

FORMAÇÃO, GESTÃO, TRABALHO E CIDADANIA CONTRIBUTOS PARA UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA FORMAÇÃO

CARLOS V. ESTÊVÃO*

RESUMO: Neste artigo é problematizada a relação entre gestão de recursos humanos, competitividade e formação, salientando-se ainda alguns aspectos críticos ligados à qualidade e avaliação da própria formação. Finalmente, é analisada a articulação entre políticas de formação e cidadania, no sentido de questionar algumas das suas agendas ocultas e contribuir, assim, para a construção de uma sociologia crítica da formação.

Palavras-chave: Formação; Gestão de recursos humanos; Qualidade; Avaliação; Cidadania.

A formação é entendida neste artigo como uma prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Por outro lado, e dado que a formação se tornou cada vez mais impensável sem o recurso ao mundo do trabalho, embora as suas relações nem sempre tenham contribuído para a sua mútua dignificação, há que reflectir um pouco mais sobre esta relação fundamental entre formação e trabalho, que se tornou a “utopia” das décadas de 1980 e 1990, no entender de Palazzeschi (1998), introduzindo agora também a dimensão da cidadania.

E é assim que, não perdendo de vista as metamorfoses da formação, do trabalho e da cidadania, iremos analisar mais especificamente as con-

* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Portugal). *E-mail:* cestevao@iep.uminho.pt

tradições ou ambiguidades que decorrem, quer da renovada valorização da função de pessoal pelos responsáveis das organizações, quer da ideologia da qualidade e da avaliação aplicada à formação, em contraste com o enquadramento teórico que releva o seu poder emancipador e cidadão.

Tendo sempre presente uma postura problematizadora subsidiária de uma sociologia crítica, questionaremos, finalmente, a formação enquanto processo que, naturalmente, potencia ganhos de cidadania, como se ela detivesse o sortilégio de, uma vez mobilizada, induzir necessariamente mais justiça e cidadania organizacionais.

Formação, recursos humanos e competitividade

Mercê da influência das escolas de gestão e do imperativo da produtividade total, é hoje quase um dogma afirmar, não obstante os aspectos menos visíveis que possam contrariar o pendor humanista e conduzir até à despersonalização e dessocialização do trabalho, que os recursos humanos são um dos factores essenciais de sucesso de qualquer organização.

Na verdade, para se ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e de variedade dos produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico.

É assim que a formação, sobretudo a partir da década de 1980, torna-se num tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. É assim, também, que a formação aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas e a sua liturgia, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho.

Na verdade, e sem pretender entrar numa lógica de cinismo, os benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa: ela promove a eficiência; incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projectos individuais (e também colectivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do

imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades colectivas. São notórios ainda os efeitos da formação no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho, ainda que simultaneamente os torne porventura mais frágeis quanto às antigas estruturas de integração no grupo de colegas.

É possível inferir-se daqui que a formação vai induzir, no que à questão da gestão dos recursos humanos diz particularmente respeito, ora consolidações, ora perplexidades, ora questionamentos, ora recombinações dos sistemas de saber e de poder que podem beneficiar, de forma objectiva, os membros de uma dada organização.

Mas a formação pode funcionar igualmente noutro sentido, contrário ao descrito anteriormente. Ou seja, ela pode tornar-se num mecanismo legitimador nomeadamente das estruturas de dominação (Cornaton, 1979) e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição *oficial* do direito à formação, da sujeição da política de formação à política de emprego (tendo em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação aos requisitos da polivalência), podendo, inclusive, ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho ou tornar-se num adjuvante da “disciplinação panóptica” deste mesmo trabalho (Townley, 1994).

Segundo esta interpretação, a formação envenenaria as relações laborais, produzindo excessos de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multi-especializadas, ao mesmo tempo que concorreria para se exteriorizarem organizacionalmente as restantes, pouco importando então os ideais educativos e formativos que visam a preparação do indivíduo para viver numa sociedade democrática. Aliás, a formação, ao constituir-se numa ideologia social ou numa metanarrativa que valoriza, no interior das organizações, determinadas visões de progresso social e de sucesso, veicularia necessariamente uma hierarquia a que se subordinariam outras formas de formação (não privilegiadas ou consideradas mais pobres), podendo conduzir, também por esta via, a práticas de um certo *eugenismo formativo e laboral*, que reforçariam a tendência para seleccionar os sobrequalificados e multi-especializados em detrimento dos que não detêm uma “carteira de competências” devidamente recheada e actualizada.

Do mesmo modo, a valorização da formação articulada com a valorização da gestão de recursos humanos pode, ainda, significar uma nova forma de controlo social do conhecimento considerado imprescindível para a organização. Assim sendo, a formação contribuiria objectivamente para reconstituir identidades individuais, criar novas lealdades, traçar perfis mais avaliáveis e governáveis (Townley, 1994), aprofundar representações de consumidor (em sintonia com determinadas políticas de informação e com políticas de qualidade de sectores específicos da organização), diminuir a incerteza por uma boa gestão previsional de pessoal,¹ e até possibilitar a transformação dos valores e normas que orientam o comportamento social.

Torna-se, pois, evidente que a linguagem pós-moderna, que enforma frequentemente os discursos da gestão dos recursos humanos, pode dizer pouco quanto ao alcance do sentido estratégico da formação e muito menos quanto à redignificação dos membros através da formação. De facto, e tal como a retórica da gestão dos recursos humanos não coincide com a realidade, uma vez que aquela valoriza o desenvolvimento, os novos padrões de trabalho, a gestão da qualidade total, a primazia do consumidor, entre outras dimensões, em contraste com a realidade da manipulação, do *part-time*, do *stress* no trabalho, da organização da exclusão, assim a formação pode retoricamente estar a ser concebida de forma estratégica e apontar para a valorização do capital humano e na prática não passar de uma mera variável de ajustamento do sujeito programável ao seu local de trabalho.

A tal acontecer, isto significaria que a linguagem pós-moderna dos discursos em redor da valorização da gestão dos recursos humanos e da formação esconderia a realidade bem *moderna* de práticas formativas restritivas e tayloristicamente especializadas, reforçando uma cultura integradora e o modo como a organização manipula o poder, contribuindo para aumentar, sob a capa do *empowerment* individual, o *empowerment* sobre o indivíduo, impedindo simultaneamente alterações políticas mais radicais (Estêvão, 1997).

Por conseguinte, o devolucionismo das responsabilidades e não tanto dos poderes aos actores no movimento dos recursos humanos (fenómeno que pode ser identificado com o que Kovács – 1997, p. 193 – sugestivamente chama de “taylorismo interiorizado”) leva a concluir pela necessidade de uma desconstrução dos discursos, modernos e pós-modernos, para nos acercarmos do sentido das verdadeiras práticas; por outras palavras, há que desmontar a gestão de recursos humanos enquanto construção cultural que compreende uma série de metáforas que consti-

tuem a nova realidade organizacional discursiva, integrável na *cultura* organizacional, para deste modo acedermos às verdadeiras dinâmicas concretas no interior das organizações.

Neste mesmo distanciamento crítico deverá colocar-se a formação, uma vez que, apesar do seu fascínio e aceitabilidade, ela pode constituir-se numa *instituição* para celebrar os valores desta nova cultura (em muitos aspectos, de exclusão) e tornar-se numa autêntica cruzada moral, ao alocar, informar e legitimar determinadas práticas gerencialistas e contribuir para que as organizações apareçam como campos descontaminados de sub e contraculturas, onde é possível, agora, pensar na reconstrução de uma comunidade (Legge, 1995) e controlar melhor o informal.

Podemos concluir este ponto afirmando que, com a gestão dos recursos humanos, a formação não tem propriamente mudado; o que tem mudado é a pressão para a formação e a ênfase discursiva num novo lugar da formação, sem que, ao nível das práticas, tal visão seja acompanhada de outras alterações mais profundas. É que, apesar da retórica, este movimento não tem superado a visão do papel da formação como algo instrumental e exterior, que deve ser acrescentado, numa “lógica carencialista e aditiva”, para que as competências em falta sejam preenchidas e, além disso, não tem ultrapassado a separação entre formação e trabalho, uma vez que faz da formação o tempo e o espaço do ensino e da aprendizagem, por um lado, e do trabalho o tempo e o espaço da sua aplicação, por outro (Correia, 1998).

Formação, engenharia da qualidade e avaliação

Dadas as actuais exigências de trabalho cada vez mais complexas, e dada a maior reivindicação de humanização das relações humanas e de valorização do capital humano a que vimos assistindo (designadamente pela flexibilidade, pela capacidade de abstracção e pelo realce dado à meritocracia assente no esforço individual), a formação é desafiada a tornar-se mais central, quer em termos mais específicos em redor, por exemplo, da formação em tecnologias especializadas, quer mesmo em aspectos mais genéricos, próprios da *cultura organizacional*. Para além deste aspecto relacionado com a capacidade da formação potenciar os indivíduos do ponto de vista pessoal, profissional e cultural (contribuindo simultaneamente para reduzir as suas resistências à própria formação), ela deve também conseguir o “milagre” de transformar as empresas em “organizações que aprendem” ou em “organizações inteligentes”, em que a qualidade emerge como um dos seus imperativos essenciais.

É claro que este encontro da qualidade com os sistemas de formação trouxe benefícios mútuos, uma vez que, por exemplo, tornou possível obter uma visão da formação “mais ampla”, “mais coerente”, instituindo-se como “um meio de organizar, de um modo diferente, os nossos conhecimentos e de tornar mais eficaz a nossa acção” (Voisin, 1996, p. 183). Este encontro deu azo, também, a que todo o arsenal retórico da qualidade e das suas tecnologias se transferisse para a formação, renovando-a, embora nem sempre se acautelassem devidamente nesta discussão as vertentes da equidade e da politicidade deste campo específico da formação.

Na verdade, embora pensemos que a qualidade técnica possa aumentar a eficiência formativa ao propiciar um conjunto de indicadores que, uma vez verificados, contribuirão para tornar as organizações *high performing systems*, este tipo de formação, potenciado qualitativamente, pode vir a não ter na devida conta os direitos dos indivíduos enquanto cidadãos organizacionais (Estêvão, 1999), ainda que se invoque o aludido humanismo desenvolvimentista que a formação parece favorecer.

Esta situação torna-se tanto mais evidente quanto a qualidade é, frequentemente, nesta vertente mais técnica, despolarizada politicamente ou se transforma num ritual de um outro controlo, que vai implicar, ao nível da formação, que a reivindicação de “mais qualidade” ou de “melhor qualidade” signifique apenas que a formação deve dar o seu contributo para reforçar valores como os de ordem, de controlo, de vigilância, de autodisciplina, de automotivação e, desse modo, tornar-se numa outra forma para disciplinar o trabalhador e numa outra forma de controlo social suplementar das relações de produção.

Neste contexto, é duvidoso ainda que a qualidade, sobretudo se definida como estando de acordo com especificações prévias, contribua imediatamente para o *empowerment* dos trabalhadores e para o desenvolvimento das tão apregoadas multicapacidades dos diferentes actores. De facto, se a qualidade aplicada à formação pode reforçar a expansão e diversificação das tarefas num sentido que se pode ler como correspondendo a um real enriquecimento do trabalhador, ela pode significar também que uma formação de qualidade será apenas uma formação *sur mesure*, que vai contribuir, por exemplo, para evitar perdas de tempo e as porosidades no dia de trabalho, para uma maior adesão a práticas padronizadas, desenvolvidas pelas equipas de qualidade, para reforçar formas de cooptação e uma “gestão-pelo-stress” (na expressão de Parker & Slaughter, 1988), para dispersar o poder colectivo. A tal acontecer, a formação constitui-se objectivamente num processo de legitimação de

um tipo de gestão que aponta para o reforço de um outro controlo, de uma outra forma de dominação (eventualmente mais *soft*).

É assim que se compreende que a qualidade aplicada à formação, embora possa “não inventar nada”, ela pode “mudar tudo”, desde logo porque, como afirma Aballéa (1996, p. 159), ela “vai modificar o lugar da formação no seio da empresa, a autonomia e a segurança do formador no seio da sua estrutura, o estatuto e a propriedade do saber e da experiência no seio da equipa e do organismo de formação, o papel e a responsabilidade daquele que aprende na obtenção das performances e, *in fine*, o próprio sentido da palavra qualidade.”

Além disso, os novos discursos da qualidade (sobretudo através da linguagem que recorre a metáforas mecanicistas com as de *engenharia*)² podem induzir desigualdades mais refinadas em termos de acesso à formação e ao tipo de formação, através, por exemplo, do ministrar uma formação técnica restrita aos níveis mais baixos do pessoal e uma formação mais abrangente, de ordem relacional ou comportamental, por exemplo aos quadros superiores, tornando estes últimos possuidores de uma forte “carteira de competências” (Alaluf & Stroobants, 1994) e colocando-os numa posição vantajosa face aos valores culturais socialmente dominantes.

Um outro aspecto merecedor de mais atenção e intimamente ligado à questão da qualidade é o da análise de necessidades de formação, considerada como uma fase imprescindível do processo de engenharia da formação.

Assim, os defensores do paradigma objectivista consideram que as necessidades de formação são facilmente isoladas, desde que se utilizem os instrumentos e metodologias adequados e testados. Aliás, se as referidas necessidades obedecerem à teoria da discrepância entre o que se é ou possui (em termos de competências) e o que se deseja face às exigências previsionais do emprego, não será muito difícil, crê-se, encontrar o melhor caminho para chegar à sua detecção.

Não obstante este optimismo, esta abordagem tende a partir do pressuposto carencialista, esquecendo, entre outros aspectos, a noção de resistência à própria formação que se oferece, desde logo, porque ela pode ser vista como pretendendo levar os trabalhadores a aceder a uma linguagem que não é a sua ou a um registo que não é o seu. A este propósito, parecem-nos avisadas as palavras de Fischer (1978, p. 102), quando afirma: “A expressão das necessidades é proporcional à maior ou menor possibilidade de aceder à formação. A necessidade de formação se avalia portanto em função do número de obstáculos que cada um tem

de superar para se exprimir.” Ora, os situados na base da escala social têm obstáculos mais importantes e mais sérios neste aspecto, pelo que alguns deles acreditam que não têm razões para se formarem. Isso significa que o resultado da expressão das necessidades pode traduzir uma inversão da realidade objectiva para que reenviam, desde logo, porque são os mais favorecidos que mais patenteiam as necessidades formativas, facto que nos remete, entre outros aspectos, para a inscrição desta problemática nas relações de poder e para o potencial transformador e crítico da análise de necessidades. Então, esta problemática ultrapassa, de certo modo, a formação, envolvendo aspectos ligados aos contextos de trabalho, à definição da profissão, aos modelos identitários, à gestão de carreiras.

Ainda a propósito da dificuldade de analisar necessidades de formação, o autor citado afirma que ela reside talvez no facto de que as respostas às ditas necessidades de formação se formulam frequentemente em termos que não os de formação, para além de considerar ainda que, ao suscitarmos a expressão das necessidades por parte dos membros de uma dada organização, mais não estamos a fazer do que vincar, de algum modo, a “condição de despossessão” dos que são solicitados a exprimi-las e a culpabilizá-los pelo insucesso da acção de formação.

Pertinente é ainda a observação de Charlot (1994, p. 3), quando, a propósito do “mito” da negociação das necessidades, ele afirma que “A necessidade do formando é também, e mesmo prioritariamente, uma explicitação das suas necessidades de formação”. Ora, esta capacidade de explicitação não está distribuída de modo igual: normalmente são os quadros médios e superiores aqueles que mais facilmente conseguem exprimir as suas necessidades de formação ou estar em sintonia com as necessidades da organização ou com a forma de pensar do formador.

Daí que a própria noção de negociação das necessidades de formação pode ocultar vários aspectos visíveis, transformando-a por isso numa verdadeira mitologia, desde logo, porque possibilita, sobretudo, responder às necessidades profissionais do formador; nas palavras do autor citado (idem, p. 5): “A ideia da negociação das necessidades esconde a realidade institucional, socio-económica e política da actividade profissional, atrás de uma problemática puramente pedagógica de adaptação das intervenções do formador às necessidades individuais do formando. Ela desempenha assim um papel de mistificação pedagógica ao nível da própria formação e ao nível socio-político.” Ora, a realidade é mais complexa e excede a dimensão pedagógica, pelo que a ideia de profissionalidade deve tornar-se também abrangente, incluindo as vertentes intitucional, económica, social e política.

Torna-se claro, portanto, que a análise de necessidades não pode circunscrever-se a um conjunto de práticas ligadas à engenharia da formação e a outras fórmulas que tendem a transformar a formação numa “ciência da certeza” (Canário, 1999, p. 144), pelo que tem mais sentido, para este autor, falar em “análise de necessidades em formação”. Desloca-se, desse modo, o acento numa visão objectivista e até carencialista da formação face às exigências técnicas dos postos de trabalho, tendo em vista produzir indivíduos melhor formatados, até com a sua participação activa na identificação de necessidades. Neste contexto, esclarece Correia (1999, p. 13) que “a análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflecte passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa, mas que a atravessa.” Ou seja, o processo de análise de necessidades é, sobretudo, “um processo de produção de pertinências e de sentidos para a formação” (idem, p. 24) que qualquer projecto ou plano de formação de qualidade deve ter em conta.

Um outro ponto que merece atenção é o que se prende com a avaliação da formação, dada a ênfase que ela tem merecido por parte dos teóricos, dos consultores e dos promotores da formação, que a consideram, a par do diagnóstico de necessidades, como outra das etapas essenciais, tendo em vista a qualidade.

Se, nos dias que correm, pensar a formação implica cada vez mais situá-la em termos de garantia de qualidade e, por isso, encará-la como um dos elementos importantes da mudança organizacional; se a qualidade da formação, nas sugestões de Le Boterf et al. (1985), deve, entre outros pontos, estar centrada no “serviço ao cliente” (que inclui até o serviço pós-venda), na qualidade dos processos da sua engenharia e do caderno de encargos, na preocupação de raciocionar em termos de sistema de actores (podendo celebrar-se contratos de compromisso e de parceria para a qualidade), na aplicação de instrumentos de medida e de técnicas para a qualidade (por exemplo, a roda de Deming, a espiral de Juran ou os diagramas de Pareto e de Ishikawa), então a avaliação da formação emerge claramente como uma das componentes essenciais do processo formativo.

Isto implica que o tripé que sustenta a qualidade e que é constituída, diríamos, pela engenharia da formação, pela engenharia da mudança

e pela engenharia pedagógica, deve passar a incluir mais um pilar constituído por uma outra engenharia, a engenharia avaliativa, que deve ter em conta a regulação da progressão pedagógica, a avaliação dos adquiridos da formação e a validação do *transfert* para a prática e a validação dos próprios projectos de formação (Niogret, 1999).

Sem dúvida que esta linguagem, para além de ser sedutora, está sintonizada com os requisitos da objectividade a que deve obedecer, segundo muitos, o paradigma avaliativo. De facto, ao falar-se em engenharia da formação transmite-se a ideia de que ela não pode ser obra do acaso ou do mero intuicionismo, mas que exige o recurso a toda a ortodoxia metodológica da ciência, a uma racionalidade funcionalista de articulação entre meios e fins. Por conseguinte, aqui pouco parecem importar as “evoluções cognitivas” dos indivíduos ou as “evoluções sociais” das próprias organizações (Dubar, 1990, p. 105), uma vez que a grande preocupação destas políticas formativas e avaliativas parece decorrer fundamentalmente do “economicismo avaliativo” e da urgência do pragmatismo, instituindo-se a formação como um instrumento indispensável para ajustar as pessoas à sociedade empresarial e às tecnologias.

Esta perspectivação da avaliação da formação é congruente, então, com a visão eficientista da formação e com a institucionalização de um mercado de formação que intenta inverter a lógica de serviço a favor da lógica de mercado (cujos objectivos se centram no desenvolvimento dos recursos humanos e na produtividade). É congruente também não apenas com a lógica de oferta de formação, mas também com a lógica de procura (extremamente útil, sobretudo, em conjunturas difíceis) em que o cliente da formação se constitui como o grande actor, uma vez que é ele quem determina, aparentemente de modo soberano, os objectivos, os conteúdos, os processos, ainda que, no fundo, ele tenha de submeter-se aos conhecimentos processuais definidos à escala da organização (manual de qualidade, caderno de encargos) e à escala da colectividade (através das normas certificadoras, como as ISO 9000).³

Dentro deste paradigma avaliativo, o que de facto tende a valorizar-se é a produção de indicadores de avaliação que se concentrem exclusivamente nos efeitos visíveis da qualidade e sobre os efeitos esperados da formação, tornando-se indiferente, por isso, a uma multiplicidade de outros efeitos, alguns dos quais podendo ir contra o sentido formativo da própria formação. O que prevalece, por conseguinte, é uma racionalidade positivista mitigada, sobretudo orientada por uma racionalidade de tipo instrumental (ou, como dissemos atrás, por um economicismo avaliativo), virada para a predição e o controlo, tão ao gosto de uma

ufórica mentalidade planificadora e desenvolvimentista, ofuscando-se, conseqüentemente, outras formas de avaliação ligadas a valores e em que a avaliação é entendida como arena mobilizadora de estratégias diferenciadas consoante os poderes e os valores em acção.

Neste último sentido, a avaliação é essencialmente imprecisa e assumidamente política, apelando para um “sistema de causalidades múltiplas”, tornando-se, por isso mesmo, um problema inquietante, não tanto por razões técnicas, mas devido aos complexos condicionamentos sociais, políticos e simbólicos do objecto a avaliar (neste caso, a formação).

Ganha então sentido, neste contexto, não a desregulação completa, visando a maior qualidade, nem o reforço do controlo, mas antes a regulação negociada, em que os critérios de qualidade, desde logo, terão de ser intersubjectivamente construídos e devidamente explicitados (Clémenceau, 1996).

Formação e cidadania

É comumente aceite que toda a formação beneficia os actores de uma organização, alargando quer as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, quer o seu posicionamento crítico, quer mesmo o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomada de decisão e de liderança, quer ainda um maior conhecimento do tipo de relações existente entre os membros de uma organização. Este verdadeiro *empowerment* que a formação induziria teria, além disso, o condão de reforçar a eticidade da organização, tornando-a cada vez mais atenta às exigências da sua clientela, mais sensível à sua responsabilidade social, mais sintonizada com os desafios da globalização.

Contudo, a formação, face aos desenvolvimentos mais recentes da economia e aos desafios que daí emergiram em termos de emprego e de formação, persistiu em constituir-se como imediatamente útil, ao mesmo tempo que se massificou sem conseguir solucionar não só a questão do desemprego (sobretudo dos jovens), como funcionou, por vezes, “contra o emprego” (Malglaiive, 1996) ao propiciar formas precárias e instáveis (de emprego) ou até *autorizando* exclusões.⁴

Sendo esta a vertente da formação que nos interessa aqui analisar, vamos aprofundar mais um pouco esta relação entre formação e emprego, conscientes de que não é possível, no seu tratamento, escapar aos debates que atravessam a sociedade sobre as questões da igualdade, da justiça e da cidadania.

Em primeiro lugar, há que questionar se a formação mais comumente mobilizada não tem por detrás um pressuposto “carenalista” e “ortopédico” (Besnard & Liétard, 1995), ou seja, desqualificando os actores quanto aos postos de trabalho cada vez mais exigentes, havendo, por isso, que ministrar saberes e acumular competências, uma vez que estes são concebidos como condição do vínculo do trabalhador ao mercado de trabalho. Nesta concepção, a formação surge como desempenhando um papel que visa, sobretudo, manter as pessoas na esfera do trabalho e da economia, emergindo, pois, como aditivo para encher os actores com mais competências, numa lógica acumulativa que pressupõe, além do mais, a separação entre o mundo da formação e da aprendizagem e o mundo do trabalho, como vimos, concebendo-se simultaneamente a organização como agência reprodutora de formação instrumental.

Assim, quando subjugados aos desígnios da racionalidade tecnocrática ou da “ideologia do pragmatismo” (Correia, 1998), os sistemas de formação podem não passar de tecnologias gestionárias apropriadas de optimização e de mobilização de recursos, ao serviço da manipulação mais subtil dos seus destinatários no contexto de um trabalho encarado, exclusivamente, “como actividade instrumental”, emergindo então a formação, sobretudo, como um dever para os trabalhadores, mas que pouco ou nada contribui para a sua qualificação social.

Quando tal acontece, a formação surge fundamentalmente como um dispositivo socialmente organizado que, de forma objectiva, propicia uma certa domesticação dos trabalhadores face às hierarquias constituídas no interior da organização e tendo sempre em vista o aumento da capacidade produtiva.⁵ E ainda que se defenda que as organizações actuais são cada vez mais horizontalizadas, onde os mais qualificados terão lugar mais seguro e onde, pelo menos aparentemente, os trabalhadores detêm mais poder, a formação pode estar a funcionar objectivamente como um mecanismo nobre de desqualificação de saberes e de legitimação das desigualdades, ao contribuir para colocar na periferia os discriminados (em termos de formação) ou os que não aceitam ser violentados culturalmente pela oferta formativa, ou a funcionar até como mecanismo de exclusão profissional (e social) selectiva, ao possibilitar a exteriorização dos trabalhadores menos “potenciados” pela formação ou dos que foram objecto apenas de programas de formação técnica restrita.⁶ Nesse sentido, e de modo radical, a formação surge objectivamente como um dos “lugares onde se concretiza a submissão ao sistema de exploração” (Fischer, 1978, p. 43).

A este propósito, e a título de exemplo, poderíamos referir que a formação em situação de *outplacement* se constitui numa forma benigna

de organizar o regresso às origens e preparar a reinserção dos trabalhadores dentro de um sistema de exclusão. A vantagem desta “gestão controlada da exclusão” pela formação e pelo sistema de aprendizagem é que ela assentaria no próprio princípio da cidadania, entendido “como princípio político de integração nacional”, uma vez que o sacrifício de uns salvaria os postos de trabalho dos restantes trabalhadores e a própria organização (Santos, 1995).⁷

Dentro desta mesma lógica, as organizações qualificantes ou as organizações que aprendem (*learning organizations*), pretensamente mais sintonizadas com a ideia de participantes com mais poder e organizacionalmente mais implicados, ganham outro sentido, podendo não passar também, como afirma Zarifian (1995, p. 7), de “máquinas terríveis de selecção e exclusão”, marginalizando os considerados incompetentes sem que os visados, designadamente os jovens, tenham oportunidade de mostrar as suas capacidades, expondo ao mesmo tempo os seus membros a um panopticismo vigilante e disciplinador, aumentando a “governamentalidade” (Foucault, 1994) através da transformação dos indivíduos em entidades mais geríveis e dóceis ao serviço da produtividade, numa espécie de “servidão dourada” à organização (Petrella, 1994, p. 29), facto que nos remete para um neo-feudalismo, onde se reforçam novas formas de vassalagem que nada têm a ver com qualquer processo de *empowering* dos actores.

Transposta esta problemática para um contexto mais mundializado, a formação, tal como vem sendo assumida, pode constituir-se também, como afirma Petrella (op. cit., p. 32), “numa ocasião para a emergência e consolidação de um *apartheid* social mundial, baseado no conhecimento e nas desigualdades entre recursos humanos”, reforçando, desse modo, a ideia, sobretudo quando encarada dentro da noção de formação ao longo da vida, de que os discursos sobre o desenvolvimento económico devem assentar nos indivíduos e nas empresas, na mundialização, substituindo assim ideais mais colectivos ou de coesão nacional e social.

Um dos aspectos concretos desta desvalorização do colectivo a favor das lógicas individualistas encontra-se na actual ideologia das competências, que faz do indivíduo o principal responsável pela aquisição e valorização do seu *portfolio* de competências para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado, o que leva a que a formação se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade que corresponde, no dizer de Dubar (2000, p. 112) a “manter-se em estado de competência”. E as implicações

em termos de construção identitária desta nova situação não deixam de ser óbvias: desde que a referência à identificação colectiva entra em crise e se realça uma forma de identificação mais individualista ou, então, ao sabor de estratégias afinitárias com colectivos efémeros e instáveis, em que o indivíduo se posiciona numa “identidade de rede”, a formação torna-se um assunto pessoal, colocando-se como um “lugar de uma verdadeira batalha identitária”, em que os seleccionados por deterem determinadas competências saíram vencedores, enquanto os restantes podem vir a ser catalogados como “incompetentes” ou “contestatários” (idem, p. 111). Além disso, ganha igualmente pertinência a observação de Alaluf & Stroobants (1994, p. 53) ao interpretarem o abandono da noção de qualificação em proveito da de competência, como não passando de “uma tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem”.⁸

Uma outra face desta problemática da formação e cidadania que vale a pena ser mais analisada é o da desigualdade de oportunidades de acesso à formação. Servindo-nos aqui do excelente livro de Dubar (1995), diremos que a formação tende a beneficiar mais aqueles trabalhadores que estão mais bem inseridos em empresas de dimensão importante e situadas em sectores ou ramos profissionais em desenvolvimento, tendo uma gestão activa do seu pessoal e da sua formação. Isto equivale a dizer que não são os factores individuais (ligados ao passado escolar ou profissional), mas antes os estruturais ligados às características e às políticas das organizações que mais pesam nas oportunidades de acesso. Assim sendo, poderá afirmar-se que os dados confirmam que certas categorias de adultos “*são, de facto, excluídos da formação contínua em virtude da sua posição única em relação ao mercado do emprego*” (idem, p. 65; grifo do autor).

Outra variável analisada tem a ver com a trajectória social e cultural (incluindo o passado familiar e escolar, a carreira profissional e social e os horizontes culturais). O autor constata, então, que os trabalhadores não qualificados são “sistematicamente os mais desfavorecidos” (idem, p. 66), como o são as mulheres face aos homens (sobretudo quando a formação é financiada pelas próprias empresas). Neste último caso, Dubar conclui que a “formação contínua não se insere nem com a mesma frequência nem com a mesma significação nas trajectórias masculinas e femininas: *frequentemente ligadas à mobilidade ascendente nos homens, ela intervém sobretudo em ligação com os períodos de desemprego ou de retoma de actividade nas mulheres*” (idem, p. 69-70, grifo do autor). Se se atender à variável “nível escolar inicial”, o estudo acentua ainda que “Uma análise mais complexa das trajectórias sociais e profissionais leva à

conclusão de que a formação contínua se inscreve, de forma prioritária, nas biografias marcadas por uma mobilidade social e profissional ascendente. Aqueles que só conheceram poucas mudanças profissionais e permaneceram nos mesmos meios sociais e culturais acedem relativamente pouco à formação”.⁹

Torna-se nítido, por esta análise, que a formação cumpre bem as funções de reprodução da estrutura social, confirmando as posições sociais no campo profissional e cultural e acompanhando a categorização social em termos de classe, divisão de trabalho e estratificação do poder. Além disso, fica bem patente também que a formação nem sempre reduz as desigualdades, antes as oculta, muitas vezes sob um discurso progressista ou anticonservador. Assim sendo, frequentemente “a formação realiza o contrário daquilo que se diz para que foi feita: ela não realiza a igualdade de oportunidades, ela tem uma função selectiva, é pura adaptação ao mercado de trabalho, submetida a produzir para o trabalho exigido pela lógica do sistema industrial.” (Fischer, 1978, p. 42). De facto, e quando tal se verifica, ela acaba por se constituir numa verdadeira microtecnologia de gestão de recursos humanos ou num instrumento de gestão em que a cidadania não emerge como prioritária.

Então, tal como é legítimo supor que a renovação, designadamente através da formação, que ocorre nas organizações actuais, corresponde a uma concepção mais ampliada que considera os trabalhadores como cidadãos da organização e, por isso mesmo, capazes de reforçar a centralidade dos recursos humanos na organização, também não deixa de ser justificável pensar esta renovação como significando uma nova colonização do “mundo da vida” organizacional (Hancock, 1997), em que a cidadania se apresenta como compromisso cívico com a eficiência e a eficácia da organização (como era nítido em muitos dos estudos psicossociológicos da cidadania organizacional) e com valores do sistema económico capitalista e da sua sociedade mercadorizada e não tanto com a questão da igualdade, da justiça ou da equidade laboral.

Finalmente, um outro ponto relevante para a nossa análise é o que se prende com a questão do respeito pela especificidade dos processos de aprendizagem dos adultos, que, a não ser observada, vai colidir também com a noção de cidadania.

Assim, é frequente encontrarmos definições do campo da formação como uma tecnologia que conjuga ou articula o triângulo composto dos pólos da aprendizagem, da pedagogia e da didáctica. Independentemente das potencialidades de tal representação, um aspecto que consideramos pertinente para a nossa análise prende-se com a importância para os adul-

tos de transformarem as experiências vividas no dia a dia em aprendizagens autoformativas. Ora, a “*formativite aguda* de que padece a vida social nestes tempos de crise da modernidade”, nas palavras de Correia (1999, p. 5), tem conduzido a encarar a apropriação da formação, não como um direito, mas como uma obrigação ao serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras, por um lado, ao mesmo tempo que se valoriza, por outro lado, a pedagogia objectivista que continua a entender o indivíduo como um receptáculo de conteúdos de formação, detendo esta o sortilégio de induzir imediatamente aprendizagem, numa lógica acumulativa, bastando para tal a receptividade dos formandos. Ora, esta interpretação omite uma outra dimensão que aponta para a lógica da recomposição dos saberes profissionais por parte dos adultos, que leva a uma postura de maior reconhecimento da pertinência “dos patrimónios cognitivos dos profissionais experientes” (idem, p. 19, nota 8).

Este ponto leva-nos, ainda, para um outro que acentua os inconvenientes que poderão advir, por exemplo, de uma transposição mecanicista dos modelos escolares para o domínio da formação, ou quando a formação é encarada como obedecendo ao modelo escolar. É que a referência escolar é aquela que é mais conhecida ou é até o único modelo educativo que os trabalhadores conhecem e que acaba por funcionar como “o modelo normativo da cultura”. Ora, é sabido que frequentemente este modelo anda associado “à posição social de não-êxito” (Fischer, 1978, p. 127), ou seja, de inferiorização, o que contraria, também pela pedagogia, a vinculação necessária e linear da formação à cidadania.

Conclusão

A formação tem potencialidades emancipatórias que devem ser exploradas, sobretudo se ela for capaz de multiplicar formas de co-existência e de co-desenvolvimento e potenciar formas micro-emancipatórias¹⁰ desafiadoras de formas alienadas e tecnocráticas de organização do trabalho, da submissão das relações de género, enfim, de formas de conhecimento e de práticas que sustentam a ilusão de autonomia dos trabalhadores. Este impulso emancipatório poderá ser facilitado se, do ponto de vista analítico, a realidade das próprias organizações for concebida como socialmente produzida e, além disso, aberta à transformação, definindo-se as próprias organizações como “ordens debilmente articuladas” que abrigam elementos de opressão, mas também oportunidades de emancipação (Alvesson & Willmott, 1992, p. 449), intimamente conectadas com o macrocontexto.

Se a formação, por um lado, justifica-se não apenas por razões científicas, mas também por razões éticas,¹¹ ela pode também constituir um meio para transformar a diferença em hierarquia, sobretudo se, na expressão de Roux (1970, apud Palazzeshi, 1998, p. 232), tivermos apenas uma “teoria mandarinal” de formação que tem a ver com a sua concepção mecanicista e meramente adaptativa, que objectivamente serve os interesses da hierarquia (até porque estes são também os primeiros a aceder ao nível de conhecimentos necessários), consolidando as relações de poder e de autoridade existentes assim como as divisões entre os que pensam e os que executam.

Daí que seja necessário pensar a formação, mesmo a profissional, como um problema político, isto é, como incapaz de escapar aos debates sobre igualdade e justiça que atravessam a sociedade, emergindo quer como uma arena onde se jogam percepções, objectivos, pedagogias, motivações, lógicas de formatividade e, ainda, processos identitários complexos, quer como um espaço de análise crítica da realidade e da sua desmistificação. Simultaneamente, a formação deve potenciar o próprio trabalho, contribuindo para a redescoberta (Santos, 1998) das suas potencialidades democráticas.

Recebido para publicação em maio de 2001.

Notas

1. Nesse sentido, Fischer (1978, p. 40) afirma que algumas dimensões da formação nos remetem para a futurologia, ao mesmo tempo em que a racionalizam, inserindo-a no quadro de uma planificação dos recursos humanos.
2. Beillerot (1988, p. 29) considera que a engenharia está na moda. Se ao aplicá-la à formação ela quer dizer que “as actividades de formação se desenvolvem em contextos sociais e pedagógicos para os quais é necessário mobilizar reflexão, racionalidade, organização, meios, não haveria nada a dizer [...] Mas não se trata disso. Trata-se de fazer crer que os termos importados do exterior lhe dão um cariz moderno. Que termos do exterior vão ajudar a resolver os problemas específicos da formação, fazê-la compreender para a domesticar. Moda e impostura, bluff e miséria do pensamento: sistemismo, engenharia e outras análises transaccionais não são mais do que europeus do tempo, encarregados da mesma missão que a astrologia: enganar e criar ilusão.”
3. Convém frisar que todos estes processos de formalização da qualidade, embora importantes, não são a qualidade, como nos diz Aballéa (1996, p. 146).
4. Interessante é a observação de Dubar (1996, p. 28) ao afirmar que alguém que vá à formação pode vir a ser visto “não como aquele que quer progredir na sua carreira, mas como aquele que põe em risco o seu lugar”.
5. Este mesmo processo pode ser analisado a propósito da relação dos sindicatos com a formação. Assim, segundo Capecchi (1995, p. 62), “A relação sindicato/formação transfere-se para a

formação profissional [...] a favor de uma adesão muitas vezes acrítica ao modelo tecnocrático.” Este modelo espalha-se cada vez mais insensível aos valores transmitidos. O modelo de conflito e classes sociais perde assim importância: “O modelo interpretativo que prevalece nos sindicatos passa, nos anos 80 e 90, de um modelo de conflitos de classes sociais para um modelo menos conflituoso, no qual as diferenças entre as classes são sempre menos notórias e significativas e nas quais aparece teorizada a lógica da *co-determinação* com o patronato. Está-se, assim, perante um modelo interpretativo *de conflito atenuado*, integrando novos aspectos culturais, nomeadamente alguns factores ecológicos e de defesa do ‘welfare state’, que não presta suficiente atenção às exigências e projectos de cada indivíduo e não tem presentes as diferenças entre homens e mulheres” (idem, p. 62).

6. Não deixa de ser interessante assinalar aqui o que Correia (1999, p. 20) afirma a propósito do facto de nem todos os saberes accionados no exercício das práticas profissionais dos professores serem objecto de uma formação específica. Na verdade, quando tal acontece, compreende-se melhor “como o processo de selecção de conteúdos de formação é também um processo de produção das condições que asseguram a visibilidade social de certos saberes profissionais em detrimento de outros que, mesmo quando desempenham um papel importante na acção quotidiana [dos docentes], não se integram na definição do seu modelo legítimo de profissionalidade.” Do mesmo modo, referindo-se às modalidades de formação que são seleccionadas, acrescenta: “Importava também realçar que as modalidades de formação privilegiada, bem como as relações (inter)profissionais proporcionadas pelos sistemas de formação podem favorecer ou inibir o desenvolvimento de determinados modelos de profissionalidade em detrimento de outros” (idem, p. 22).
7. Este mesmo autor refere noutra obra (1998, p. 28) que “no modelo da contratualização social da modernidade capitalista o trabalho foi a via de acesso à cidadania, quer pela extensão aos trabalhadores dos direitos cívicos e políticos, quer pela conquista de direitos novos específicos ou tendencialmente específicos do colectivo de trabalhadores, como o direito do trabalho e os direitos económicos e sociais. A erosão crescente destes direitos, combinada com o aumento do desemprego estrutural, conduz à passagem dos trabalhadores de um estatuto de cidadania para um estatuto de lumpencidadania.”
8. Obviamente que a noção de competência também pode remeter-nos para a cidadania, na medida em que, ao tornar-se competente pela capacidade de mobilização de saberes face aos problemas encontrados no trabalho, o sujeito evidencia autonomia e responsabilidade, que podem levá-lo, no dizer de J. Desaulniers (1997, p. 57), a ser competente também noutras esferas sociais em que age como cidadão.
9. O mesmo autor, noutro local, afirma que “De facto, todas as análises concordem na constatação de que a formação contínua em França, promulgada no desejo de ‘justiça social’, foi utilizada, sobretudo, tanto pelas empresas como pelo Estado, como instrumento de gestão do emprego” (Dubar, 1992, In: Palazzeschi, 1998, p. 463).
10. Alvesson & Willmott (1992, p. 446) propõem o conceito de micro-emancipação, no sentido de serem encaradas as actividades, formas e técnicas concretas não só como meios de controlo, mas também como objectos e facilitadores de resistência e, ainda, como veículos de libertação (por exemplo, o controlo pode ser conceptualizado como disciplina e restrição do espaço de acção, mas também como uma fonte potencial de pensamento crítico e de emancipação).
11. Segundo C. Teixeira (2000, p. 11), “a baixa qualificação implica um risco de baixa cidadania”.

TRAINING, MANAGEMENT, WORK AND CITIZENSHIP:
FOR A CRITICAL SOCIOLOGY OF TRAINING

ABSTRACT: *In this paper we question and discuss the relationships among human resource management, competition and training, making clear some critical aspects related to quality and the evaluation of training. Finally, we analyse the articulation between training policies and citizenship, in order to question some of their hidden agendas and thus contribute to a critical sociology of training.*

Key words: *Training; Human resource management; Quality; Assessment; Citizenship.*

Referências bibliográficas

- ABALLÉA, F. Les démarches-qualité en formation: De la qualité virtuelle à la qualité réelle. *Education Permanente*, nº 126, 1, 1996, p. 143-160.
- ALALUF, M. & STROOBANTS, M. A competência mobiliza o operário? *Cedefop – Revista Europeia-Formação Profissional*, 1, 1994, p. 46-55.
- ALVESSON, M. & WILMOTT, H. On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, nº 3, vol. 17, 1992, p. 432-464.
- BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*. Paris: Universitaires, 1988.
- BESNARD, P. & LIÉTARD, B. *La formation continue*. Paris: PUF, 1995.
- BOTERF, G. BARZUCHETTI, S. & VINCENT, F. *Comment manager la qualité de la formation*. Paris: Éd. Organisation, 1985.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- _____. Formação profissional: Problemas e perspectivas de futuro. *Forum*, 27, jan./jun. 2000, p. 125-139.
- CAPECCHI, V. “Sindicatos e formação”. *Cedefop – Revista Europeia-Formação Profissional*, III, set./dez. 1995, p. 56-63.
- CHARLOT, B. O mito da negociação das necessidades. *(In)formação*, nº 1, fev. 1994, p. 3-7.

- CLÉMENCEAU, P. L'individu et la qualité de la formation. *Education Permanente*, n° 126/1, 1996, p. 201-204.
- CORNATON, M. "La transformation permanente, pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation". In: PALAZZESCHI, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation*. Paris: L'Harmattan, vol. II, 1979, p. 236-237.
- CORREIA, J.A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- CORREIA, J.A. (Org.). *Formação de professores*. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Porto: ASA Editores, 1999.
- DESAULNIERS, J. Formação, competência e cidadania. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, dez. 1997, ano XVIII, n° 60, p. 51-63.
- DUBAR, C. *La socialisation. Contradiction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1990.
- _____. (1992). "L'évolution des inégalités d'accès à la formation continue en France (1970-1990), La tribune des mémoires et thèses". In: PALAZZESCHI, Y., *Introduction à une sociologie de la formation*. Paris: L'Harmattan, vol. II, 1998, p. 463.
- _____. *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte, 1995.
- _____. La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? *Education Permanente*, n° 129, 4, 1996, p. 19-28.
- _____. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.
- ESTÊVÃO, C.V. Cidadania organizacional: O enquadramento institucional de um conceito. Para uma alternativa pós-moderna da cidadania. *Cadernos do Noroeste*, vol. 10 (1), 1997, p. 605-617.
- _____. Políticas de formação e cidadania organizacional. *Revista de Educação*, vol. III, n° 1, 1999, p. 49-56.
- FISCHER, G.N. *La formation quelle utopie!* Paris: Epi, 1978.
- FOUCAULT, M. "Governmentality". In: McKEVITT, D. & LAWTON, A. (Eds.), *Public sector management. Theory, critique and practice*. London: Sage, 1994, p. 11-24.

- GUIGOU, J. *Critique des systèmes de formation d'adultes 1968-1992*. Paris: L'Harmattan, 1992.
- HANCOCK, P.G. Citizenship or vassalage? Organizational membership in age of unreason. *Organization*, vol. 4, nº 1, 1997, p. 93-111.
- LEGGE, K. *Human resource management. Rhetorics and realities*. London: MacMillan, 1995.
- KOVÁCS, I. Mudanças técnico-organizacionais do trabalho e participação. *Cadernos do Noroeste*, vol. 10 (1), 1997, p. 189-202.
- MALGLAIVE, G. La formation contre l'emploi ou l'emploi contre la formation? *Education Permanente*, 4, nº 129, 1996, p. 57-62.
- NIOGRET, P. "As práticas de avaliação nas políticas de formação das empresas". Comunicação ao Seminário Europeu subordinado ao tema da *Avaliação da formação profissional na empresa* (realizado em Braga, nos dias 28 e 29 de Maio), 1999.
- PALAZZESCHI, Y. *Introduction à une sociologie de la formation*. Vol. I e II. Paris: L'Harmattan, 1998.
- PARKER, M. & SLAUGHTER, J. *Choosing sides: Unions and the team concept*. Boston: Labour Notes, 1988.
- PETRELLA, R. As armadilhas da economia de mercado para a formação no futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. *Cedefop – Revista Europeia-Formação Profissional*, nº 3, 1994, p. 27-33.
- ROUX, B. (1970). "Formation permanente et aptitude au changement". In: PALAZZESCHI, Y., *Introduction à une sociologie de la formation*. Paris: L'Harmattan, vol. II, 1998, p. 232.
- SANTOS, B.S. "A construção multicultural da igualdade e da diferença". Palestra proferida no *VII Congresso Brasileiro de Sociologia* (policopiado), 1995.
- _____. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- TEIXEIRA, C. Trabalho e cidadania. *Boletim da APSIOT*, nº 44, mar. 2000, p.10-12.
- TOWNLEY, B. *Reframing human resource management, power, ethics and the subject at work*. London: Sage, 1993.

- VOISIN, A. La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l'évaluation. *Education Permanente*, nº 126, 1, 1996, p. 177-186.
- ZARIFIAN, P. Organização qualificante e modelos da competência: Que razões? Que aprendizagens? *Cedefop – Revista Europeia-Formação Profissional*, III, nº 5, maio/ago. 1995, p. 5-10.