

Formação, Pessoas, Empresas, Universidades: Novos Modelos em Consolidação

Cristina Margarida Tavares Salgado

RESUMO

O presente artigo pretende ser uma oportunidade de ajuda para reflectir sobre: A ineficácia dos modelos tradicionais de ensino/formação, descontextualizados da realidade a que se destinam, onde não tem lugar uma dinâmica interactiva entre quem "ensina" e quem "aprende"; novos modelos de ensino/formação que urge implementar, apoiados na interface das Instituições de ensino e formação com o tecido empresarial; as "Corporate Universities", como um modelo com potencialidades para responder à interface referida.

Palavras-chave: Educação – Universidade – Empresa – Universidade Empreendedora – "Empresa Académica" – Interface Universidade-Empresa.

Segundo Rosnay (1975) o ensino tradicional foi estruturado, tendo como linhas orientadoras os pressupostos seguintes:

**Cristina Margarida
Tavares Salgado**

*Doutora em Ciências da
Comunicação, Universidade
Complutense de Madrid,
Espanha.*

*Professora da Universidade
Católica Portuguesa,
Portugal*

"as bases: conhecimentos a transmitir antes de saber para que nos servem

as matérias: o que é necessário que cada um assimile, em pequenas quantidades, de modo a adquirir o seu «saber mínimo»

o programa: organização das matérias no tempo de modo a permitir eficazmente o processo de aquisição de conhecimentos

a duração do curso: duração mínima teórica que permite assimilar uma determinada quantidade de informação

a igualdade: princípio segundo o qual cada um deve receber a mesma quantidade de informação num tempo determinado

1. Da Escola Tradicional ao Modelo Dinâmico e Pró-activo do Ensino

as etapas: processo de «destilação faccionada» em que cada plataforma representa um ano escolar e graças à qual o indivíduo se especializa para toda a vida

o exame: rito iniciador inventado pelos adultos no decorrer do qual um aluno mostra o que temporariamente reteve, a fim de obter em troca um passaporte de entrada na vida activa, chamado diploma”.

A referência desagregada destes diferentes componentes pretende retratar o modo desarticulado como o conceito de ensino corresponde à ideia de Escola, onde se justapõem estaticamente actores, programas e métodos, primordialmente concebidos e aplicados para serem veículos transmissores de informações, necessárias à aquisição do saber e do saber ser.

Como diz Popper (1990) enquanto nos preocuparmos com conceitos, o conceito de conceito, o conceito de símbolo, o conceito de pensamento conceptual, nunca poderemos andar muito próximos da realidade. “O conceito, segundo este autor, é um mero meio para chegar a um fim. O fim é a representação e a verdade: a representação de proposições que são verdadeiras. O conceito nunca pode ser verdadeiro.....«as palavras são um meio para um fim».

Por mais que nos esgotemos a definir conceitos de Escola, de Ensino, de Formação, correremos o risco de vaguear apenas pelo mundo das representações, desenquadrados do real.

Vale pousar sobre a realidade, partindo de pressupostos que sirvam de alicerce àquilo

que pensamos ser uma forma dinâmica de perceber o ensino e a formação.

E começamos por reflectir sobre uma questão essencial à formulação de uma nova concepção de ensino: o papel proactivo da pessoa humana no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

Este processo de aprendizagem encontra-se indissociavelmente ligado à experimentação e vivência pessoal, relegando para um plano menor, de eficácia, a formação, tradicionalmente associada à transmissão de informação e de conhecimentos.

2. A Pessoa Humana no Processo de Aprendizagem e a Formação

A primeira imagem que detemos de uma pessoa é a “face personada”, ou seja, o invólucro exterior, cuja realidade interior, essência, se encontra oculta. Trata-se, no dizer de Aristóteles, de uma aparência que se opõe à realidade objectiva. Uma “realidade objectiva” permanente e livre, de que cada um tem consciência, tanto mais perceptível quanto mais situada na pluralidade interpessoal, onde a relação dialógica constitui o palco das experiências intersubjectivas.

Conhecer a pessoa pressupõe a existência de uma análise, à partida, baseada no seu “estar sendo” (expresso através dos comportamentos), mas que conduz ao entendimento da sua natureza plurifacetada a ser constituída, *em* si, *por* si e *para* si.

A imagem que cada um possui do mundo que o rodeia, para além de constituir uma realidade que aprende a perceber, é também um "utensílio" para a realização de actividade, cujo objectivo é a prossecução dos seus fins pessoais.

Face a esse mundo, a que o ser humano reage de um modo pró-activo, encontrando ou atribuindo um determinado valor, emergem formas personalizadas de respostas únicas, denotativas do modo como cada um estabelece a relação entre o significativo e o significado dos diferentes contextos com que depara.

A pessoa tem uma história, vivida no

tempo (passado e futuro) onde as experiências presentes ajudam a dar sentido e forma. O "presente é o começo de um ser" (Levinas, 1998).

A história individual, constrói-se sobre os objectos, as imagens, os "mapas" e as "representações" que ajudam cada um no conhecimento que faz de si próprio e daquilo que o rodeia, de uma forma única. "Para cada pessoa, um corpo; para cada mente, um corpo" diz Damásio (2000).

Transcrevemos um excerto do pensamento deste autor, para ajudar a situar a reflexão que pretendemos fazer, de seguida:

AS RAÍZES DO SENTIDO INDIVÍDUAL DE PERSPECTIVA, PERTENÇA MENTAL E CAPACIDADE DE ACÇÃO

O que quer que seja que aconteça na nossa mente, acontece num tempo e num espaço relativos ao instante do tempo em que se encontra o nosso corpo e à região do espaço ocupada pelo nosso corpo. As coisas ou estão dentro ou fora de nós. As que estão fora de nós estão quietas ou em movimento. As quietas podem estar longe, perto ou algures no meio do caminho. As que estão em movimento podem estar a deslocar-se na nossa direcção, podem afastar-se de nós ou podem estar numa trajectória que passa ao nosso lado, mas é sempre o nosso corpo que lhes serve de referência. A perspectiva experimental não só ajuda a situar objectos reais, como também ajuda a situar ideias, sejam elas concretas ou abstractas. A perspectiva experiencial também constitui uma fonte de metáforas nos organismos dotados de capacidades cognitivas como a abundante memória convencional, a memória de trabalho, a linguagem e as capacidades manipuladoras que subsumimos sob o termo inteligência. Por exemplo, a noção do si está «perto do meu coração», mas a ideia do homúnculo está «longe do meu agrado». Propriedade e capacidade de acção estão também inteiramente relacionadas com um corpo, num determinado instante e num determinado tempo. As coisas que possuímos estão perto do nosso corpo, ou deveriam estar, de forma a poderem permanecer nossas. A capacidade de acção requer um corpo que actua no tempo e no espaço e não faz sentido sem ele.

É pelo corpo, que o ser humano se relaciona consigo e cria condições para entender “a coisa – que – está – para – ser – conhecida”. Toma consciência das informações que lhe são transmitidas, “cartografa” essas informações, modificando os “mapas” do seu conhecimento, estabelecendo novas relações entre o organismo e os objectos que o mundo coloca em seu redor.

Todo o processo de aprendizagem pressupõe atitudes pró-activas do indivíduo, perante as sucessivas experiências de vida que são, por si mesmas, factores de activação dos mecanismos de aprendizagem.

Aprende-se a partir da observação de modelos e do processamento cognitivo da informação, vivenciado por uma pessoa única e de uma forma única, através da dialéctica com as situações que se lhe vão deparando. Pressupõe-se uma relação “circular” do indivíduo com essas situações, nas suas dimensões subjectivas e pessoais, factores contributivos para uma nova “arquitectura da mente”.

Deste “compromisso” e envolvimento pessoal no processo de aquisição de conhecimentos, ressalta a importância que deverá ser dada a cada sujeito, na aquisição e estrutura do conhecimento e na sua capacidade para optar por uns ou outros modelos que lhe são propostos. O conhecimento é, deste modo, o resultado de um processo pessoal de apreensão da realidade, que se vai desenvolvendo na dialéctica de cada um com os sistemas e modelos com que cada um se

vai confrontando e nos quais encontra motivação para aprender. É na realidade da vida que o indivíduo diferencia e associa os factos, estabelece relações e combinações entre eles, os integra no seu quadro de referências, para depois operacionalizar o que aprende, em contextos próprios, tendo presente o seu nível de praticabilidade e utilidade.

A aprendizagem, tal como a apresentamos, tem lugar dentro da pessoa, enquanto responsável por si e responsabilizado pelo contexto (social, funcional...) onde desempenha os seus diferentes papéis.

Quando falamos em Formação, associamos-lhe conceitos pragmáticos, (tais como os de “mais valia”, “reformulação do conhecimento”, “aquisição de competências”, “melhoria de conhecimentos”) e partimos geralmente da representação tradicional que fazemos da formação.

Neste quadro de referência, a formação é um processo de interacção entre pessoas que detêm o saber e outras que se predispõem a aprender. Esta interacção tem lugar num espaço e num tempo determinado, definido *a priori* e circunscribe-se a um programa igualmente concebido para o efeito. O processo de aprendizagem situa-se no protagonismo transitório de ambos os actores (o que ensina e o que aprende) em que um tenta “transferir” os seus mapas e representações, esperando contribuir para alterar os “arquivos” do outro e, esperançadamente, levar este a aderir aos seus padrões de conhecimento, nos quais acredita.

Hoje, a Formação não é mais “um cálice repleto do qual nada se pode perder e também ao qual nada se pode acrescentar” (autor desconhecido). No processo de formação, o centro principal a considerar é a pessoa.

Como sistema aberto, a Formação é uma actividade dirigida a pessoas, a grupos e a organizações entendidas também como sistemas abertos e, portanto, em constante interacção com o meio envolvente e com a cultura que lhe está inerente. Cada vez mais a Formação visa capacitar os indivíduos para uma constante adaptação às exigências do trabalho, num permanente ajustamento dos comportamentos, às mutações sócio-técnicas mas também culturais que vão ocorrendo.

O processo de aprendizagem resulta, assim, centrado no sujeito, como principal agente no processo formativo, enquanto situado no exercício da actividade profissional, factor indispensável ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem.

A formação que consideramos ajustada é aquela onde a pessoa assume um maior grau de responsabilidade e de controle no processo de aprendizagem. Isto significa que o conhecimento não se transmite; aprende-se. As competências não se ensinam; adquirem-se, fazendo. E é a pessoa humana o principal agente neste processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos e competências.

Este referencial de aprendizagem deverá nortear as novas estratégias a que são chamadas as instituições de ensino e de forma-

ção, sempre que concebem e implementam conteúdos programáticos, que dão corpo aos programas curriculares dos cursos que desenvolvem. E essas estratégias têm que necessariamente ser objecto de um diálogo com o mundo do trabalho e da empresa.

3. A Interface das Instituições de Ensino/Formação com o Mercado de Emprego

Qualquer Instituição de ensino e/ou formação tem que assumir-se como um agente de comunicação com o mundo.

Para agir e para sobreviver, carece encontrar os mecanismos “auto-reguladores” de modo a responder e satisfazer os públicos-alvo que constituem a razão da sua existência: os alunos e a sociedade, nomeadamente as sociedades empresariais/organizacionais efectivas ou potenciais empregadoras dos perfis profissionais que a Universidade se compromete a formar.

A energia, o tempo e o dinheiro que são investidos para prosseguir este objectivo mas, sobretudo, as expectativas criadas aos formandos devem mobilizar as Instituições no sentido de saber, em que medida, a bagagem sócio-cultural com que dotou os alunos se traduz em capacidades/competências, necessárias e suficientes, para saberem corresponder adequadamente, ao longo da evolução das suas carreiras, com os meios de complexidade e exigência, inerentes à sua actividade profissional.

As matérias que compõem os *currícula* e as tecnologias pedagógicas utilizadas

deverão contribuir, de uma forma eficaz, para que as qualidades demonstradas pelos ex-alunos/formandos, no exercício da profissão, lhes permita tornarem-se reconhecidos como profissionais, com uma visão pluridisciplinar e integrada de conhecimentos e técnicas, essenciais ao desempenho, dito competente, de uma profissão.

O conhecimento pressupõe não apenas a acumulação do saber, mas envolve também as emoções e as memórias. Daí que ele não possa ser *transmitido*, mas necessita ser *sentido* e *apercebido*.

A competência é assim "o uso das capacidades e comportamentos que os indivíduos adoptam voluntariamente, no desempenho de tarefas concretas, nos contextos do trabalho e da organização" (Bento, 2001).

Os contextos funcionais e organizacionais são factores contributivos e responsáveis pela estimulação e motivação, indispensáveis ao desenvolvimento de competências.

Aprende-se fazendo; aprende-se vivendo; aprende-se, sobretudo, interiorizando uma cultura de Ser e de Estar; e é a organização/empresa o palco privilegiado para a aprendizagem.

É aqui, onde aplica o seu conhecimento, que o indivíduo aprende a «organizar a energia» e a «informá-la» (Pratt, 1971), criando e reconhecendo a informação de que necessita para ajudar a construir a sua "estrutura dinâmica constituída por matéria informada". É no contexto do tra-

balho que cada pessoa dispende energia, mas também recebe a energia, motivadora da acção, que a ajude a modificar e a engendrar novas formas de energia e a criar uma nova imagem de si, para si e para os outros.

Daqui, a importância e a oportunidade de proceder à identificação/avaliação do impacto do ensino e da formação no cenário onde decorre a actividade profissional. É no contexto do exercício da profissão que os indivíduos testam o nível de saber e a adequabilidade deste ao desempenho da função; é também nesse contexto que consciencializam, experimentando a forma como articulam esse saber à realidade. E aí também demonstram o nível de competência que detêm para fazer face às exigências requeridas na profissão.

As instituições, cujo objectivo é contribuir para o desenvolvimento das pessoas, através de programas de ensino e/ou formação, são chamadas a encontrar os mecanismos adequados à auto-regulação do sistema, procurando conhecer o cenário onde tem lugar a aplicação do saber e onde se desenvolvem as competências, para constatar, nesse cenário, o nível de aplicabilidade ou as fragilidades decorrentes do sistema de ensino/formação que proporcionaram.

4. As Universidades, as Instituições de I&D, as Empresas e a Inovação.

A Instituição universitária é o cenário organizacional onde coexistem diversos

ramos de saber. Associada ao papel da Universidade aparece geralmente a sua função como centro de produção de ciência onde a investigação tem uma missão fundamental. A par deste conceito emerge um outro que denomina a Universidade como promotora de "ciências produtivas", responsabiliza-a pela produção da ciência aplicável e útil à realidade a que se destina. No contexto actual, a Universidade é uma instituição que procura o desenvolvimento de conhecimento (através da investigação que realiza) mas que, em simultâneo, procura encontrar as plataformas do conhecimento adequadas, para responder às necessidades reais da economia e da sociedade onde se encontra implantada.

Trata-se de construir a "cultura do útil" (Kerr, 1999), indispensável à articulação sadia que se deseja entre a Universidade e a Empresa que, segundo este autor, deverá traduzir-se em "ciência como resposta aos interesses económicos e políticos".

A complexidade das expectativas e exigências, atribuída às empresas e às universidades como agentes (co) responsáveis pela inovação, é extensiva às instituições de investigação.

Vocacionados para abrir as fronteiras do conhecimento das instituições de I&D, espera-se que tenham presente a necessidade de produzir conhecimentos, aplicáveis à realidade empresarial, desenvolvendo as suas capacidades tecnológicas numa "paisagem de ajustamento", como lhe chama Kaufman (1995), constante e progressiva.

Cabe, pois, às instituições de I&D procurar esse ajustamento, concretizando o seu esforço através de um melhor diálogo com o mundo empresarial e a criação de parcerias que lhes permita orientar e decidir a actividade de investigação, de modo a transformá-la num instrumento válido e aceite pelas empresas.

O casamento entre as Universidades, as Instituições de I&D e as Empresas constitui uma relação triádica que é urgente implementar e consolidar.

O conhecimento e a investigação são palavras-chave neste mundo complexo, onde é fundamental criar os meios propícios ao desenvolvimento da inteligência colectiva, alavanca fundamental da inovação e desenvolvimento da sociedade empresarial.

«O mundo actual caracteriza-se por uma complexidade explicita, logo, pela primordialidade das competências que determinam a capacidade de aperfeiçoar e inovar, traduzindo-se em padrões elevados de competitividade, valor e, no paradigma económico mais referenciado, nos dias de hoje, o desenvolvimento sustentável. Portanto a inovação é a palavra-chave e a formação e a aprendizagem, a via» Melo (2001).

As empresas de hoje encontram-se associadas a um papel importante no desenvolvimento e na inovação, na produção de bens e serviços, exigindo-se perseverança e continuidade na implementação de sistemas inovadores, em que uma das vias é, como diz o autor citado, a formação.

Laranja(1997), referido por Melo (2001), procura encontrar fundamentos para justificar a forma como a inovação deve ser vivenciada no seio das empresas. A citação efectuada aponta para os tópicos seguintes:

“Envolvimento de cada vez maior número de competências e sectores para além do plano estritamente tecnológico, desde o *marketing* até à gestão, tendendo a alargar-se à envolvente, no âmbito de estratégias cooperativas”.

- assegurar capacidade da empresa para desenvolver os seus conhecimentos tecnológicos, com continuidade, por meio de “trajectórias tecnológicas” que obedeçam às suas estratégias e visando aumentar a sua capacidade, neste domínio;
- a mudança, que a inovação consubstancia na empresa, ocorre com vários graus de intensidade e a sua frequência é regra geral, inversa a esta: *inovações incrementais*, que são as mais frequentes, dizendo respeito a pequenas melhorias e aperfeiçoamentos, mas em relação às quais vários autores convergem na preponderância do seu impacto, em relação a outras tipologias; *inovações radicais*, que introduzem alterações profundas, originando produtos ou processos inteiramente novos ou com atributos marcadamente diversos da configuração anterior; *mudança de paradigma técnico-económico*, implicando mudanças sociais e institucionais ao nível macro e alterações estruturais nos sectores de actividade das empresas e nas relações com a envolvente;
- ser um processo complexo, de forte componente imaterial, com múltiplas retroacções, colectivo, agregando diferentes actores, e focado na identificação e percepção das necessidades de mercado;
- elevados ritmos de mudança, encurtando-se os ciclos de vida dos produtos e obrigando a uma assimilação progressivamente mais rápida e tendencialmente mais abrangente de conhecimentos;
- induzindo necessidades crescentes de I&D, ao nível empresarial, de forma mais marcada nas grandes empresas;
- necessidade de adoptar uma cultura organizacional e de gestão, facilitadora da adaptação a este conjunto de exigências do presente contexto de progresso tecnológico, a que alguns autores chamam “competitividade estrutural”, ao nível da empresa, e que, ao nível da envolvente, se pode traduzir em investimentos desta na construção ou na adesão a redes de inovação, envolvendo desde clientes e fornecedores a instituições de I&D».

5. Novos Contextos/Novos Modelos

Do modelo tradicional ao modelo actual de ensino e formação existe uma distância acentuada, como já vimos.

Isto tem a ver com diversos factores a que não está alheia a própria noção de conhecimento.

Uma referência a Gibbons (1998) constituiu um ponto de partida neste domínio.

Este autor identifica a existência (coexistência) de dois modelos (modelo 1 e modelo 2) cujas diferenças se situam, por um lado, no modo de entender o conhecimento e, por outro, na modalidade de aplicação desse conhecimento.

Para este autor o modelo 1 corresponde a: "normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão do conhecimento".

No modelo 2, a mesma fonte evidencia outros atributos do conhecimento, a saber:

a) O conhecimento é produzido no contexto da aplicação, o que pressupõe o envolvimento dos actores na sua produção.

b) O conhecimento implica transdisciplinaridade, que traz implícita a sua produção crescente enquanto conhecimento:

- ▶ ajuda a desenvolver o saber já existente;
- ▶ recorre e desenvolve a sua própria estrutura, método e modalidade de aplicação prática (acumula saber, experimenta e permite novas soluções);
- ▶ implica a heterogeneidade de capacidades e experiências, de organizações/empresas;
- ▶ pressupõe que o controle da quali-

dade do conhecimento seja efectuado no contexto da sua aplicação, procurando saber qual o seu nível de aceitação e adequação a esse contexto.

Pelas características apresentadas, este modelo corresponde à criação de oportunidades para estimular a criatividade individual e organizacional, encontrando-se associada uma nova forma de entender e produzir conhecimento, direccionado para uma nova sociedade competitiva e globalizante.

Nos nossos dias coexistem ainda o modelo 1 e 2, mas corre-se velozmente para implementar este último, por exigências da evolução da sociedade e do modo como se entende a aprendizagem.

Nas instituições de ensino de nível universitário e de outros níveis é pedida a reconfiguração do modelo de veiculação e transmissão do conhecimento, introduzindo componentes que permitam contextualizá-la no mundo empresarial.

Existe, nessas organizações empresariais, uma cultura própria e um saber específico, uma grande variedade de competências, que caracteriza as pessoas e os grupos. Cada empresa possui um capital intangível que é preciso preservar, mas também desenvolver.

A abordagem que efectuamos sobre a relação indissociável do Ensino/Formação, Pessoa/contexto de trabalho justifica o surgimento de novos modelos de formação, onde se encontrem contempladas as vertentes mencionadas.

Entre os diferentes modelos em consolidação, deter-nos-emos num que integra e reflecte, na filosofia que lhe está subjacente e nos processos que adopta, o entrosamento das vertentes até agora consideradas: a Corporate University.

O surgimento deste modelo está ligado ao empenhamento de empresas – grupos de empresas – em implementar sistemas de formação permanente para o seu pessoal, proporcionando-lhe uma «paisagem cultural de ajustamento» às necessidades reais da sua actividade profissional.

O êxito das Corporate Universities encontra-se indubitavelmente associado à criação de redes de aglutinação de empresas, partilhando os objectivos atrás mencionados.

Fomica (1995) apresenta-nos a noção de «ecossistema empresarial» resultante da ligação de várias empresas, face à concorrência de um modo integrado – mantendo-se independentes no que respeita à propriedade – sublinhando a existência de dois modelos de inovação:

- «o que existe centrado na pessoa e que se suportam uma filosofia do *empowerment* e,
- aquele que se apoia num modelo holístico, estimulador do intercâmbio das empresas no âmbito do saber fazer - como, o quê e porquê.»

A Corporate University tem como objectivo encontrar os processos adequados de formação que permita aos indiví-

duos uma plena integração no contexto (equipa, departamento, instituição) a que pertence, expressa não apenas pelo desempenho técnico, mas também pelo saber estar, no processo de trabalho.

Pressupõe uma interacção dinâmica com este processo de trabalho que tem subjacente o entendimento do ser humano, na sua natureza plurifacetada, em contínua construção.

Esta “construção” tem lugar *em si* próprio, *por si* próprio e *para si* próprio, na relação dialógica que estabelece com a realidade profissional a que está ligado.

O modelo formativo preconizado pelas Corporate Universities enquadra a «convivência próxima e a associação de empresas, Universidades e Instituições de Investigação» (Melo 2001).

A Corporate University tem, como objectivo, a obtenção de “produtos” de conhecimento possuidores de qualidade, veiculados em tempo útil, e ajustados às necessidades do destinatário.

A implantação de uma organização deste tipo pressupõe uma arquitectura organizativa (infra-estruturas, equipamentos e aplicações) que ajude a dar-lhe corpo, e que se encontre alicerçada em competências, cultura e organizações.

Sendo sobejamente entendido nestas organizações o papel da Universidade na acreditação de competências e transmissão de conhecimentos e das empresas – como palco para a realização de progra-

ma de acção / formação / conselho – resta clarificar a função que fica por desenvolver pelas Instituições de Investigação.

Estas Instituições têm papéis a desempenhar, a montante, no decurso e a jusante do processo formativo.

1. A montante, enquanto lhes cabe realizar uma pesquisa orientada para o diagnóstico de disfunções / necessidades de formação, existentes no tecido empresarial que constitui o campo de aplicação para a formação a desenvolver pela Corporate University.

2. No decorrer do processo, porque detentora do saber, fruto da experimentação e da pesquisa, desenvolvida pelo corpo de investigadores que integram os seus quadros, no âmbito da ciência e da tecnologia.

3. A jusante, quando, concretizados os programas de formação e aplicados pelos ex-participantes desses programas, nos contextos de trabalho a que pertencem, a investigação tem um lugar muito especial, sempre que é chamada a desencadear processos sistemáticos de avaliação, cuja função é contribuir para “auto-regular” as actividades de formação, qualquer que seja o modelo utilizado.

A investigação a empreender, quando se avaliam impactos, permite:

► Identificar pontos críticos, tais como:

- insuficiências programáticas
- inadequações metodológicas

- inexistência de mecanismos de acompanhamento e regulação e aferição do processo formativo
- competências desajustadas, no corpo de formadores/consultores
- insuficiência ou inadequação de materiais e equipamentos pedagógicos de apoio
- incoerência dos programas e desajustamentos dos conteúdos

► Reequacionar alternativas e procedimentos de modo a:

- prestar serviços de qualidade
- rentabilizar/racionalizar recursos
- redefinir processos nucleares na actividade da formação
- instituir serviços eficientes de suporte à formação

As questões apresentadas reflectem alguns dos indicadores, que devem constituir os referenciais de quem se propõe conceber, implementar e avaliar o impacto de um programa de formação; podem ser analisadas nas suas dimensões macro ou micro, nas suas vertentes estratégicas, táticas ou operacionais; mas sobretudo devem ser marcos orientadores de qualquer acção que se leve a cabo, quando o objectivo é construir pontes, entre o antes e o depois e o futuro da formação.

Tendo considerado as Corporate Universities como instrumentos importantes na disseminação da ciência e tecnologia, parece-nos desejável a sua instalação onde a comunidade científica se encontre representada e em que os Par-

ques de Ciência e Tecnologia ocupam um espaço muito especial.

Sobre este assunto, *Melo (op. cit., 2001)* oferece-nos uma oportunidade de reflexão, no que respeita ao papel dos Parques de Ciência e Tecnologia.

«Os PCT podem ser analisados, de forma esquemática, segundo três prismas:

a) como uma comunidade económica e científica relevante, cuja localização é, em geral, escolhida com cuidado, constituída pela associação e convivência próxima, num mesmo espaço, de uma ou mais universidades e/ou instituições de I&D e de um conjunto de empresas com vocação para a inovação e desenvolvimento tecnológico, sendo, neste âmbito, importantes aspectos como a intensidade e a produtividade da relação entre cientistas e empresários, o tipo e grau de ocupação do parque, a sua gestão, a rentabilidade do investimento, a estrutura accionista e o grau de satisfação de residentes, de utentes e do próprio meio envolvente (*óptica empresarial*);

b) do ponto de vista da sua eficácia, como instrumento de promoção de conhecimento e de difusão tecnológica e motor de modernização empresarial do meio e da região onde se insere, tratando-se aqui de avaliar se a fórmula PCT faz sentido, se dela decorrem sinergias para o meio investigacional e empresarial, em especial, no que toca às unidades nele instaladas (*óptica de inovação*);

c) por fim, pode-se considerar um terceiro prisma que consiste em verificar se a

instalação de uma infra-estrutura deste tipo altera, efectivamente, a lógica de organização dos espaços urbanos envolventes, a forma de actuar neles e se a mudança processada é no sentido da qualificação do território e da sua base empresarial (*óptica de ordenamento do território e desenvolvimento local*).

Delineados os traços caracterizadores dos P.C.T., deparamos com o contexto propício à instalação de modelos de formação a que as Corporate Universities dão corpo.

As Corporate Universities, sendo agentes relevantes na qualificação de pessoas e de organizações, devem assumir-se como modelos heurísticos ao serviço do desenvolvimento e da inovação, enquanto:

- acreditam no potencial humano e na importância da aprendizagem, contextualizada no trabalho;
- desencadeiam processos de estimulação à interface das Universidades, das Empresas e das Instituições de Investigação.

Decorrentes das afirmações anteriores, podemos concluir que, de uma Corporate University, se esperam fundamentalmente duas missões essenciais e complementares:

- a de prestação de serviços de formação de qualidade (correspondente ao modelo 2 de Gibbons)
- a de unidade “produtiva” de formação, enquanto conceptora e veiculadora

de conhecimentos e estimuladora de processos eficientes de desenvolvimento de competências.

Trata-se pois de um modelo de formação a que importa dar corpo, consolidan-

do-o em contextos propícios e apoiando-o em processos de implementação e desenvolvimento adequados, onde se crie espaço para a interface das Empresas, Universidades e Instituições de I&D e onde as pessoas tenham o lugar que merecem.

ABSTRACT

This article intends to be an opportunity to help to make a reflection about: The inefficacy of the traditional patterns of education, without context of the reality to which they're intended for, where there is no place to an interactive dynamic between who "teaches" and who "learns"; new patterns of education that are necessary to implement, based on the interface of the educational institutions and education with the contrived business; the Corporate Universities, as a pattern with possibilities to correspond to the referred interface.

Keywords: Education – University – Company – Enterprising University – “Academic Company” – University-company interface.

RESUMEN

El presente artículo pretende ser una oportunidad de ayuda para reflexionar sobre: La ineficacia de los modelos tradicionales de enseñanza/formación, descontextualizados de la realidad a la que se destinan, donde no hay una dinámica interactiva entre quien "enseña" y quien "aprende" ; nuevos modelos de enseñanza/formación que urge implantar, apoyados en la interface de las Instituciones de enseñanza y formación con el tejido empresarial; las "Corporate Universities", como un modelo con potencialidades para responder a la interface referida.

Palabras-clave: Educación – Universidad – Empresa – Universidad emprendedora – “Empresa académica” – Interface universidad-empresa.

Referências Bibliográficas

- BENTO, L. *Formação e competência*. Comunicação apresentada na Conferência, Inovação e Formação, Lisboa, 2001.
- CALLON, M. (Dir.) *La science et ses reseaux: genese et circulation des faits scientifiques*. Paris: La Découverte, 1989. 214p. (Textes a l' appui. Anthropologie des sciences et des techniques).
- DAMÁSIO, A.R. *O Sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 10. ed. Lisboa: Europa-América, 2000. 424p.
- DURKEIM E., FAUCONNEPT, P. *Educação e Sociologia*. 3.ed. Tradução por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952. (Série iniciação e debate). Tradução de: Education et Sociologie.
- FORMICA, P. *Actores inovadores do desenvolvimento económico: empresas académicas e universidades empreendedoras em acção nos ecossistemas territoriais*. [s.l.]: Ed. Antropoc, 1995.
- GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1998. 179p.
- KAUFMAN, S. *At home in the universe: The search for the laws of self-organization and complexity*. New York: Oxford Univ., c1995. 321p.
- KERR, C. *The uses of the university*. Cambridge, Mass., Harvard and University Press, 1999. 130p.
- LEVINAS, E. *Da existência ao existente*. Tradução por Paul Albert Simon, Ligia Maria de Castro Simon. Campinas, SP: Papirus, 1998. 119p. (Travessia do século) Tradução de: De l' existence a l' existant.
- LOURENÇO, O. *Psicologia de desenvolvimento cognitivo*. Coimbra, (Port.) Livraria Almedina, 1997.
- MELO, J. G. *Inovação e reorganização do espaço*. Oeiras, (Port.): Câmara Municipal de Oeiras, 2001.
- POPPER, K., LORENZ, K. *O futuro está aberto*. 2.ed Tradução por Teresa Curvelo. Lisboa: Fragmentos, 1990. 118p. (Problemas; 3) Tradução de: Die zukunft ist offen.
- PRATT, H. *L'espace multidimensionnel*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal, 1971.
- ROSNAY, J. *Le macroscopie: vers une version global*. Paris: Seiul, c1975. 295p.