and status. In S. Bach (Ed.). *Managing human resources – Personnel management in transition* (211-237). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kim, S., Hwang, H. & Suh, E. (2003). A process-based approach to knowledge-flow analysis: a case study of a manufacturing firm. *Knowledge and Process Management*, 10 (4), 260-276.
- Kluge, J., Stein, W. & Licht, T. (2002). *Gestão do Conhecimento – Segundo um estudo da McKinsey & Company*. Cascais: Principia.
- Krogt, F. & Warmerdam, J. (1997). Training in different types of organizations: differences and dynamics in the organization of learning at work. *The International Journal of Human Resource Management*, 8 (1), 87-105.
- Langdon, D., Whiteside, K., McKenna, M. (Eds.) (1999). *Intervention resource guide: 50 performance technology tools*. San Francisco: Pfeiffer.
- Latham, G. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Legge, K. (1995). *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*, Basingstoke & London: Macmillan Press.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 23-38.
- Lerín, F., Martínez-Tur, V. & Peiró, J. (2001). Tendências y controversias en el futuro de la gestión y del desarrollo de los recursos humanos. In E. Agulló & A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad* (pp. 165-201). Madrid: Ediciones Pirámide.

- MacNeil, C. (2003). Line Managers: Facilitators of knowledge sharing in teams. *Employee Relations*, 25 (3), 294 -398.
- Martin de Holan, P. & Phillips, N. (2004). Remembrance of Things Past? The Dynamics of Organizational Forgetting. *Management Science*, 50 (11), 1603-1614.
- Martin de Holan, P. & Phillips, N., Lawrence, T. (2004). Managing organizational forgetting. *MIT Sloan Management Review*, Winter (2004), 45-53.
- Mayer, R. & Remus, U. (2003). Implementing process-oriented knowledge management strategies. *Journal of Knowledge Management*, 7 (4), 62-75.
- McElroy, M (2000). Integrating complexity theory, knowledge management and organizational learning. *Journal of knowledge Management*, 4 (3), 195.
- McElroy, M. (2003). *The New Knowledge Management: Complexity, Learning, and Sustainable Innovation*. USA: Butterworth-Heinemann.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Meignant, A. (1997). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mejía, G., Balkin D. & Cardy, R. (2001) *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Prentice Hall.
- Mourão, L. & Puente-Palacios (2006). Formação profissional. In J. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas* (41-64). Porto Alegre: Artmed.
- Mueller, F. (1996). Human resources as strategic assets: an evolutionary resource-based theory, *Journal of Management Studies*, 33 (6), 757-82.
- Muñoz-Seca, B., & Riverola, J. (1997). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Ed. Folio.
- Muñoz-Seca, B. & Riverolla, J. (2003). *Del buen pensar y mejor hacer: mejora permanente y gestión del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- OEFP (1999). *Evolução das políticas de formação nas empresas*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Oltra, V. (2005). Knowledge management effectiveness factors: the role of HRM. *Journal of Knowledge Management*, 9 (4) 70-86.
- Pan, S. & Scarbrough, H. (1999). Knowledge management in practice: An exploratory case study. *Technology Analysis & Strategic Management*, 11 (3), 359-375.
- Patrick, J. (2000). Training In N. Chmiel (Ed.). *Introduction to work and organizational Psychology. A European perspective* (100-125). London: Blackwell Publishing.
- Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E. In J. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas* (159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Purcell, J. (1999). Best practice or best fit: chimera or cul-de-sac?, *Human Resource Management Journal*, 9 (3), 26-41.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Robinson, K. (1988). *A handbook of training management*. London: Kogan Page.
- Ruggles, R. (1998). The state of the notion: Knowledge management in practice. *California Management Review*, 40 (3), 80-89.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Sandars, J. (2004). Knowledge Management: Something old, something new! *Work Based Learning in Primary Care*, 2, 9-17.

- Scholl, W., König, C., Meyer, B. & Heisig, P. (2004). The future of knowledge management: an international Delphi study. *Journal of Knowledge Management*, 8 (2), 19-36.
- Sels, L. (2002). 'More is not necessarily better': the relationship between the quantity and quality of training efforts. *Int. J. of Human Resource Management*, 13 (8), 1279-1298.
- Shih, H. & Chiang Y. (2005). Strategy alignment between HRM, KM and corporate development. *International Journal of Manpower*, 26 (6). 582-602.
- Silva, R., Soffner, R. & Pinhão, C. (2003). A gestão do conhecimento In R. Silva & A. Neves (Eds.), *Gestão de empresas na era do conhecimento* (pp. 177-209). Lisboa: Edições Sílabo.
- Smith, H. & McKeen, D. (2004). Knowledge management in organizations: The state of current. In C. Holsapple (Ed.), *Handbook of Knowledge Management* (Vol. II pp. 395-410). Berlin: Springer-Verlag.
- Snowden, D. (1999). A framework for creating a sustainable knowledge program. In J. Cortada & J. Woods (Eds.), *The knowledge management yearbook 1999-2000* (pp. 52-64). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Sparrow, P. & Hiltrop J. (1994) *European Human Resource Management in Transition*. London: Prentice Hall.
- Szulanski, G. (2001). Knowledge creation: a source of value. *Academy of management review*, 26 (2), 318-321.
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tavares, M. (2006). Mudanças de paradigma na gestão de recursos humanos das organizações. In M. Tavares. *Novo paradigma de gestão de recurso humanos para o século XXI*. (21-37). Lisboa: ULE.
- Thite, M. (2004). Strategic positioning of HRM in knowledge-based organizations. *The Learning Organization*, 11 (1), 28-45.
- Truss, C.; Gratton, L.; Hope-Hailey, V.; McGovern, P. & Stiles, P. (1997). Soft and hard models of human resource management: a reappraisal, *Journal of Management Studies*, 34 (1), 53-73.
- Valle, R., Martin, F., Romero, P. & Dolan, S. (2000). Business strategy, work process and human resource training: are they congruent? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 283-297.
- Vaughan, E. (1994). The trial between sense and sentiment: a reflection on the language of HRM, *Journal of General Management*, 19 (3), 20-32.
- Vargas, M. & Abbad, G. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In J. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas* (137-158). Porto Alegre: Artmed.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wexley, K. (1984) Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Yahya, S. & Goh, W. (2002). Managing human resources toward achieving knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6 (5), 457-468.