



SOCIOSISTEMAS



NELSON TRINDADE

Formação e Competência Profissional

As organizações não gastam dinheiro em Formação para os seus colaboradores adquirirem conhecimentos.

Gastam dinheiro para que, depois, regressados ao trabalho, sejam capazes de agir de modo diferente, mais eficazes.

O centro da questão da relação “formação-trabalho” está no problema do “transfer”, ou seja, em conseguir que as aprendizagens feitas em situação “laboratorial” se operacionalizem em situação “real”, passando do “saber aqui” para o “agir lá”. A diferença entre as duas está na troca dos **Fins** com os **Meios**.

Um exemplo, com base em “Gestão na Administração Pública”, Paula Silveira e Nelson Trindade, Ed. Presença, Lisboa:

Ensinar alguém a jogar ténis, implica ensinar a dominar a raquete, utilizando-a eficazmente para receber a bola e devolvê-la para o campo adversário.

Isto implica alterações comportamentais de aquisição e melhoria de diversos factores, desde coordenação corporal e óculo-manual até avaliações de espaços, velocidades e trajectórias, passando pela rapidez de construção e aplicação, em tempo real, de decisões estratégicas sobre o adversário.

Uma das aquisições a fazer é por exemplo o domínio corporal da raquete (corpo-braço-raquete-bola) para acertar com a bola num determinado local previamente definido, afim de poder marcar pontos.

Uma actividade possível é indicar ao jovem um *alvo* numa parede e dizer-lhe para acertar nele com a bola. Corrigindo as tentativas em função dos resultados, o jovem vai adquirindo cada vez mais destreza, acabando por alcançar o “*correcto manuseamento da raquete*”.

Em resumo:

Acertar no *alvo pré-definido* é o **MEIO** que a formação utiliza para dar o **FIM pedagógico** que é obter o *correcto uso da raquete*.

Tendo aprendido, o jovem vai entrar num campeonato e vai tentar transferir todo o aprendido para esta situação real. Mas agora, a situação inverteu-se:

Acertar no *alvo pré-definido* é o **FIM** que pretende atingir, através do **MEIO** que é o *correcto uso da raquete*,

ou seja, os fins e os meios inverteram-se: o que era meio passa a fim e vice-versa.

Em conclusão:

Em formação e em trabalho os fins e os meios estão trocados. Esta é a focalização do **transfer**, esta é a principal responsabilidade do monitor.

Em alguns países começa a ser vulgar que as organizações no momento da formação, só paguem uma determinada percentagem (50% ??), sendo o resto pago apenas se, no quotidiano laboral, as acções dos “formados” tiverem uma transformação positiva.

Como exemplo:

- a formação dos vendedores só será paga na totalidade se, depois no trabalho normal, eles obtiverem um aumento de “X” % nas “decisões de compra” dos seus clientes.
- a formação de “liderança por objectivos” só será paga se, regressados ao trabalho, os formados aplicarem o método nas áreas de sua responsabilidade, e conseguirem uma eficácia aceitável.
- existem alguns casos em análise, como por exemplo, as escolas de condução, que durante 1 ano seriam responsáveis pelo comportamento de condução dos seus ex-alunos. Assim se, nesse período, mais de “X” % tivessem infracções de condução de média/alta gravidade, a escola perderia a licença de ensino.
- um caso semelhante já acontece em certas universidades americanas, cujos alunos lá formados são disputados para emprego por organizações da área, o que significa que o mercado de trabalho dos ex-alunos é bom, logo têm grande afluência de candidatos.

As faculdades onde o ensino não cria bons profissionais (logo não têm emprego fácil) também não têm candidatos aos seus cursos, portanto, têm que encerrar a actividade de ensino.

É evidente que, em todos estes casos, as condições (critérios e métodos) de avaliação têm que ser bem definidos e objectivados, possibilitando controlo de efeitos circunstanciais.

Em resumo,

As organizações não pagam formação aos seus colaboradores para lhes dar conhecimentos, mas sim para lhes dar competência comportamental para trabalhar.

- *Eu sei como se nada, sei qual é o movimentos dos braços, como devo respirar, etc., mas não sou capaz de nadar;*
- *Eu sei com liderar, sei distinguir um grupo motivado de um grupo não motivado, sei o que está errado e como deve ser o correcto, mas não consigo estabelecer a liderança na equipa;*
- *Eu sei como se vende, como se prepara a venda, como devo apresentar o produto, como devo fechar a venda, mas não consigo vender;*

(in Nelson Trindade, Crianças, Adultos e Pedagogia Experiencial)

Mas o que é **competência comportamental** para trabalhar ?

Competência comportamental para trabalhar é a capacitação de agir na realidade profissional com acções eficazes de alteração desta realidade, tendo em conta as variáveis significativas nela actuantes. Por outras palavras, é quando se possui “*inteligência situacional*”.

Quando isto acontece, o técnico adquire a qualificação de “profissional” (na cultura USA, é o que consideram um “Pro”, abreviatura “Professional”), doutro modo é apenas um amador, eventualmente, ... qualificado.

Na actual mudança acelerada dos conhecimentos necessários para ser eficaz na actuação profissional, um técnico necessita de se actualizar constantemente, e esta responsabilidade é sua e não da empresa em que trabalha.

Nos século passado, e fundamentalmente no século XIX, qualquer indivíduo por “*ter emprego tinha trabalho*” e garantir este emprego era a missão principal dos Sindicatos na defesa dos seus associados.

Hoje, a situação inverteu-se. O indivíduos por *terem trabalho têm emprego*, e terem trabalho significa que têm uma competência profissional que é procurada, requisitada, desejada por “empregos” à sua volta. Isto significa que hoje podemos encontrar 4 tipos de valor profissional:

- competência profissional
- incompetência profissional
- não incompetência
- incompetência treinada

Uma pequena história:

Imaginemos um atirador de pistola que vai ser seleccionado para fazer parte de uma equipa para os Jogos Olímpicos.

No momento da selecção ele garante que é muito competente porque acerta sempre onde quer... e vai provar.

Pega na pistola dá um tiro para a frente e depois garante que era exactamente ali que queria acertar. Dá outro tiro para outro lado, e torna a garantir que o alvo era exactamente esse onde a bala acertou. Portanto, ele provou que era competente.

Como é óbvio ninguém acreditou e pediram-lhe para acertar num alvo previamente marcado.

Se acertar é competente, se não acertar é incompetente, a avaliação é simples e fácil.

Conclusão:

Ninguém é competente por ter bons resultados, só é competente por cumprir o que prometeu antes.

Simplesmente, no caso do atirador, se ele não disser previamente para onde atira, não é possível provar a sua incompetência, portanto, ele está na situação de “não incompetência” o que não significa “competência”.

Um profissional que nunca é avaliado está numa situação muito segura de “não incompetência profissional”, mas isso não significa competência profissional. Para não fazer erros (não ser incompetente) é apenas preciso ou não fazer nada ou limitar-se a cumprir apenas o óbvio.

A maneira segura de ser avaliado e provar que cumpriu o prometido é marcar objectivos vagos ou impossíveis (no caso do atirador seria atirar para a frente ou acertar numa gota de água), no primeiro caso porque será impossível ver os desvios e no segundo porque terá sempre desculpa.

Nas organizações o mais seguro são Objectivos “a la Palisse” do tipo: fazer o melhor possível, melhorar o que está, aplicar todos os meios à disposição, realizar o resultado que as circunstâncias permitirem, informatizar o serviço, dar formação, etc.

A garantia de “não incompetência” é total.

Em qualquer profissão a recusa de ser avaliado formalmente é uma garantia de “formal não incompetência”. Mas isto não significa competência. Um aspecto é “fazer erros” (ficar abaixo do nível), outro aspecto é “não fazer erros” (viver sobre o nível) e um terceiro é “ter êxitos” (ficar acima do nível) e este último, que só aparece com avaliações, é que é a porta para a “competência profissional”.

Numa época de mudança acelerada, o último tipo – incompetência treinada – é uma das principais “doenças” do mercado de trabalho. Quando alguém diz *“tenho 30 anos de experiência profissional”* isto não quer dizer que tem *“1 ano de experiência e, depois, mais 29 anos a repetir o mesmo”*? Se tal acontece, esse técnico está muito treinado numa determinada forma de trabalho, mas como em 30 anos tudo evolui, essa forma de trabalho é profundamente disfuncional. Encontramos assim a chamada **“incompetência treinada”**:

... faz muito bem, mas já está tudo errado!

Nos séculos passados, este problema não era grave e muitas vezes nem sequer existia, a experiência do avô servia ao neto, depois a experiência do pai servia ao filho, depois a própria experiência servia ao indivíduo até à reforma. Hoje, a nossa experiência de ontem não nos serve hoje.

Enquanto a incompetência treinada alastrar numa organização e num país o futuro tornar-se-á muito problemático.

O problema de existir ou não avaliação profissional é um falso problema. A avaliação profissional existe sempre. Os resultados do nosso trabalho são sempre recebidos por um outro e esse outro conclui sempre se é isso que quer ou não: a avaliação está feita.

Quando um canalizador em nossa casa tem um mau resultado, não o contratamos mais, a avaliação está feita. Quando numa empresa alguém é (ou não) escolhido para uma tarefa, um compromisso, uma festa, etc. a avaliação foi feita e teve esse resultado. Quando alguém é (ou não) convidado para participar em algo, isso é o resultado de uma avaliação.

Todas as opções que se fazem acerca doutra pessoa são o resultado de avaliações... é impossível não avaliar. Qualquer organização vive com base em decisões sobre outros, e essas decisões são apoiadas em avaliações.

Quando a cultura vigente é de “ter emprego para ter trabalho” não interessa que a avaliação sobre o trabalho se torne visível, e então defende-se a não existência de avaliações. Isto quer dizer que as avaliações continuam a existir, o que não são é

formalmente tornadas visíveis. Toda a gente sabe mas ninguém o diz. Os processos não são claros, tudo se passa num mundo do “faz de conta”.

Se nos Serviços de Saúde os profissionais de saúde tem direito ao emprego, os doentes têm direito à competência profissional do seu trabalho. O mesmo se passa com os Professores, com empregados das empresas, função pública, etc. O direito ao emprego de que trabalha não pode colidir e conflitar com o direito à competência de quem recebe os resultados desse trabalho. A missão dos Sindicatos deveria ser integrar estes dois direitos.

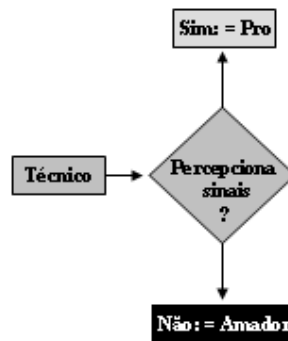
Para se visualizar a formação necessária para adquirir esta competência, talvez seja mais fácil perceber quando não se tem.

Existem 8 etapas onde se pode perder esta competência:

1. quando, observando a realidade a intervir, não consegue seleccionar as variáveis que nela inter-agem de modo a poder tomar decisões a seu respeito.

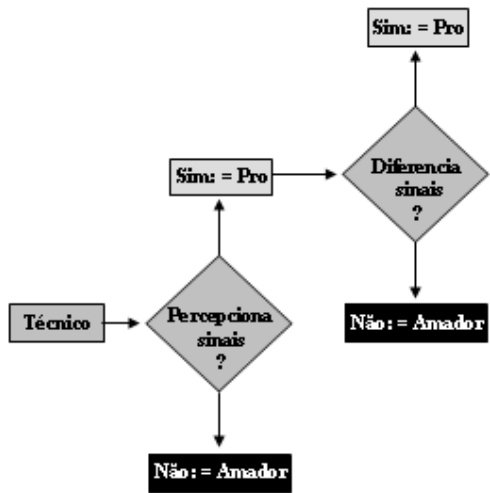
Ex.: quando um médico observando um doente não consegue perceber o que nele são sinais de disfuncionamento na área da saúde, mesmo que tenha bons conhecimentos de todas as características das doenças mais comuns, e as possa dizer de memória.

Em esquema:



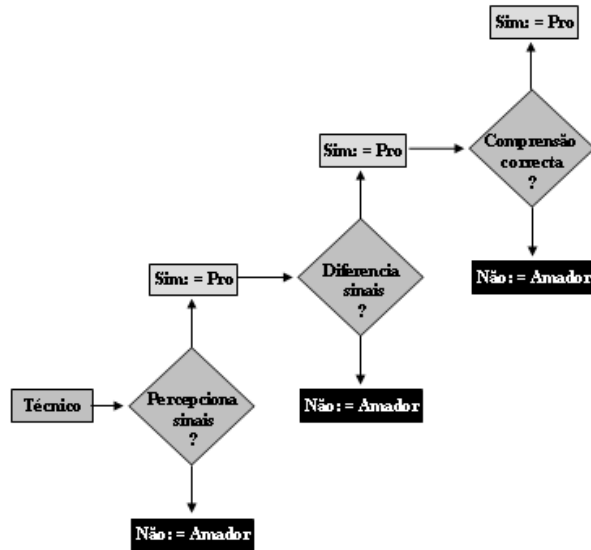
2. Se, apesar de distinguir sinais, não consegue diferenciar os que são (e não são) significativos para a situação concreta.

Ex.: quando o médico consegue listar sintomas de doenças, mas não consegue distinguir os que expressam uma simples constipação (eventualmente existente) de um disfuncionamento mais grave (também existente e expresso) e apenas trata a constipação, matando o doente.



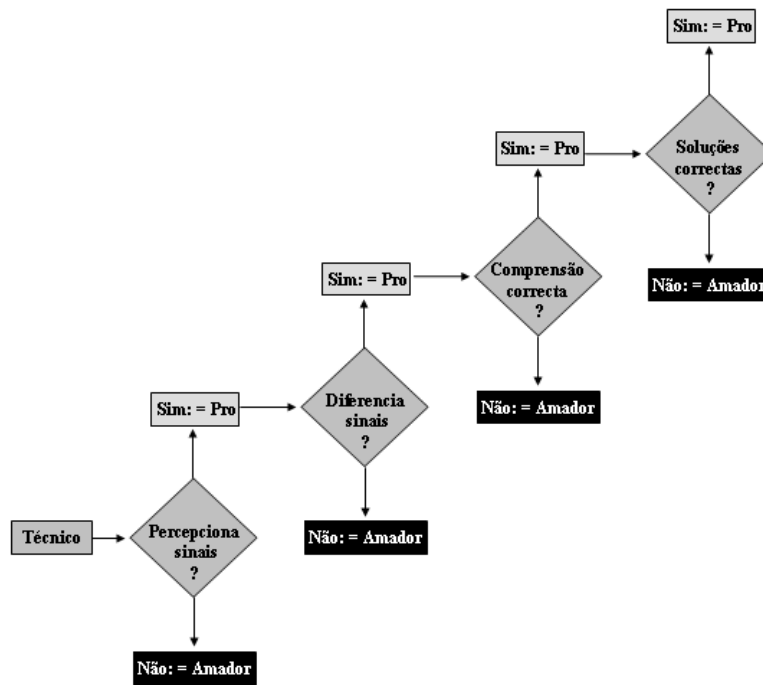
3. quando, apesar de seleccionar e distinguir os sinais relevantes, tem sobre eles uma compreensão errada.

Ex.: quando o médico apesar de distinguir os sinais correctos de uma doença grave, compreende erradamente que doença esses sinais significam.



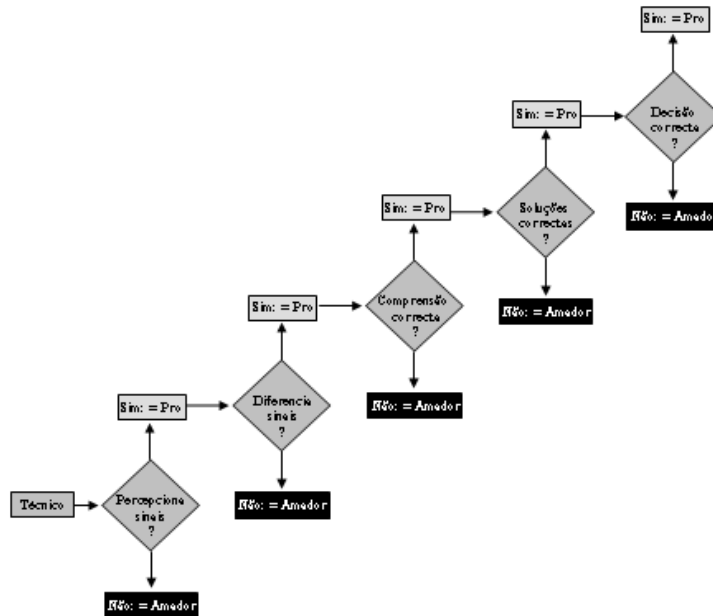
4. quando, apesar de ter uma compreensão correcta da doença, constrói alternativas de solução erradas.

Ex.: quando o médico apesar de diagnosticar correctamente a doença constrói soluções alternativas erradas



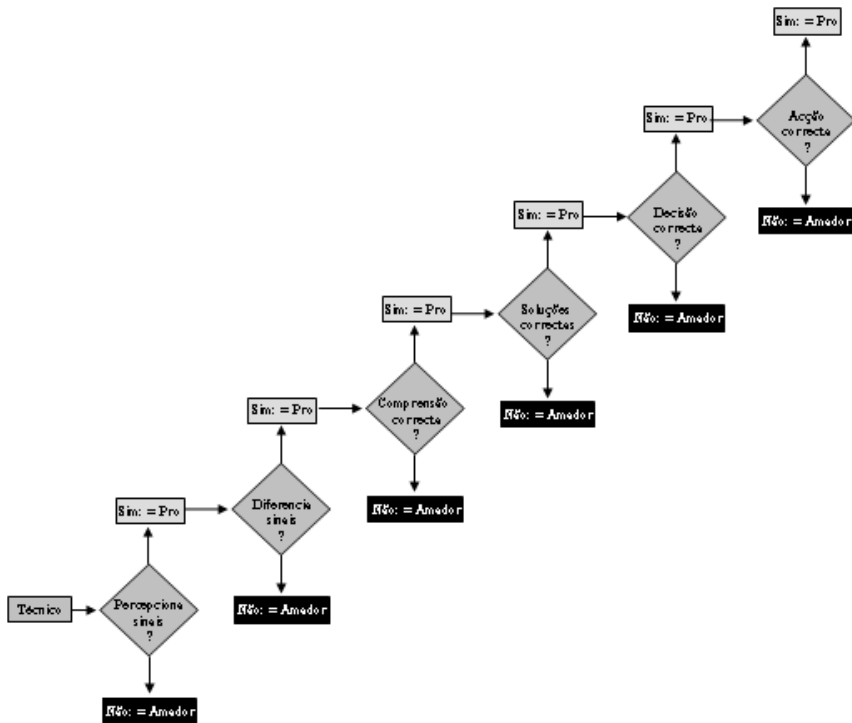
5. quando apesar de ter construído soluções alternativas correctas, escolhe (decide) a que tem menos probabilidade de alta eficácia.

Ex.: quando o médico apesar de definir correctamente as soluções alternativas, escolhe aquela com maior risco de ineficácia, devido a outras variáveis estruturais.



6. quando apesar de ter decidido bem, faz erros na aplicação dessa decisão. Por outras palavras, insere-se mal as acções a realizar na realidade concreta e objectiva em que vai actuar.

Ex.: quando o médico apesar de definir correctamente as soluções alternativas, por exemplo, operar, faz erros nessa operação.



7. quando apesar de ter agido bem, faz mau acompanhamento na fase de transição, ou seja, erra durante a gestão do processo que decorre entre a situação que encontrou e a situação final estabilizada, depois da sua intervenção técnica.

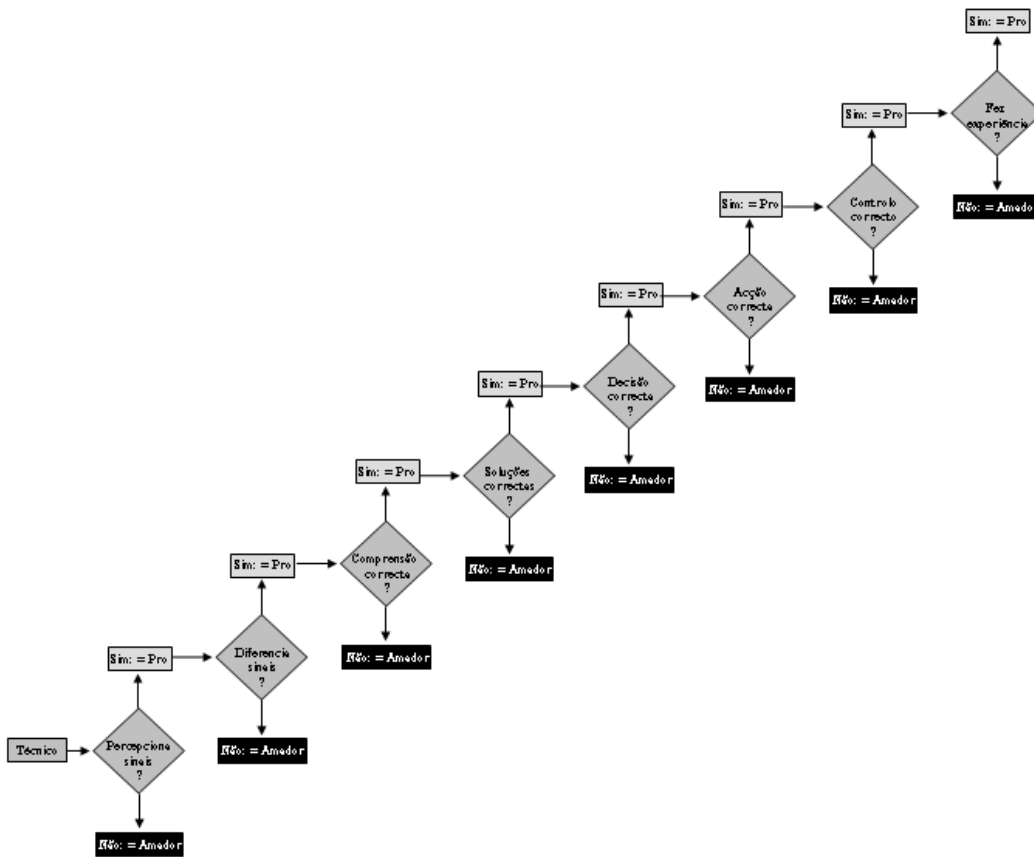
Ex.: *quando o médico erra no acompanhamento pós-operatório.*

(vide esquema final seguinte)

8. Alguns autores (ex. C. Handy) ainda consideram uma 8ª etapa, ou seja, quando o técnico depois de tudo acabado, não despende algum tempo a pensar em tudo o que aconteceu, procurando modelizar a “vivência técnica” havida de modo a transformá-la em “experiência técnica”, pois “experiência” não é o que nos acontece é o que fazemos do que nos acontece.

Por outras palavras, criando **auto desenvolvimento** com base em tudo que aconteceu (learning organization).

Em esquema final:



Em resumo, existem assim 8 pontos críticos para a formação potenciar o caminho de uma actuação profissional com características profissionais, e não amadoras.

A questão que se coloca é que este processo de criar “profissionais” é obtido, normalmente, através do ensino tradicional centrado na emissão de informação, e na sua memorização (com maior ou menor compreensão). A prova final é verificar se ela ficou “fielmente” registada. Se o comportamento ficou ou não transformado não é relevante.

Mas na perspectiva do transfer, a questão central é saber se pelo facto de se ter a informação memorizada, a decisão/acção a concretizar na realidade profissional é, ou não, eficazmente correcta.

Ou seja, saber se informação memorizada é condição necessária e suficiente ou apenas condição necessária, mas não suficiente? E mesmo neste último caso, qual é a informação que é necessário memorizar e qual a que é acessória, e quais os mecanismos criados para ser capaz de encontrar, **depois**, a informação necessária em função da realidade a intervir.

Alguns autores levantam a questão se, no processo do ensino tradicional de “emissão de informação-memorização-repetição”, a capacidade volitiva e decisória não é destruída.

Ou seja, se com este processo não se perde algo fundamental que é a “inteligência situacional” (partir da situação para os modelos e não dos modelos para a situação), e também a “lucidez de análise de risco”, originando os “abúlicos decisórios”, isto é, os incompetentes para decidir em tempo real. Nesta situação, o técnico toma decisões “alheias” à situação concreta, mas concordantes com modelos memorizados, e não é consciente das zonas de equilíbrio do “possível” (poderá acontecer?) e do “provável”

(acontecerá de facto?) envolvidas., não tendo capacidades de “pré-visão” (diferente de previsão).

A lucidez de decisão em tempo real, não muito necessária no século XIX, a não ser para um grupo muito restrito de técnicos, é essencial no século XXI à totalidade de todos os que trabalham com tecnologia de alto conhecimento, em situações dinâmicas de muitas variáveis actuantes, riscos elevados e muito mutantes.

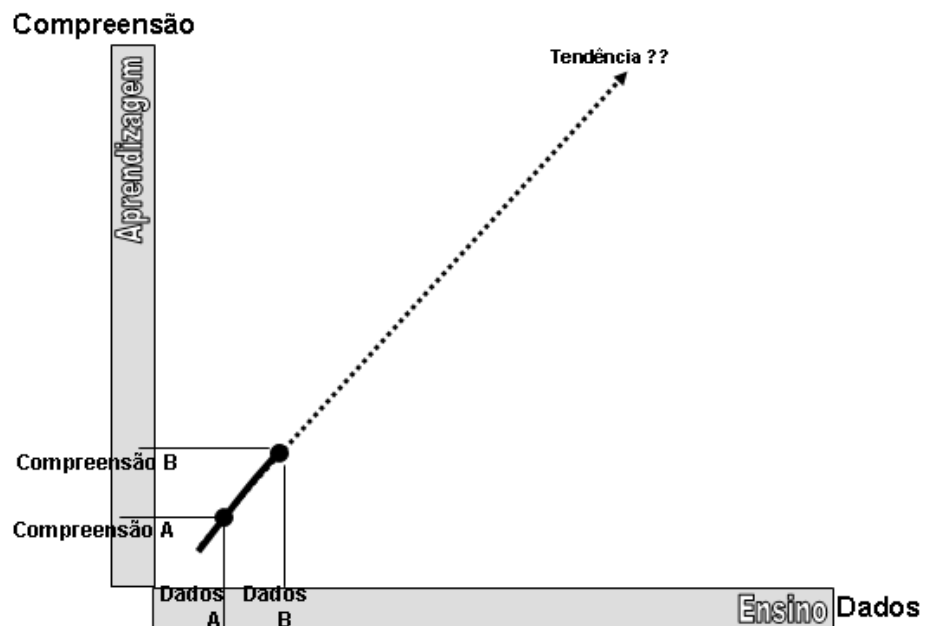
Em resumo, o funcionamento tipo das sociedades desenvolvidas do século XXI que saíndo da “sociedade da Informação” e entram na “sociedade do Conhecimento”.

Numa palavra, a Europa e Portugal.

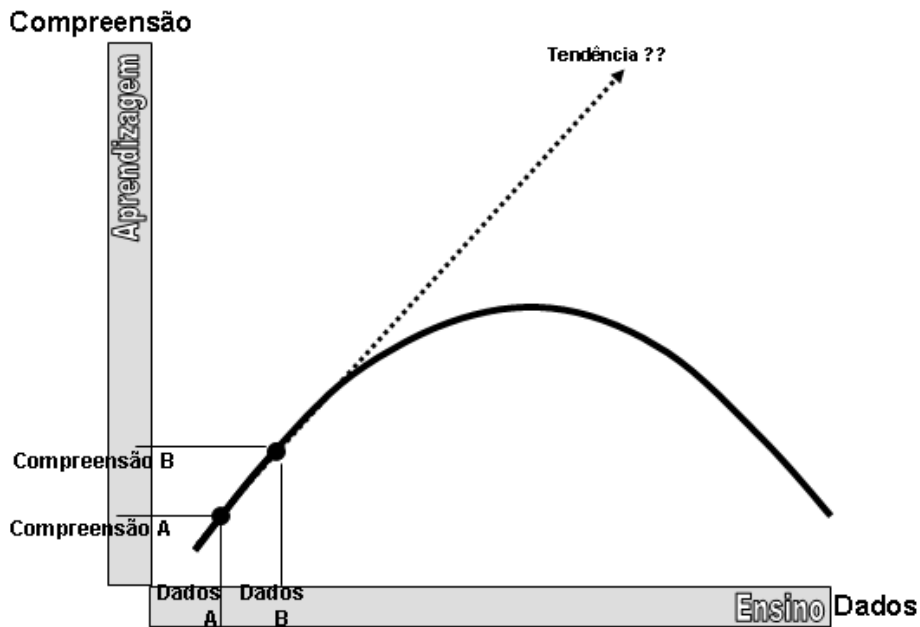
O ponto central esta questão não está só na informação fornecida com o ensino, mas também e principalmente na configuração resultante na aprendizagem.

Imagine-se uma curva que relaciona a informação fornecida no ensino (professor ou monitor) com a compreensão resultante na aprendizagem (aluno ou participante). Para a informação A e B é obtida a compreensão A e B.

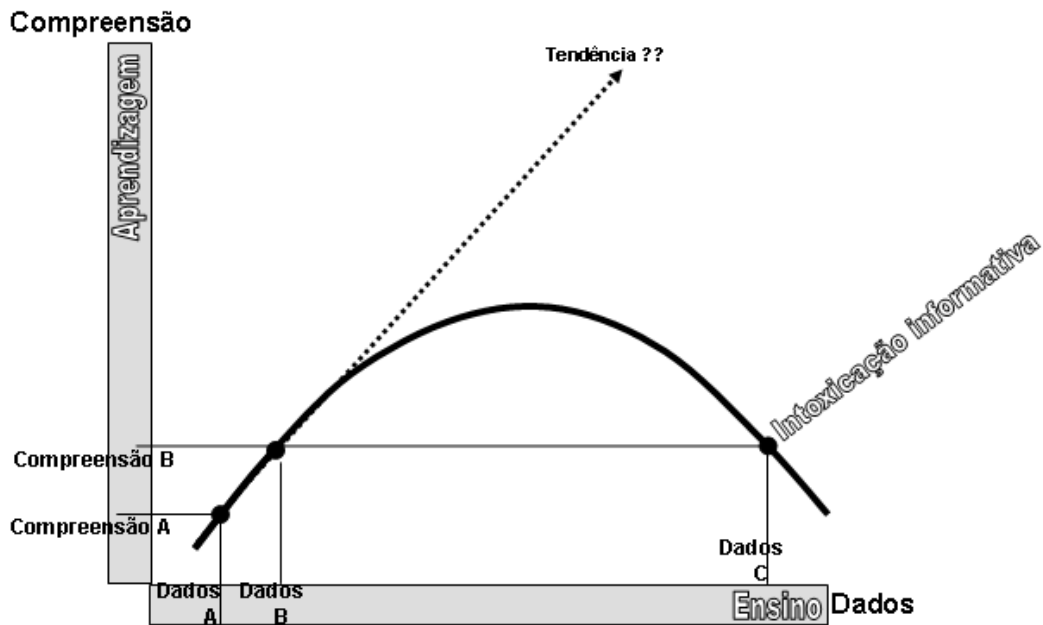
(Em esquema:)



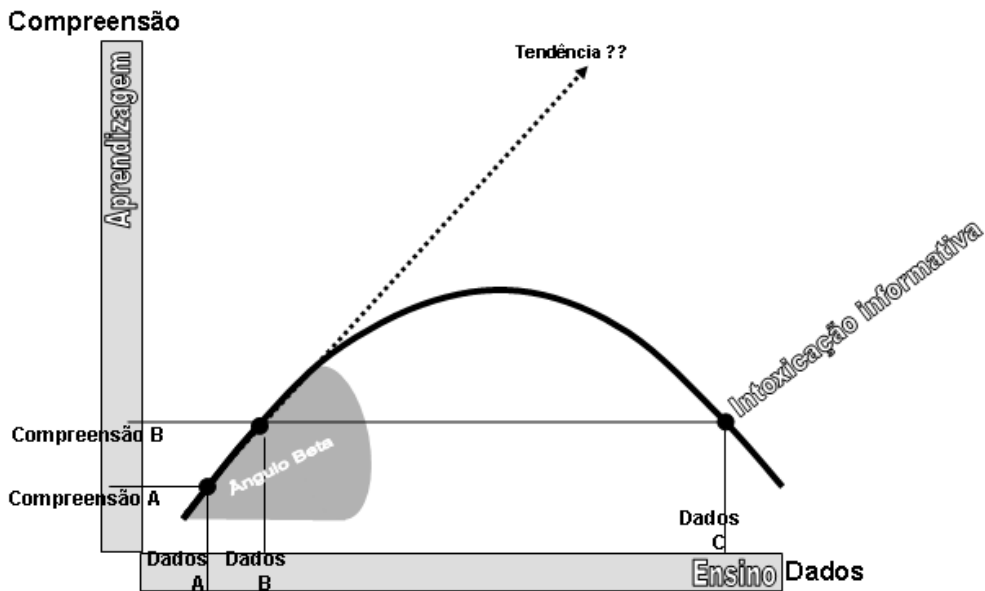
Porém, a curva resultante não segue a tendência indicada pela seta, mas sim:



Se agora o sistema de ensino continuar a dar informação até alcançar a quantidade de dados **C**, compreensão resultante será **B**, obtendo-se assim “*intoxicação informativa*” que, todavia, poderá estar memorizada e reproduzida correctamente:



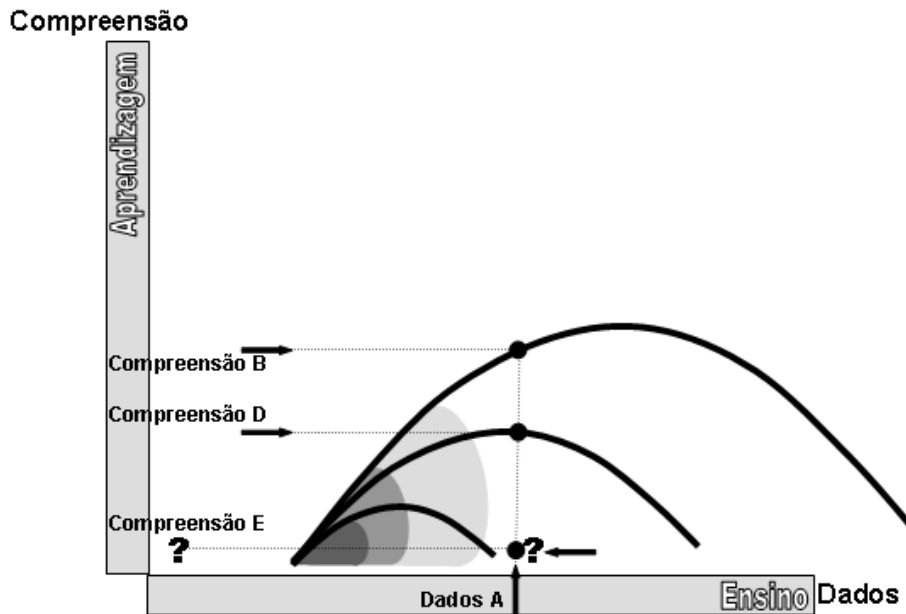
O centro desta questão está no Ângulo β que a curva faz:



No esquema a seguir, consideram-se 3 pessoas com diferentes curvas de compreensão da informação recebida, mas a quem é dada a mesma informação **A**.

Verifica-se que as compreensões têm intensidades diferentes (**B** e **D**), em função das diferentes curvas pessoais, existindo mesmo uma que pensará que é “bruxaria” (**E**), por ela estar totalmente fora das suas capacidades de estruturação de informação.

Como exemplo, acerca da informação de um novo e complexo tratamento clínico, um médico terá uma compreensão muito mais clara e profunda do que um engenheiro, mas para um terceiro poderá ser apenas uma “brincadeira de mau gosto”.



Em conclusão:

Aprender é aumentar a capacidade de configurar (estruturar) informação (ângulo Beta), potenciando assim a compreensão e a consequente decisão sobre o comportamento eficaz.

A formação profissional é isto que procura quando compra formação para os seus colaboradores.

A formação dirigida à memória não resolve o problema: registam, sabem com correcção, mas não agem com eficácia: algures no processo de intervenção perdem-se num (ou em mais) das 8 charneiras (triggers) do caminho da competência.

A formação não é memorizar é incorporar comportamentos eficazes.