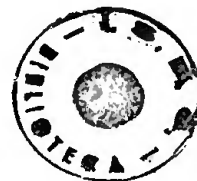


RESERVADO



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO

Mestrado em Sociologia Económica e das Organizações

**Aprendizagem no Trabalho e Desenvolvimento de
Competências: Um Estudo no Millennium-BIM em Moçambique**

NETO ERNESTO SEQUEIRA

Orientação: Doutora Ilona Zsuzsanna Kovács

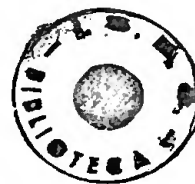
Júri:

Presidente: Doutora Ilona Zsuzsanna Kovács
Professora Catedrática do Instituto Superior de Economia e Gestão da
Universidade Técnica de Lisboa

Vogais: Doutora Cristina Clara Ribeiro Parente
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutora Margarida Maria Simões Chagas Lopes
Professora Auxiliar do Instituto Superior de Economia e Gestão da
Universidade Técnica de Lisboa

OUTUBRO de 2008



RESUMO

Esta dissertação tem por objectivo compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no trabalho, através do estudo de caso dos trabalhadores do Millennium – BIM em Moçambique. Procurou-se, por um lado, perceber em que medida o banco, através das suas estratégias de organização e de gestão, cria oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências aos seus trabalhadores e, por outro lado, qual a percepção destes em relação ao mesmo processo.

A pesquisa empírica foi baseada na realização de entrevistas semi-estruturadas, administração de um inquérito por questionário, observação da actividade de trabalho nos balcões e consulta de diversa documentação escrita. O inquérito foi aplicado junto de duas categorias de trabalhadores da área operacional/comercial, a saber: assistentes de clientes (também conhecidos por “caixas”) e gestores de clientes.

Os resultados mostram, por um lado, que a Gestão de Recursos Humanos, a organização do trabalho e o conteúdo do trabalho, influenciam de forma significativa os processos de aprendizagem pelo trabalho e de desenvolvimento de competências dos trabalhadores. Por outro lado, que existem oportunidades diferenciadas nesse processo, em função da categoria profissional, sexo e de outras variáveis. Neste sentido, os operacionais da área comercial dispõem de poucas oportunidades quando comparados com outras categorias profissionais da banca situadas em níveis mais elevados da hierarquia organizacional. Porém, no seio dos operacionais os homens e os gestores de clientes é que dispõem de melhores oportunidades quando comparados, respectivamente, a mulheres e “caixas”.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Competências, Gestão de Recursos Humanos, Organização do Trabalho, Conteúdo do Trabalho, Millennium-BIM.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to understand the learning processes and skills development at work, using a case study of the employed by the Millennium - BIM in Mozambique. The aim was, on the one hand to understand how and in which measure organizational strategies and existing management methods of the bank create opportunities for learning and skills development for their employees and on the other hand, what is the perception of employed on the same process.

The empirical research was based on semi-structured interviews, survey by questionnaire, observation of working activities and analysis of various written documents. The survey was applied to two categories of workers of the operational/business sector, namely: customer assistant and customer managers.

The results show, that the learning processes and skills development of workforce are strongly influenced by the Human Resources Management, work organization and work content. At the same time, there are different opportunities in that process, according to the professional category, sex and of other variables. Therefore, the operators of commercial area have less opportunities comparing with the other professional groups placed on higher levels of the organizational hierarchy. However, men and customer managers have better opportunities comparing respectively to women and clients assistants.

Keywords: Learning, Skills, Human Resources Management, Labour Organisation, Labour Content, Millennium-BIM.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| LISTA DE QUADROS | 4 |
| AGRADECIMENTOS..... | 5 |
| | |
| PARTE I: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 6 |
| 1. INTRODUÇÃO | 6 |
| 1.1 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO | 6 |
| 1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO..... | 11 |
| 2. JUSTIFICATIVA: O ESTUDO SOCIOLÓGICO DA EMPRESA | 13 |
| 3. APRENDIZAGEM NO TRABALHO E NA EMPRESA..... | 19 |
| 3.1 SOBRE A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL | 20 |
| 3.2 SOBRE A EMPRESA QUE APRENDE E EMPRESA QUALIFICANTE | 26 |
| 4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EMPRESA..... | 30 |
| 4.1 O INTERESSE ACTUAL PELAS COMPETÊNCIAS: SE PODE FALAR DE UM DEBATE NA MODA? | 30 |
| 4.2 ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS | 33 |
| 4.2.1 <i>Abordagens Clássicas e a Noção de Qualificação</i> | 33 |
| 4.2.2 <i>O Modelo da Competência</i> | 38 |
| | |
| PARTE II: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA..... | 45 |
| 5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS | 45 |
| 5.1 PROCESSO DE PESQUISA..... | 45 |
| 5.2 UNIVERSO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO | 46 |
| 5.3 CONSTRANGIMENTOS À PESQUISA EMPÍRICA | 50 |
| 6 A EMPRESA ESTUDADA | 52 |
| 6.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO | 53 |
| 6.2 ESTRUTURA DOS RECURSOS HUMANOS E DO EMPREGO | 56 |
| 6.3 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS | 59 |
| 6.3.1 <i>Gestão de Recursos Humanos (GRH)</i> | 59 |
| 6.3.2 <i>Organização do Trabalho e o Conteúdo do Trabalho</i> | 65 |
| 6.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO..... | 71 |
| 6.4.1 <i>Síntese dos Resultados do Inquérito</i> | 85 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 93 |
| ANEXOS | 99 |
| ANEXO 1: INQUÉRITO AOS COLABORADORES DO MILLENNIUM – BIM..... | 100 |
| ANEXO 2: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| <i>QUADRO 1: ESTRUTURA SEXUAL E ETÁRIA</i> | 56 |
| <i>QUADRO 2: NÍVEIS DE ESCOLARIDADE * SEXO</i> | 57 |
| <i>QUADRO 3: CATEGORIA PROFISSIONAL * SEXO</i> | 72 |
| <i>QUADRO 4: PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE DECISÕES * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 75 |
| <i>QUADRO 5: PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE DECISÕES * SEXO</i> | 75 |
| <i>QUADRO 6: DECISÃO SOBRE NOVA TAREFA OU MÉTODO * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 76 |
| <i>QUADRO 7: DECISÃO SOBRE NOVA TAREFA OU MÉTODO * SEXO</i> | 76 |
| <i>QUADRO 8: ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 77 |
| <i>QUADRO 9: ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO * SEXO</i> | 77 |
| <i>QUADRO 10: GRAU DE COMPLEXIDADE NO TRABALHO * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 78 |
| <i>QUADRO 11: GRAU DE COMPLEXIDADE * SEXO</i> | 78 |
| <i>QUADRO 12: ROTINA NO TRABALHO * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 78 |
| <i>QUADRO 13: ROTINA NO TRABALHO * SEXO</i> | 79 |
| <i>QUADRO 14: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 79 |
| <i>QUADRO 15: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS * SEXO</i> | 80 |
| <i>QUADRO 16: RESPONSABILIDADE * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 81 |
| <i>QUADRO 17: GRAU DE RESPONSABILIDADE * SEXO</i> | 81 |
| <i>QUADRO 18: GRAU DE RESPONSABILIDADE * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 82 |
| <i>QUADRO 19: GRAU DE ADAPTABILIDADE * SEXO</i> | 82 |
| <i>QUADRO 20: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 82 |
| <i>QUADRO 21: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS * SEXO</i> | 83 |
| <i>QUADRO 22: EMPREGABILIDADE * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 83 |
| <i>QUADRO 23: EMPREGABILIDADE * SEXO</i> | 84 |
| <i>QUADRO 24: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO * CATEGORIA PROFISSIONAL</i> | 84 |
| <i>QUADRO 25: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO * SEXO</i> | 85 |

AGRADECIMENTOS

À Profª Doutora Ilona Z. Kovács pelo acompanhamento, apoio e disponibilidade na elaboração de toda a dissertação;

Aos docentes e colegas da turma de mestrado (edição 2006/7), amigos (em Lisboa e Maputo) e demais familiares em Moçambique pelo carinho e apoio prestados;

Aos funcionários do Millennium – BIM que, embora com muitas dificuldades, me possibilitaram a realização da pesquisa empírica;

À *International Ford Foundation*, através do *The Africa-America Institute* em Maputo, pela concessão da bolsa de estudos para a frequência do mestrado;

Ao Júnior e à Bazinha – a quem dedico este trabalho – pela atenção, amor e carinho, mesmo à distância.

PARTE I: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Problemática do Estudo

A introdução de processos de mudanças organizacionais¹ está na ordem do dia nas empresas e no centro dos debates políticos e, também, académicos. É uma preocupação que remonta, principalmente, aos finais da década de 1970 e inícios da década de 1980, quando se intensifica a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e se tornam visíveis as grandes transformações, nos sistemas produtivos.

No contexto académico, e especificamente no contexto sociológico, os debates vêm girando em torno da orientação e do sentido da introdução desses processos de mudança. Muitas abordagens sociológicas vêm assinalando que a introdução de mudanças nas empresas tendeu sempre a privilegiar uma orientação tecnocrática e economicista.

Nesse sentido, estas abordagens, criticaram² essa orientação considerando que, hoje e, tendo em conta o novo contexto económico, a competitividade das empresas passa também pela consideração das dimensões social e organizacional da mudança. E isso pressupõe uma maior aposta no aumento das qualificações e competências dos seus recursos humanos.

Estas abordagens sociológicas defendem a ideia básica de que a qualificação dos recursos humanos, ou seja, a sua capacidade de produzir valor acrescentado, condiciona a capacidade competitiva das empresas. Por isso, reconhecem a necessidade de se investir na educação/formação e a centralidade da formação nas empresas (Kovács, 2002:81).

A ideia é de que o factor humano e o sistema social da empresa devem ser colocados no centro da competitividade empresarial. Por um lado, reconhece-se que os problemas

¹ A mudança ou inovação organizacional significa a aplicação de novos princípios, de uma nova lógica de produção de bens e serviços, novas estruturas e novos processos de actuação, novo tipo de relacionamento entre pessoas e novos modelos de conduta (valores, mentalidades e atitudes) (Kovács, 2002:8).

² É importante desde já referir a crítica que Leite & Silva (1996/97:14) endereçam aos estudos sociológicos sobre o Trabalho, ao considerarem que muitos deles partem de uma postura que restringe a análise do Trabalho aos seus aspectos materiais e tecnológicos, apoiando-se daí em pressupostos teóricos bastante discutíveis, na medida em que ao privilegiar temas como a produtividade, competitividade e lucratividade, se mostram presos a uma postura positivista, centrada na análise de variáveis quantitativas que ignoram as implicações sociais mais amplas das transformações em curso no mundo do trabalho.

ligados à falta de competitividade são, em grande parte, problemas da gestão dos recursos humanos e do sistema sócio-cultural da empresa e que, por outro lado, a maior flexibilidade, ou seja, a capacidade de adaptação e de inovação hoje em dia, são necessidades vitais para as empresas. E não há flexibilidade, reacção rápida e inovação sem recursos humanos qualificados, informados, formados, motivados e empenhados nos objectivos da empresa (Kovács, 1992:17).

O cerne da questão está em saber, como é que as empresas em economias baseadas no conhecimento e na inovação, podem combinar as modernas TIC's, as estruturas organizacionais, os objectivos e estratégias empresariais fulcrais e os recursos humanos para manterem ou alcançarem a competitividade? Há relativo consenso, também entre académicos, de que a centralidade do desenvolvimento das empresas deve ser colocada na aprendizagem, ou seja, que só as empresas mais rápidas e melhores a gerar novos conhecimentos e a dar-lhes uma aplicação prática podem sustentar e melhorar a sua competitividade, uma vez que podem retirar daí a vantagem de serem as primeiras a actuar (Schienstock, s.d.,:25).

O sociólogo francês Guy Le Boterf é pertinente neste aspecto da centralidade na aprendizagem quando considera que as empresas, para se tornarem competitivas, têm de «*investir na sua inteligência*». Nesse sentido, Boterf é da ideia de que, a chave da competitividade não reside mais no «*capital*», mas sobretudo nos recursos humanos que devem ser considerados como a chave estratégica do desenvolvimento das empresas. Sugere, assim, a necessidade de combinação dos investimentos materiais/produtivos com os imateriais/intelectuais, devendo-se conceber a gestão dos saberes/conhecimentos e competências em termos de investimento (Parente, 1996:110).

Na mesma linha de raciocínio, Jorge de Vaz, professor português de Gestão, considera que o principal «*capital*» que conta na sociedade do conhecimento são os saberes. Diz ele que, no séc. XXI o valor das empresas e a riqueza das nações são cada vez mais produto do conhecimento do que do capital financeiro. Em outras palavras, o foco passa a ser a inteligência, ou seja, o capital intelectual, que é o responsável pela criação de valor já que inclui as competências profissionais bem como as competências de Gestão e de Liderança – os activos intangíveis (Vaz, 2004:21-22).

Por sua vez, Chagas Lopes & Pinto (1999;33-53) e Chagas Lopes (1995:7-20), chamam atenção ao facto de que na actualidade, os principais factores de competitividade que contam já não são os países ou os Estados-Nação, mas os indivíduos e empresas. E estas, para garantirem a sua competitividade devem apostar no *conhecimento* – rápido, seguro e versátil, o que implica na existência de recursos humanos altamente qualificados, capazes de colocar no mercado produtos em “tempo útil”, com cada vez maior rapidez, com maior qualidade, mais versáteis e rapidamente diferenciáveis, para fazer face a procura crescentes e sempre em mutação. Devem apostar também na formação dos seus trabalhadores, de forma sistemática e continuada para enfrentar os novos imperativos da produtividade. Isto implica que sejam empresas de “*novo tipo*”, ou seja, empresas baseadas na capacidade de aprendizagem.

Porém, coloca-se a questão de saber como é que as empresas num ambiente económico em constante transformação, altamente competitivo e sobretudo instável, podem potenciar os processos de aprendizagem no sentido de desenvolverem as competências dos seus profissionais? Que oportunidades e constrangimentos encontram nesse processo?

No discurso comum, e também da gestão económica, esteve sempre presente a ideia de que o essencial da aprendizagem e do desenvolvimento de competências dos trabalhadores nas empresas reside, essencialmente, na aposta pela formação profissional. Ou seja, orientados por uma perspectiva tecnicista e economicista, os gestores e responsáveis das empresas, sempre acreditaram que fornecendo apenas cursos e estágios, em si, melhoram-se as qualificações e, conseqüentemente, se aumentam as competências dos seus trabalhadores.

É um posicionamento tributário, em parte, das teorias neo-clássicas do capital humano na ciência económica, para quem a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais resultam essencialmente dos investimentos feitos na educação formal e na formação profissional³ (Chagas Lopes:2000; Suleman, 2003:30-35).

³ As mais importantes contribuições das teorias do capital humano, a este respeito, são o modelo teórico de investimento em capital humano apresentado por Gary Becker em 1964 e desenvolvido em 1967, e a chamada função “*standard*” proposta por Jacob Mincer em 1974.

Este posicionamento, actualmente, já não colhe consensos principalmente nos meios sociológicos, na medida em que reduz a aprendizagem no trabalho a processos formais de ensino, ignorando que a aprendizagem não se faz apenas nas escolas e em cursos, mas também pelo próprio trabalho. Em outras palavras, sustenta-se que reduzir a aprendizagem a processos de formação ignora, em si, o carácter qualificador ou desqualificador da própria actividade profissional. Esta é a crítica feita, entre outros sociólogos, por Kovács (2002:71).

Alguns economistas não ignoraram esta crítica, reconhecendo também que a análise económica neo-clássica na abordagem das competências, de facto, peca por ignorar a relação indivíduo-contexto na actividade de trabalho, circunscrevendo-se apenas na análise das qualificações académicas e profissionais (Suleman, 2003:171). É que, na actualidade, *“a determinação de competências deixou de ser formalizada, exclusivamente, pelos diplomas escolares [pois, estes] desempenham um papel cada vez mais fraco no mercado de trabalho”* (Chagas Lopes & Pinto:1999;57).

É neste sentido que os estudos sociológicos sobre o trabalho têm vindo a debruçar-se sobre os factores de natureza organizacional que no seio das empresas, criam oportunidades e/ou constrangimentos nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos trabalhadores.

Entretanto, porque muitos estudos sociológicos feitos reflectem sobre o contexto europeu, direccionamos a nossa pesquisa nesta dissertação ao contexto das empresas em Moçambique, procurando compreender esta temática da aprendizagem e das competências num banco comercial e privado. O estudo de caso centrou-se sobre os trabalhadores operacionais da área comercial do banco, a saber: os assistentes de clientes (conhecidos por “caixas”) e os gestores de clientes.

Especificamente, nos propusemos:

- Analisar em que medida, o banco estudado proporciona oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências aos seus profissionais, visível nas suas estratégias de organização e de gestão;

- Perceber se existem ou não oportunidades diferenciadas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, entre diferentes categorias profissionais dentro do banco;
- Saber qual a percepção que os operacionais da área comercial têm em relação a aspectos que dizem respeito à organização da sua actividade de trabalho. Em outras palavras, compreender em que medida eles entendem as suas situações de trabalho e o conteúdo das tarefas que desempenham como favorecendo o desenvolvimento das suas competências profissionais.

A nossa problemática de estudo foi sintetizada a partir da seguinte **Pergunta de Partida**: *que tipo de competências são manifestamente mobilizadas pelos operacionais da área comercial do banco e, que factores condicionam a sua produção e desenvolvimento?*

Partimos da **hipótese** de que estes trabalhadores desenvolvem, em graus variáveis, uma ampla gama de competências, num processo condicionado de forma mais ou menos favorável por factores de natureza organizacional, donde se destacam *i)* as práticas de Gestão dos Recursos Humanos, *ii)* o tipo de organização do trabalho e *iii)* o próprio conteúdo das tarefas desempenhadas.

Em termos analíticos, o trabalho procurou ver até que ponto a banca em Moçambique, em particular o banco estudado, pode ser apreendida do ponto de vista da *empresa qualificante*, ou seja, como uma organização que desenvolve aos seus trabalhadores competências profissionais [individuais] de “*banda larga*”, aquelas susceptíveis de servir num conjunto diversificado de situações (Lopes, 1998:32). Em outras palavras, tratou de ver se a banca é apenas utilizadora de competências, ou se também participa na sua produção e desenvolvimento.

A fundamentação teórica da nossa abordagem foi feita a partir de contributos de diferentes áreas científicas, mas, com destaque para *i)* a Psicossociologia das Organizações, que nos apoiou na conceitualização da noção de aprendizagem no trabalho e na empresa e, *ii)* a Sociologia do Trabalho e da Empresa, donde operacionalizamos o conceito de competência.

No plano epistemológico, procuramos seguir uma perspectiva interpretativa e compreensiva na qual concebemos a aprendizagem no trabalho e o desenvolvimento de competências não como simples processos de adaptação a situações novas e diferentes (perspectiva funcionalista), mas como processos permanentes de construção e actualização de conhecimentos na prática concreta da actividade do trabalho, no seio de modelos específicos de organização do trabalho. Em outras palavras, a aprendizagem não significa adaptação a mudanças organizacionais e/ou tecnológicas, mas sim, um processo de resolução de problemas e de mobilização da “*inteligência prática*” em situação de trabalho.

1.2 Estrutura da Dissertação

Em termos de estrutura, dispomos a dissertação da seguinte maneira. Iniciamos a **primeira parte** apresentando a problemática do estudo e o enquadramento teórico. No primeiro capítulo, que abre esta primeira parte, construímos a problemática do estudo, contextualizando o tema e definindo as questões axiais da investigação, bem como os objectivos e a hipótese de pesquisa. Apresentamos também neste capítulo a estrutura da nossa dissertação.

No segundo capítulo, justificamos a nossa opção em fazer o estudo de caso numa empresa em Moçambique, concretamente num banco. Mostramos a relevância da abordagem sociológica para estudar um contexto empresarial, evidenciando a escassez de pesquisa, também, sociológica sobre as empresas em Moçambique. No terceiro e quarto capítulos, fazemos revisão da literatura teórica que fundamenta a nossa abordagem. Nos centramos primeiramente na apresentação das abordagens sobre a aprendizagem no trabalho e na empresa, com recurso a literatura da área da Psicossociologia das Organizações e, seguidamente, apresentamos as abordagens sociológicas sobre as competências. Aqui a ênfase recaiu sobre a proposta analítica desenvolvida pelo sociólogo francês Philippe Zarifian no seu modelo de competência.



Na **segunda parte**, apresentamos o essencial dos resultados da pesquisa empírica realizada num banco comercial e privado em Moçambique. Nela abrimos com o quinto capítulo no qual, começamos por apresentar a metodologia seguida para a operacionalização da pesquisa empírica, indicando as etapas pelas quais decorreu a realização de toda a investigação, desde a elaboração do projecto de pesquisa, passando pela recolha de dados e terminando na redacção deste relatório final. Ainda na metodologia, delimitamos a amostra sobre a qual foi feita a observação e apresentamos os instrumentos metodológicos aplicados na observação empírica.

O sexto capítulo dedica-se à discussão do material empírico recolhido no banco. Nele, começamos por caracterizar o banco estudado enfocando o processo da sua criação, a sua evolução, as suas estratégias de negócio e de modernização, o seu lugar no sistema financeiro moçambicano, entre outros elementos. Em seguida, caracterizamos a sua estrutura actual de emprego e de recursos humanos, enfocando as estruturas sexual e etária, os níveis de escolaridade, os vínculos laborais, etc.

A análise de algumas das dimensões importantes do processo de trabalho que entendemos constituírem oportunidade para a aprendizagem em contexto de trabalho e para o desenvolvimento de competências, é feita também neste capítulo. Este encerra com a apresentação e discussão dos resultados do inquérito que foi administrado junto dos operacionais/comerciais, com o objectivo de captar as suas percepções relativas a determinados aspectos da organização e conteúdo da sua actividade de trabalho.

O capítulo sete encerra toda a discussão apresentando algumas considerações conclusivas. Finalmente, alistamos toda a bibliografia consultada e referenciada ao longo do texto.

2. JUSTIFICATIVA: O ESTUDO SOCIOLÓGICO DA EMPRESA

A nossa proposta nesta dissertação foi de estudar uma empresa do ramo de serviços, concretamente um banco. Suscitou-se-nos à partida a seguinte questão: *qual o lugar da empresa na análise sociológica?* Uma pergunta há muito colocada por R. Sainsaulieu e D. Segrestin (1987:201), mas, em outros termos: “*como podem os sociólogos, no contexto contemporâneo, falar da empresa?*”?

Começamos por assinalar que é relativamente recente a atenção que os sociólogos prestaram à empresa⁴. É sobretudo a partir dos anos de 1980 que a empresa começa a ser tratada pelos sociólogos enquanto objecto autónomo de análise científica. Até esse período instituições como a família, a educação, a religião, entre outras, é que ocupavam o lugar de destaque.

Contudo, não é que antes desse período os sociólogos não analisassem, de facto, os sectores produtivos, pois, já existia significativa reflexão no âmbito da Sociologia do Trabalho de origem francesa⁵. Esta se centrava na análise de temas como as manifestações operárias, os movimentos sociais, as relações entre patronato e sindicatos, os problemas da evolução técnica e da divisão do trabalho, etc. Em paralelo, mas um pouco mais tardio, estavam as análises da Sociologia das Organizações⁶ discutindo temas como o Poder, as estratégias e jogos dos actores, os sistemas de acção, a Burocracia, etc.

Porém, uma série acumulada de acontecimentos no início da década de 1980 irão (re) colocar a empresa sob um olhar diferente por parte dos sociólogos. Entre esses acontecimentos podemos citar a crise económica europeia, aliada aos choques petrolíferos da década de 1970; o desmoronamento da Grande Indústria, com a crise do

⁴ O incompreensível nisso, é que os clássicos da Sociologia já haviam atribuído um lugar de destaque à análise das actividades profissionais. Reconhece-se que foi principalmente Max Weber quem deu destaque à empresa enquanto instituição central da vida económica, através da qual anteviu o nascimento do capitalismo (Bernoux, 1995; Dubar, 2005). Ou seja, apesar de tudo, a preocupação sociológica pela empresa é de longa data.

⁵ A Sociologia do Trabalho floresce em França na década de 1940 com as pesquisas de Georges Friedmann, principalmente, a partir da sua obra *Problèmes Humains du Machinisme industriel*, de 1946. Os pressupostos por este formulados iriam ser mais tarde confirmados e problematizados, em particular, por Pierre Naville, outro francês seu contemporâneo.

⁶ A Sociologia das Organizações desenvolveu-se nos anos de 1960, em grande parte graças aos trabalhos desenvolvidos por Michel Crozier, a partir da análise das relações de poder nas organizações. Porém, seu corpus teórico ficou consolidado com a publicação em 1977 da obra *L'Actor et le Système* de M. Crozier e H. Friedberg.

modelo taylorista-fordista de organização do trabalho; a falência do Estado-Providência, enquanto agente provedor do bem-estar social; o fracasso dos movimentos sindicais, etc., todos eles acompanhados com uma subida elevada dos índices de desemprego e de agravamento das condições de vida.

Segundo Bernoux (1995:9), esses acontecimentos vieram colocar em primeiro plano a empresa como actor social capaz de salvaguardar o emprego e através dele um valor essencial de socialização da sociedade. Passava-se, assim, a se atribuir à empresa um papel muito mais que económico, não só o de local de produção e de providenciador de emprego, mas também o de estabilizador social. Isso devolveu a atenção dos sociólogos na análise da empresa enquanto instituição social⁷.

No entanto, e do ponto de vista teórico, o ponto principal de viragem na análise da empresa acontecerá precisamente em 1986 com a publicação de um artigo dos franceses Renaud Sainsaulieu e Denis Segrestin delineando alguns elementos para uma caracterização sociológica da empresa⁸. Com esse artigo, que se tornou clássico, nascia um novo campo de estudos denominado Sociologia da Empresa⁹.

Para Sainsaulieu e Segrestin, e preenchendo as lacunas das abordagens anteriores, tratava-se de considerar a empresa como objecto de estudo em si próprio, quer dizer, como um lugar suficientemente autónomo de regulação das relações sociais, capaz de influenciar o sistema social global. O seu argumento principal era de que a empresa estava a tornar-se numa espécie de lugar social auto-criador e um sistema complexo, onde se jogavam para além de uma agregação de acções técnicas, se encontravam todas as formas de articulação das relações sociais que se designam por valorização dos recursos humanos, capacidade de acção colectiva, aptidão para negociar (Sainsaulieu & Segrestin, 1987:201). E, concebida deste modo a empresa tornar-se-ia objecto de estudo da Sociologia.

⁷ Analisar a empresa enquanto instituição social significa considerá-la, essencialmente, na sua ligação com a sociedade, ou seja, como um conjunto que possui como função a orientação e a regulação social global. É considerá-la na sua articulação com outros sub-sistemas como o familiar, o educativo, o político, o jurídico, etc., e não como um mundo fechado em si (Bernoux, 1995:261).

⁸ Veja: Sainsaulieu, R. & Segrestin, D. (1987), *Para uma Teoria Sociológica da Empresa*. In: Revista – Sociologia, Problemas e Práticas, Nº 3, pp. 199-215. Lisboa: ISCTE.

⁹ Esta nova área disciplinar veio alargar o campo de análise da então Sociologia do Trabalho, por isso alguns autores utilizam a designação compósita de Sociologia do Trabalho e da Empresa.

No mesmo raciocínio considera Bernoux (1995:19) que, só quando a empresa passa a ser imaginada como não sendo já totalmente constrangida, no seu funcionamento, pelos determinismos económicos e tecnológicos (...), e assumida como realidade autónoma, quer dizer, dependente essencialmente do jogo de todos os actores que a compõem, é que passa a constituir objecto, por excelência, da sociologia.

Com este posicionamento teórico a empresa passa a ser entendida, essencialmente, como um lugar de criação do social, como fonte de construção autónoma de relações sociais. Para os fundadores da Sociologia da Empresa, a empresa deve ser analisada através de novos instrumentos teóricos como identidade, redes (formais/informais), regras, cultura, acordos, convenções, autonomia, confiança, capital social, etc.

Isto mostra a vastidão do campo de análise da Sociologia da Empresa, que hoje se reparte por outras problemáticas e temas tão diversos como a organização do trabalho nas empresas, a flexibilização no mercado de emprego, a questão das qualificações e das competências, o trabalho precário, as tecnologias de informação e comunicação e a questão do (des) emprego, a responsabilidade social e ambiental das empresas, etc.

Entendendo que o campo de análise da Sociologia da Empresa possa se estender a todos os ramos de actividade, seja no industrial ou nos serviços, nos centramos neste último, pois constatamos que as análises sociológicas sobre os contextos produtivos, sempre se direccionaram ao meio industrial. Como bem assinala Almeida (2005:47), quando escreve que, a indústria que está na origem da Sociologia do Trabalho, é que foi justamente o objecto das primeiras análises sociológicas da “sociedade salarial”.

Contudo, e constatando o aumento do peso dos serviços em relação ao trabalho industrial nas actuais economias, se torna pertinente redimensionar a pesquisa sociológica também para o sector dos serviços. E, porque o próprio conceito de trabalho neste sector, e no quadro dos novos modelos de produção, adquire outra significação: *“numa economia dos serviços, o trabalho é considerado como o processo de desenvolvimento e de aplicação de saberes, de competências, de conhecimentos e de informações, em suma, é o emprego de recursos humanos e de mobilização da inteligência prática”* (Almeida, 2005:49).

É neste enquadramento que justificamos a relevância de uma abordagem sociológica sobre a empresa. Consideramos que a Sociologia pode se referir à empresa abordando essa diversidade de problemáticas sem correr o risco de se confundir com as abordagens da Economia ou da Gestão, valendo-se de seus próprios conceitos e metodologias.

O que nesta dissertação, em particular, nos motivou para abordar uma empresa, enquanto sociólogos, tem a ver com o facto de em Moçambique ser quase inexistente a pesquisa sociológica sobre os sectores produtivos. As análises académicas sobre o sector produtivo/empresarial são principalmente dominadas por estudos das áreas da Economia e da Gestão.

Em outras palavras, em comparação com estas áreas (Economia/Gestão), as restantes Ciências Sociais e em particular a Sociologia, não tem marcado presença sistemática na agenda da pesquisa sobre as empresas em Moçambique. Consideramos que existam, entre outras, duas razões prováveis para esta situação. A primeira pode estar relacionada com o facto de a própria Sociologia estar ainda a emergir em Moçambique, com um debate ainda muito fechado ao círculo académico¹⁰. A segunda, com o facto de os actores do meio empresarial desconhecerem quase por completo a importância da Sociologia enquanto Ciência e instrumento interventor no mundo da empresa¹¹.

Excepção vai aqui para o estudo desenvolvido por Mira (1996), no qual a partir de uma perspectiva da Sociologia Económica, procurou identificar os modelos organizacionais das Pequenas e Médias Empresas (PME's) de Maputo. O seu estudo propunha-se caracterizar as empresas, o perfil dos empresários e as suas performances, por um lado, e de verificar o papel das unidades económicas de pequena escala nos processos de crescimento e desenvolvimento económico e social, por outro.

Procurava também estudar quais eram e como operavam os factores sociais que participam na criação e estruturação das empresas; como é que os valores individuais e

¹⁰ É de salientar que mesmo no meio académico o debate entre os sociólogos ainda é demasiado pobre. Não existem neste momento espaços institucionais de debate e de reflexão sociológica, propriamente dita. Como ilustração podemos referir o facto de não existir um único núcleo ou associação de sociólogos, não existe nenhuma revista especializada que se dedica a publicação de trabalhos ou reflexões de cariz estritamente sociológicos. Tem aparecido apenas algumas reflexões isoladas de alguns sociólogos e a publicação esporádica de obras de reflexão sociológica que, em muitos casos, são relatórios de pesquisa e de consultoria e, edições em livro de dissertações de mestrado ou de doutoramento de seus autores.

¹¹ É o posicionamento de Sainsaulieu & Segrestin (1987), que procuraram definir a Sociologia da Empresa, enquanto perspectiva teórica e ao mesmo tempo uma abordagem interventiva.

da família se reproduziam na actividade empresarial, e qual o seu grau de responsabilidade no êxito ou fracasso dessas mesmas actividades. A sua principal argumentação era de que as crenças religiosas e os valores culturais podem influenciar o modelo de organização interna e relações externas dessas unidades, umas vezes de forma positiva levando à consecução dos êxitos, outras de forma negativa arrastando para o fracasso¹².

A nossa dissertação, procurando também seguir uma perspectiva sociológica, analisou a banca para além dos aspectos tecnológicos, económicos e financeiros (como lucratividade, competitividade, produtividade, desempenho) que dominam as abordagens da Gestão e da Economia. Dai, a nossa centralidade nos *actores* e nos aspectos intangíveis do processo produtivo como a aprendizagem e competências, centrais numa análise sociológica sobre o trabalho e a empresa, num contexto de *serviços*.

Finalmente, circunscrevemos a observação empírica ao sector bancário pelas seguintes razões.

Por um lado, a banca é dos sectores de actividade que em Moçambique sofreu inúmeras reestruturações desde os meados da década de 1990 devido, sobretudo, à introdução de inovações tecnológicas e organizacionais, e à abertura dos bancos ao mercado global. Processos esses que tiveram implicações profundas sobre a Gestão dos Recursos Humanos, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo.

É de salientar que, as transformações na estrutura económica em Moçambique, sobretudo, com a introdução de reformas económicas a partir dos programas de reajustamento estrutural no final da década de 1980, abrem espaço para uma economia de mercado e o fim da planificação estatal centralizada, o que trouxe à tona a importância das empresas, e sobretudo dos bancos, como um dos pilares do desenvolvimento económico de Moçambique. Hoje existe mais de uma dezena de bancos comerciais e privados que prestam serviços ao público e financiam negócios de indivíduos particulares e de empresas. Isto mostra, em parte, a inserção dos bancos na economia e na sociedade moçambicana, facto que justifica igualmente este estudo.

¹² Para um maior desenvolvimento destas problemáticas veja-se a dissertação de mestrado de Mira (1996), intitulada “*Modelos Organizacionais das PMEs de Maputo*”, UTL-ISEG.

Por outro lado, sendo a banca um dos sectores que inova constantemente ao nível tecnológico, se torna interessante saber em que medida esses processos de inovação se repercutem no tipo e na qualidade do trabalho desenvolvido no sector. Ou seja, saber como é que a banca no contexto tecnológico potencia e valoriza as competências dos seus trabalhadores.

É interessante notar que as transformações que as empresas sofreram nos últimos anos, a nível global, se têm feito sentir e repercutir ao nível das condições de trabalho e de emprego e, sobretudo, nos modelos de Gestão dos Recursos Humanos. Como bem salienta Cristina Parente (2003:2) que, as transformações em causa alteraram os princípios em que assenta a competitividade das empresas, em que a produtividade medida pelo critério da quantidade dá lugar a uma nova medida assente na qualidade, na inovação e na diversidade, em que os factores de natureza intangível sob a forma de saberes, de competências e de qualificações dos recursos humanos são os seus determinantes.

3. APRENDIZAGEM NO TRABALHO E NA EMPRESA

Neste estudo, e do ponto de vista sociológico, conceitualizamos a competência na perspectiva da aprendizagem e de mobilização de saberes na actividade de trabalho. Deste entendimento derivaram as seguintes questões: o que é aprendizagem e, como é que se aprende no trabalho? Quais as principais configurações organizacionais que possibilitam a aprendizagem? As duas secções deste capítulo procuram reflectir sobre estas questões.

Na primeira secção apresentamos algumas perspectivas teóricas sobre a aprendizagem no trabalho e na empresa, e de modo geral no contexto organizacional. Começamos por assinalar que existe imensa literatura que se debruça sobre esta problemática da aprendizagem organizacional, o que torna difícil proceder a uma verdadeira síntese das teorias que se debruçam sobre ela. Para Fiol & Lyles (1985), as definições propostas pelos diversos autores são múltiplas, variando consoante os seus centros de interesse e a sua abordagem ao problema.

Por um lado, esta diversidade tem a ver com o facto de o conceito de aprendizagem organizacional ser *metafórico*, ou seja, ser retirado do domínio individual e ser directamente aplicado às organizações como se estas fossem entidades autónomas passíveis de aprender por si próprias, o que gera uma grande diversidade na definição do conceito. Por outro lado, a aprendizagem organizacional tem sido analisada numa vertente *multidimensional*, estendendo-se por vários domínios do conhecimento que vão desde a Antropologia, Psicologia, Sociologia, Gestão, Economia e Engenharia, o que tem como consequência uma grande dispersão do estudo deste fenómeno organizacional (Fernandes, 1998:45).

Como bem salienta Easterby-Smith que, o campo da aprendizagem organizacional tem um problema endémico que se prende com uma grande confusão nas investigações, derivada sobretudo pelo facto de os investigadores do campo virem de diferentes áreas do saber e com diferentes *backgrounds*, o que os leva a desenvolver estudos com diferentes perspectivas (Fernandes, 2003:43).

Neste sentido, e para orientar a nossa análise destacaremos primeiramente as contribuições de C. Argyris & D. Schön desenvolvidas na sua obra *Organizational*

Learning... de 1978 e as de M. Fiol & M. Lyles a partir do seu artigo *Organizational Learning* de 1985. Ambas estas contribuições foram desenvolvidas na perspectiva analítica da *organizational learning*. Seguidamente, focalizaremos as abordagens desenvolvidas no âmbito da *learning organization*.

3.1 Sobre a Aprendizagem Organizacional

Na sociologia o conceito de aprendizagem aparece associado à questão da mudança. Segundo Bernoux (1995), surge ligado às perspectivas interaccionistas dos funcionamentos organizacionais, representadas pelos teóricos da análise estratégica, M. Crozier & H. Friedberg e da aprendizagem organizacional, C. Argyris & D. Schön. Estas perspectivas rejeitam a tese funcionalista de que a «mudança» equivale à «adaptação». Constatam que, os funcionalistas pensavam que o modelo de valor imposto pela sociedade implicava *ipso facto* uma adaptação dos indivíduos aos seus papéis, assim como as estruturas das empresas ao ambiente.

Assim, prossegue Bernoux (1995), a teoria da aprendizagem colectiva assume-se como contraposição da teoria da adaptação, afirmando segundo M. Crozier & H. Friedberg que só se podem aprender novos comportamentos através da descoberta e da elaboração por *ensaios-erro* de um conjunto novo de comportamentos que formam um sistema.

Na sociologia, vários autores constataram que o conceito de aprendizagem esteve durante muito tempo baseado num paradigma funcionalista que, hoje, tende a dar lugar a um mais interpretativo (Ortenblad, 2002, citado por Simões, 2005).

O paradigma interpretativo, que é particularmente seguido neste estudo, parte do pressuposto de que a realidade já não é objectiva, mas sim um fenómeno subjectivo, por isso, o conhecimento não poderá ser, de forma inequívoca, facilmente descrito. A aprendizagem é situada, isto é, o conhecimento é dependente do contexto. Assim, neste paradigma conclui-se que a aprendizagem tem início nos relacionamentos, e não nos indivíduos (o que era defendido pelos funcionalistas), não podendo o conhecimento ser armazenado, pois, depende das situações, agregando os relacionamentos originais entre membros da comunidade de aprendizagem (Ortenblad, 2002, citado por Simões, 2005).

Porém, foram C. Argyris & D. Schön¹³ no contexto da Psicossociologia das Organizações os principais responsáveis pela construção do modelo da *organizational learning* (aprendizagem organizacional), tendo também se debruçado sobre a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Segundo eles, aprendizagem organizacional é o processo através do qual os membros da organização detectam erros e os conseguem corrigir (Fernandes, 1998).

Nesta teoria da aprendizagem, proposta por C. Argyris & D. Schön, a acção individual possui uma base cognitiva, ou seja, repousa sobre os saberes. Estes saberes não são adquiridos por transferência, mas por construção, ao mesmo tempo individual e colectiva. Esta construção faz-se através da interacção individual, fundada nas normas, nas estratégias e nas hipóteses que os indivíduos criaram ou reformularam no seu sistema de interacção. Assim, a aprendizagem não se pode conceber em termos de reforço ou de extinção de modelos de comportamentos, mas como uma construção, depois de uma experimentação e, finalmente, de uma reestruturação de conhecimentos (Bernoux, 1995).

Segundo C. Argyris & D. Schön, para compreender o processo de aprendizagem é extremamente importante analisar as *theories of action* (teorias da acção) que determinam os comportamentos deliberados dos indivíduos. Estas *theories of action* se configuram segundo dois modelos, quer a nível individual, quer organizacional: de um lado, as *espoused theories* (teorias expostas ou oficiais) que se reportam “*ao que se diz*”, e de outro as *theories-in-use* (teorias em uso) que se reportam “*ao que se faz*” na empresa (Fernandes, 1998 e Parente, 2006).

Ao nível dos indivíduos, as *espoused theories* estão patentes na forma como os sujeitos afirmam actuar face a uma determinada situação, englobando os seus valores, crenças e atitudes, e as *theories-in-use* referem-se à “*teoria*” que os indivíduos accionam na realidade nas práticas das suas acções. Esta pode ou não ser compatível com a teoria oficial, não tendo os sujeitos, frequentemente, consciência da incompatibilidade entre elas.

¹³ Nesta exposição sobre a perspectiva da aprendizagem organizacional de Argyris & Schön, seguimos de perto as abordagens e comentários à sua obra *Organizational Learning: a theory of action perspective* (1978), feitos principalmente por Fernandes (1998) e Parente (2006).

Ao nível organizacional, as *espoused theories* remetem para tudo o que é assumido de forma explícita pelas empresas e que consta dos regulamentos e no organigrama da empresa. Constituem um sistema complexo de normas, estratégias e pressupostos explícitos e orientadores das actividades. As *theories-in-use* reportam-se aos comportamentos constitutivos das práticas quotidianas das empresas, assumindo, frequentemente, um carácter tácito.

Uma condição básica para se verificar a aprendizagem organizacional é que os agentes devem conhecer verdadeiramente as *memórias organizacionais*, isto é, tem de ter codificado as imagens e os mapas das *theories-in-use* da empresa. Se esta codificação não existir os indivíduos aprendem, mas não se verificou aprendizagem organizacional. Assim, não há aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual, no entanto, a aprendizagem individual é condição necessária mas não suficiente para a aprendizagem organizacional (Fernandes, 1998).

Para C. Argyris & D. Schön, a aprendizagem enquanto processo de detecção e de correcção de erros desenvolve-se em dois círculos ou níveis. Quando os membros da organização detectam erros e tentam corrigi-los, mantendo os principais aspectos das *theories-in-use* verifica-se uma *single-loop learning* (aprendizagem em circo simples). Trata-se de uma aprendizagem adaptativa e correctiva, baseada numa retroacção única e linear (Parente, 2006:94).

Quando se verifica não só a detecção e a correcção dos erros, mas também a sua inter relação com todas as normas que podem pôr em causa o desempenho adequado do funcionamento da empresa ocorre a *double-loop learning* (aprendizagem em circo duplo). É um nível de aprendizagem superior na medida em que implica a alteração dos pressupostos e normas organizacionais.

Existe ainda na abordagem dos autores um terceiro nível de aprendizagem transversal, aos anteriores, designado por "*second order learning*" ou de "*deutero learning*". Este remete para o processo pelo qual a organização aprende a aprender, isto é, a levar a cabo a aprendizagem de primeiro e segundo níveis (Parente, 2006:94).

Porém, segundo Argyris (2000:83) muitas empresas enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem e tendem a cometer erros. O primeiro tem a ver com o facto de os

gerentes e empregados se concentrarem em demasia apenas na “*resolução de problemas*”, ignorando-se a si mesmos. Ou seja, não reflectem criticamente sobre o seu próprio comportamento para perceber como, inadvertidamente, contribuem para a criação dos problemas da empresa. Quer dizer que, tendem a aprender em *single-loop*. Este processo atinge muitas vezes os profissionais altamente qualificados das empresas, que de acordo com o autor “*é necessário que aprendam como a própria maneira pela qual definem e resolvem problemas às vezes é fonte de outros problemas em si mesmos*”.

O segundo erro na aprendizagem, tem a ver com o pressuposto comum de que induzir as pessoas a aprender é sobretudo uma questão de motivação. Para Argyris (2000:85), o sucesso de uma aprendizagem em *double-loop* não é simples função do sentimento das pessoas, mas sim, o reflexo de como as pessoas pensam. Por isso, conclui o autor que, para as empresas corrigirem esses erros de aprendizagem, é necessário que concentrem o foco dos problemas de aprendizagem organizacional e de melhoria contínua na maneira como os gerentes e empregados raciocinam sobre seu próprio comportamento (Argyris, 2000:85).

Em síntese, de acordo com a perspectiva analítica de C. Argyris e D. Schön, a aprendizagem refere-se a um processo de endogeneização das mudanças pelos sujeitos, resultando na introdução de alterações necessariamente ao nível cognitivo e, eventualmente, ao nível comportamental, podendo se manifestar não só ao nível individual como também no organizacional (Parente, 2006 e Fernandes, 1998).

E, para que a aprendizagem seja de facto bem sucedida é necessário que as pessoas em todos os níveis da organização combinem o domínio de algum conhecimento técnico altamente especializado com capacidade de trabalhar em equipas, desenvolvendo relacionamentos construtivos com clientes e reflectindo de maneira crítica sobre as próprias práticas organizacionais, alterando-as quando necessário (Argyris 2000:85).

Outros autores de destaque que também se debruçaram sobre a aprendizagem organizacional são M. Fiol & M. Lyles (1985). Estas autoras conceitualizaram sobre como é que se verificam os processos da aprendizagem organizacional. Para elas, existem duas dimensões distintas associadas ao conceito de aprendizagem organizacional: o *desenvolvimento cognitivo* e o *desenvolvimento comportamental*.

Especialmente, ao nível da organização estes dois processos podem ocorrer em separado ou em simultâneo. Ou seja, tendem a se relacionar, mas não de forma necessária.

À semelhança da proposta de C. Argyris & D. Schön para a aprendizagem em *single-loop* e em *double-loop*, M. Fiol & M. Lyles (1985), propõem, respectivamente, a aprendizagem em *lower-level* e em *higher-level*. Dizem elas que, dependendo do desenvolvimento cognitivo que a organização conseguiu alcançar é possível identificar se o nível de aprendizagem foi baixo (*lower-level learning*) ou, se foi alto (*higher-level learning*).

A *lower-level learning* refere-se à aprendizagem que ocorre dentro da mesma estrutura organizacional e com as mesmas regras, daí que o desenvolvimento de novas associações de comportamentos e resultados não alterem a forma de funcionamento da organização. Este tipo de aprendizagem tende a surgir em contextos estáveis e onde os gestores controlam previamente a situação.

A *higher-level learning* tem como objectivo ajustar todas as regras e normas, e não apenas uma actividade específica ou um determinado comportamento. As associações que resultam têm um efeito a longo termo e têm impacto sobre toda a organização. Este tipo de aprendizagem ocorre, essencialmente, ao nível cognitivo.

Para os propósitos do nosso estudo, e seguindo esta proposta teórica, interessa-nos saber que tipo de aprendizagem é manifestamente privilegiado na banca. No caso concreto dos operacionais, em que nível aprendem: em *lower-level* ou em *higher-level*; em *single-loop* ou em *double-loop*?

Importa salientar que, e segundo Parente (2006:95), apesar de a aprendizagem possuir algumas vezes um carácter eminentemente informal, ela tende a estar associada a uma diversidade de situações, quer formais e explícitas, quer informais e implícitas, sendo, no entanto, mais dificilmente desencadeada em contextos empresariais imutáveis. Há situações em que a aprendizagem pode visar apenas uma simples adaptação dos indivíduos às mudanças organizacionais, não possibilitando por isso nenhuma aprendizagem de saberes mobilizáveis em competências.

Nesta nossa abordagem, a aprendizagem tem uma ligação estreita com o conteúdo da actividade de trabalho, isto é, a actividade de trabalho constitui-se como fonte de

aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Esta ligação torna-se mais nítida quando se concebe a actividade de trabalho como consistindo na resolução de problemas – ou na formulação de novos problemas. Assim, a aprendizagem na actividade de trabalho depende fundamentalmente do tipo de problemas que o trabalhador vai ter que resolver e, em particular, da natureza mais ou menos aberta e complexa desses problemas. Daí, a competência é então definida como capacidade de resolução de problemas (Lopes, 1998:29), sendo que quem não resolve problemas complexos tem poucas oportunidades de aprender e desenvolver competências.

Mas também, a aprendizagem está ligada às formas de organização do trabalho (Alain Meignant, citado por Lopes:1998:32). Por exemplo, na organização taylorista do trabalho o saber é detido por peritos que sabem o que os outros devem fazer. Tudo é definido no gabinete de estudos e métodos para ser executado pelos operacionais. Actualmente, no contexto da produção flexível, já não é o saber ou a inteligência de alguns que define o trabalho dos outros, mas uma forma de inteligência colectiva favorecida por modos de organização que permitam a aprendizagem contínua.

Em linhas gerais, as perspectivas sobre a aprendizagem que aqui apresentamos, situam-se no âmbito da linha de orientação teórica denominada “*organizational learning*”, considerada descritiva e não normativa. Assim, na secção seguinte nos debruçamos sobre as perspectivas que se centram na aprendizagem a partir da “*learning organization*” (*organização que aprende e qualificante*), considerada como a perspectiva que tem tido maior relevo na actualidade e que tem uma natureza prescritiva e prática.

3.2 Sobre a Empresa que Aprende e Empresa Qualificante

A teorização sobre as *empresas que aprendem* e *empresas qualificantes* provém dos novos paradigmas sociológicos de compreensão das organizações, em particular das empresas, no contexto da produção flexível ou pós-fordista, que emergem a partir do final da década de 1980. Esta nova teorização no estudo da aprendizagem organizacional vem preocupar-se em identificar um tipo de organização que impera no mercado e que deve servir de referencial para todas as organizações que pretendem ser competitivas (Fernandes, 1998: 54).

Uma questão de ordem conceitual desde logo se coloca: porquê da distinção entre *empresas que aprendem* e *empresas qualificantes*? Chamamos atenção a que a distinção entre as duas noções é meramente analítica e tem a ver, sobretudo, com a tradição teórica na qual cada uma das noções teve origem, apontando assim para orientações científicas e empíricas diversas e divergentes. Contudo, há que admitir que em empresas concretas os aspectos de cada uma das noções ou realidades podem se combinar sem necessariamente se oporem. Porém, optamos por nos centrar na noção de *empresa qualificante* dado que é ela que se refere aos processos de produção e desenvolvimento de competências individuais. Mas antes iremos situar a noção de *empresa que aprende*.

O conceito de *empresa que aprende* é de tradição anglo-saxónica, com origem em investigações levadas a cabo por psicólogos das Organizações. Remete para uma perspectiva colectiva da aprendizagem, alargada a toda a organização.

Este conceito, de *empresas* ou *organizações que aprendem*, foi inicialmente difundido pelo inglês Peter Senge que identificou o processo que permite às organizações transformarem-se em “*learning organizations*”. Senge definiu estas, nas primeiras páginas do seu “*fifth discipline*”, como “*organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto*” (Senge, 2002, citado por Bolívar, 2003:83). Para alcançar estes fins, Senge propõe o uso de cinco “*tecnologias de componentes*” ou “*disciplinas*” – pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada e aprendizagem em equipa. Estas

devem ser consideradas em conjunto para que se possa construir uma verdadeira *organização que aprende*.

Na sua abordagem, Senge considera que as organizações para se tornarem competitivas no futuro terão de se preocupar mais com a gestão do conhecimento do que com a gestão de recursos financeiros, logísticos, etc. O que significa dizer que, as organizações que conseguirem obter sucesso no futuro serão aquelas que aprenderem mais depressa que seus concorrentes. E, para que as organizações consigam aprender é necessário que despertem o interesse dos colaboradores para a importância que a aprendizagem tem para o seu futuro profissional, pois quanto mais empenhados os membros da organização estiverem em aprender, maior será a probabilidade da organização conseguir se adaptar às grandes mudanças no futuro (Fernandes, 1998).

Outra abordagem inovadora sobre as *organizações que aprendem* foi desenvolvida por Hayes *et al* (1988, citados por Fernandes, 1998:54), que as definiram como organizações que estabelecem relações de compromisso com os clientes, que se adaptam rapidamente às mudanças, que desenvolvem o potencial dos seus trabalhadores e que procuram, constantemente, melhorar o seu desempenho. Para eles, as *organizações que aprendem* tendem a adaptar-se mais rapidamente e a conseguir ser mais competitivas do que as organizações concorrentes.

Assim, estas organizações possuem duas características distintivas, a realçar: *i*) serem compostas por trabalhadores altamente qualificados que as organizações concorrentes tentam atrair e, *ii*) se preocuparem constantemente em tentar melhorar os objectivos, o sistema de produção e as competências dos trabalhadores (Fernandes, 1998:56).

Garvin (2000:54-55) propõe a seguinte definição de *organização que aprende*: “... é a que dispõe de habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a reflectir os novos conhecimentos e ideias”. Para Garvin, as organizações que aprendem são habilidosas em cinco actividades principais: *i*) solução de problemas de maneira sistemática; *ii*) experimentação de novas abordagens; *iii*) aprendizagem com as próprias experiências e antecedentes; *iv*) aprendizagem com as experiências e melhores práticas alheias e, *v*) transferência de conhecimentos rápida e eficiente em toda a organização.

Por sua vez, o conceito de *empresa qualificante*, mais recente e deliberadamente de âmbito metodológico e gestor, é marcadamente de tradição francesa. Remete para uma abordagem de carácter micro e individual, e se debruça sobre as relações entre aprendizagem individual e conteúdo da actividade de trabalho (Lopes, 1998:21; Parente, 2006:98).

Este conceito de *empresa qualificante* provém, no plano teórico, das reflexões em torno da formação qualificante, ou seja, uma formação que fornece competências profissionais de “*banda larga*” (susceptíveis de servir num conjunto diversificado de situações), reconhecidas por diplomas ou remunerações mais elevadas (Lopes, 1998:32).

Para Mallet (1995:12), “*uma organização é qualificante quando comporta possibilidades de aprendizagem para todos, ou parte, dos indivíduos que a integram*”. Na mesma linha de raciocínio, Zarifian (1995:5), considera que “*a organização qualificante pode ser definida, da forma mais simples, como uma organização que favorece, por construção, as aprendizagens de índole profissional, isto é, uma organização que permite aprender*”.

Ainda, e de acordo com este último autor, a organização torna-se qualificante na medida em que legitima e favorece o inter-relacionamento de saberes diversos, pontos de vista e interesses que se constituíram isoladamente e que, permite a cada trabalhador elevar a sua competência no contacto social com outras profissões e/ou outras categorias sociais, em função de necessidades directamente ligadas aos desempenhos do funcionamento produtivo. Em outras palavras, *organização qualificante* é aquela que favorece, simultaneamente, a aquisição de competências no seio da organização e sobre a organização e permite, no seu seio, as aprendizagens a ela relativas (Zarifian, 1995:8).

Para Campinos-Dubernet (1995:18), a *organização qualificante* legitima a emergência de uma resposta adaptativa à crescente heterogeneidade dos saberes a mobilizar, bem como ao desenvolvimento de saberes partilhados entre as diferentes categorias de empregos e os diferentes serviços da empresa. Mais especificamente, esta forma organizativa permite a contínua adaptação dos saberes e, ao mesmo tempo, garante a sua produção renovada.

Lopes (1998:40), agrupando várias definições formuladas sobre *empresa qualificante* identifica os seguintes princípios gerais: *i)* um conteúdo da actividade de trabalho que favoreça aprendizagens; *ii)* uma organização do trabalho em ruptura mais ou menos radical com o taylorismo e; *iii)* uma gestão de recursos humanos que gira e reconheça as competências adquiridas. Assim, só é *empresa qualificante* aquela que pede a todos os trabalhadores para fazerem escolhas, tomarem decisões, elaborarem propostas (...), e aquela que considera que a sua capacidade de aprendizagem constitui um factor central da sua eficácia. Ou seja, a *empresa qualificante* encontra-se no cruzamento entre competitividade, desenvolvimento de competências e gestão de recursos humanos.

Neste trabalho não fazemos oposição entre os dois conceitos – *empresa aprendente* e *empresa qualificante* – como bem dissemos antes que, a sua distinção é meramente analítica, pois, na realidade concreta uma *empresa aprendente* pode ser em simultâneo uma *empresa qualificante*, e vice-versa. Porém, optamos pelo de *empresa qualificante* na medida em que é esta configuração organizacional que desenvolve o potencial para a produção de competências individuais. Diferentemente da *empresa que aprende*, a *empresa qualificante* é aquela que “*ensina*”.

Por isso, procuramos neste trabalho ver como é que na banca em Moçambique se aprende e se desenvolvem competências, e como nesse sentido a banca pode ser apreendida como *empresa qualificante*. Esta é aqui entendida como a empresa que não apenas promove oportunidades de aprendizagem, através da formação profissional, mas, sobretudo, a que favorece a aprendizagem individual de saberes e o desenvolvimento de competências profissionais, a partir da forma como organiza o trabalho, enriquece o conteúdo da actividade de trabalho e gere os recursos humanos.

Na secção seguinte, apresentamos o conceito de competência, seguindo o quadro conceitual sugerido pelo sociólogo francês Philippe Zarifian no desenho do seu modelo de competência. Mas antes, situamos o debate sobre o conceito de qualificação que no contexto da sociologia precede o de competência.

4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EMPRESA

4.1 *O Interesse Actual Pelas Competências: se pode falar de um Debate na Moda?*

É relativamente recente a importância que a noção de competência adquiriu nos discursos e nas práticas de gestão (Thomas, 1996:89). É precisamente a partir da década de 1980 que o termo competência saiu do uso corrente para conhecer um sucesso rápido nos meios da formação e do emprego (Stroobants, 2006:78), bem como a adquirir um estatuto conceptual entre os investigadores das Ciências Sociais e Humanas, em particular, dos sociólogos industriais, das organizações, do trabalho e das empresas.

O seu interesse surge ligado às transformações tecnológicas, económicas, políticas e culturais que, então, atingiam o mundo do trabalho e, sobretudo, à passagem do “*modo de produção fordista*” para um “*modo de produção flexível*”¹⁴.

Segundo Guy Le Boterf (2005), existem dois desenvolvimentos importantes que permitem situar a emergência e interesse pelo conceito de competência. Por um lado, e do ponto de vista das relações profissionais, o conceito só começou a ganhar importância a partir da década de 1970, período a partir do qual começou a substituir-se progressivamente à noção de qualificação. Contribuiu para isso o debate que ora se instalou sobre o questionamento das relações de subordinação hierárquica e a reivindicação de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho, o que conduziu progressivamente à exigência de se ter em conta competências individuais na consecução dos desempenhos.

Por outro lado, e do ponto de vista de seu conteúdo, a noção de competência evoluiu. Não é verdade que as empresas só começaram a se preocupar das competências dos seus funcionários nos anos 1980 ou 1990. Ou seja, não é de hoje que os empregadores procuram recrutar pessoas competentes. O que é novo – e portanto, explica em parte o recente avanço da noção de competência e o debate ao qual deu lugar – é que o

¹⁴ É necessário aqui abrir um parêntese para dizer que entre os sociólogos não há consenso a cerca da emergência de um novo modelo produtivo em ruptura total com o anterior, taylorista/fordista, pois, na realidade o antigo modelo ainda continua a ser dominante, uma vez que apesar das mudanças tecnológicas e organizacionais introduzidas, não há ruptura nos princípios que fundamentam a organização e funcionamento das empresas, nem no conteúdo das relações sociais de trabalho. Assim, as perspectivas não deterministas chamam atenção à consideração de que existem diversos modelos de produção de acordo com as situações sociais e históricas concretas, podendo coexistir diversos modelos num país, sector, região e até numa empresa (Kovács & Castillo, 1998:2).

conteúdo que é dado à noção de competência já não é “*evidente*” e levanta questões. Ser competente numa situação de trabalho em 2000 já não significa a mesma coisa que ser competente em 1950 ou 1970. As empresas preocuparam-se sempre com competências, mas já não é da mesma noção de competência que têm necessidade (Boterf, 2005).

No domínio da sociologia o interesse pela noção de competência surge na sequência dos debates havidos no início da década de 1980, entre os próprios sociólogos, sobre a pertinência analítica do conceito de qualificação profissional num contexto produtivo “*pós-fordista*”. Como bem escreveu Gisela Tartuce (2004:358) que, o interesse surge ligado à análise da crise do “*modo de regulação fordista*” e ao questionamento da noção de “*qualificação profissional*” até ai dominante no fordismo.

Assim, a abordagem das competências remete, por um lado, para as mudanças no sistema organizacional, gestor e técnico produtivo das empresas e, por outro, para as novas condições de trabalho – profissionais e formativas – dos sujeitos, no interior das empresas. Em suma, se inscreve num movimento de reconceitualização da actividade de trabalho e das práticas de gestão dos recursos humanos (Parente, 2003:252).

Segundo Marcelle Stroobants (2006:78), o entusiasmo pela noção de competência por parte dos investigadores se deveu, sobretudo, à sua ambiguidade. Os investigadores contribuíram para a sua propagação sem que, no entanto, se reunisse acordo sobre uma definição rigorosa, dado o seu carácter polissémico.

No entanto, apesar da diversidade de usos do termo, verifica-se um consenso entre os investigadores que analisam a problemática das competências relativamente a dois aspectos: (i) a sua existência apenas em situação de trabalho, ou seja, as competências apenas se manifestam no exercício da actividade de trabalho, daí serem sempre *competências em uso*; (ii) as práticas cognitivas dos trabalhadores são necessárias, mas relativamente desconhecidas, não tendo nada em comum com as representações formais instituídas pelas classificações profissionais ou com as certificações escolares (Stroobants, 1999, citada por Parente, 2003:253).

Porém, as divergências acentuam-se no que se refere: (i) aos critérios de identificação destas práticas cognitivas, supondo que estes critérios são passíveis de explicitação; (ii)

à natureza e ao alcance dos saberes que lhes estão subjacentes, excepto os que são mais ricos, mais globais e mais complexos do que os exigidos em situações de trabalho em que imperava a Organização Científica do Trabalho (Stroobants, 1999, citada por Parente, 2003:253).

Neste sentido, e dado o actual entusiasmo, será que se pode considerar este interesse pela noção de competências um efeito de moda?

Guy Le Boterf (2005) acredita que existe manifestamente um efeito de moda no interesse crescente pelas competências da parte das empresas e organizações, e mesmo dos investigadores. Porém, chama atenção a que esse efeito de moda não torna a questão da gestão e desenvolvimento das competências um assunto sem pertinência.

Na sua visão (Boterf, 2005), hoje, os desafios da competitividade por parte das empresas e o interesse crescente dos indivíduos pela sua empregabilidade, mostram que o problema das competências está longe de ser um simples efeito de moda.

Por um lado, a capacidade de competitividade das empresas no mercado já não depende apenas da produtividade, mas também dos seus profissionais com as suas competências. Assim, sublinha ele que, a empresa do terceiro milénio só poderá funcionar e desenvolver-se se puder confiar na *competência dos profissionais*. Por outro lado, e devido à instabilidade e incerteza do mercado de emprego, os indivíduos têm vindo a aumentar o seu interesse pelo desenvolvimento das suas competências no sentido de melhorar a sua empregabilidade. Percebe-se que o desenvolvimento de competências melhora a empregabilidade.

Entende-se a empregabilidade como a oportunidade e capacidade de as pessoas adquirirem competências que lhes permitam encontrar, manter e enriquecer a sua actividade e mudar de emprego. É a possibilidade de os indivíduos aumentarem a sua mobilidade para outro(s) emprego(s) (Kovács, 2002:82).

4.2 Abordagens Sociológicas Sobre as Competências

4.2.1 Abordagens Clássicas e a Noção de Qualificação

Depois de termos contextualizado a emergência do actual interesse pela noção de competência tanto pelas empresas, bem como pelos investigadores sociais, centramo-nos nas próximas linhas na apresentação das principais abordagens sociológicas que se debruçam sobre a noção de competência enquanto conceito teórico.

Partindo do princípio de que no contexto da Sociologia a noção de competência é sucedânea da de qualificação, começaremos por situar esta última noção. Na parte seguinte da secção, focalizamos a atenção na noção de competência, argumentando de acordo com algumas abordagens que, de facto e, do ponto de vista teórico, é a noção mais adequada para compreender as actuais transformações que perpassam o mundo do trabalho.

Convém, desde já, salientar que, se bem que os estudos sobre a qualificação no trabalho tenham sido feitos em todos os países e em diversos momentos, eles adquirem maior consistência, principalmente, nas abordagens dos autores franceses do período da segunda Guerra Mundial, os que esboçaram as primeiras problemáticas da nascente Sociologia do Trabalho. Georges Friedmann foi o primeiro autor a se referir à qualificação na sua obra *Problèmes Humains du Machinisme Industriel*, de 1946, tendo redefinido mais essa noção nas suas obras posteriores. Pierre Naville, por sua vez, foi o primeiro a reconhecer um estatuto oficial e científico à noção de qualificação, a partir da sua obra *Essai sur la qualification du travail*, de 1956.

Entretanto, importa referir que, Friedmann e Naville, não são somente os primeiros a reflectirem sobre o conceito de qualificação, mas, também aqueles que permanecem como fonte de referência para os estudos actuais sobre o tema, já que foram os precursores, respectivamente, das chamadas visões *substancialista* e *relativista* da qualificação.

Na sua perspectiva *substancialista*, Friedmann, entendia a qualificação como o conjunto dos saberes e know-how dos operários de carreira, isto é, o resultado de um aprendizado metódico completo e menos como um atributo do trabalho em si (Dubar, 1996). Em

outras palavras, para Friedmann a qualificação está relacionada principalmente à complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la.

Concentrando a sua reflexão na apropriação do saber do trabalhador pela máquina e/ou pela organização capitalista, Friedmann toma a qualificação nela mesma como “*coisa*” que pode ser mensurada pelo grau e pela frequência de actividade intelectual que o trabalho exige para ser executado (Tartuce, 2004:361). Assim, ele acabava opondo, por um lado, a *qualificação do trabalho* (conteúdo do trabalho) e, por outro, a *qualificação do trabalhador* (saber e saber-fazer), necessárias para a execução desse trabalho.

A outra concepção teórica denominada *relativista* é a sustentada por Pierre Naville. Este por sua vez, e diferentemente de Friedmann, concebe a qualificação como *relação social* complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social, salienta a dupla relatividade das qualificações para com as tecnologias e sua utilização económica, por um lado, e para com os valores sociais e sua tradução escolar, por outro (Dubar, 1996).

Em outras palavras, para Naville não basta apenas pensar na *qualificação do trabalhador* e na *do trabalho*, mas é preciso *relacioná-las* e ver os conflitos existentes entre as *qualificações adquiridas* pelos indivíduos e as *qualificações requeridas* pela indústria – ou seja, pela sociedade. Daqui deriva que, se a qualificação deve ser vista sob o ângulo de sua apreciação social, isto é, da produção de hierarquias profissionais, ela não pode ser definida como uma “*coisa*”, um atributo do qual se pode caracterizar a essência, nem pode ser fundamentada pelas características do trabalho a realizar.

Em resumo, o que Naville não concebe – e o que em última análise o difere da visão *substancialista* de Friedmann – é que se tome a qualidade do trabalho para determinar directamente a qualificação, pois acaba por lhe conferir um carácter *essencialista*. Assim, para esse autor a qualificação não é uma substância encontrada no indivíduo, mas uma relação, um lugar de encontro de inúmeros factores (Laudares & Tomás, 2003:1244).

Portanto, a noção de qualificação se constrói no interior da Sociologia, a partir de Friedmann e Naville (e de muitos outros que os seguiram), o que a torna uma noção essencialmente sociológica. Todavia a construção dessa noção, enquanto conceito

teórico, tal como a de competência que lhe sucedeu, nunca se mostrou e nem se tem mostrado até hoje um empreendimento consensual entre os sociólogos.

Porém, existe um consenso alargado entre muitos autores franceses da Sociologia do Trabalho de que a qualificação integra três dimensões:

A *qualificação do trabalhador*, que designa os conhecimentos e capacidades do trabalhador que decorrem da formação geral e profissional e/ou da sua experiência profissional.

A *qualificação do emprego*, que designa os requisitos exigidos (aptidões, conhecimentos e padrões de comportamento) pelo posto de trabalho. Pode ter como indicadores o grau de complexidade das tarefas, o grau de responsabilidade para uma função específica, e as qualidades requeridas para essa função em situações de trabalho concretas nas empresas inseridas num dado contexto sócio-económico.

A *qualificação convencional*, que designa a classificação do trabalhador na hierarquia de categorias profissionais condicionando os salários e as condições de vida no trabalho. As grelhas de classificação constituem objecto de conflitos e de negociação entre assalariados por um lado, e com empregadores por outro. Por conseguinte, a qualificação convencional remete para a hierarquização dos trabalhadores e para as clivagens sociais que lhes estão subjacentes.

Devido a essa diversidade de conteúdos, o termo *qualificação* apresenta-se como ambíguo e complexo, por se referir com diferentes sentidos às diversas dimensões do trabalho, podendo daí originar confusões analíticas. É deste ponto que adquire importância o uso do termo *competência* (Kovács, (coord.) 1994:14).

Note-se que, se bem que, a noção de qualificação tenha permanecido vigorosa nos meios sociológico e empresarial, durante os “30 anos gloriosos” no mundo capitalista, servindo de referencial do modelo de produção taylorista/fordista, em determinado momento começa a perder esse estatuto. Isso se deveu, em certa medida, à maneira como a própria noção era compreendida nesse modelo de produção. No taylorismo/fordismo, e como vimos das abordagens de Friedmann e Naville, a qualificação se referia essencialmente a uma hierarquização das profissões de cada ramo específico na empresa.

Segundo Stroobants (2006:78), o objectivo da hierarquização pelas qualificações era de justificar, pior ou melhor, as diferenças salariais na empresa. Mas, a autora questiona-se, se se pode dizer que as diferenças de salários correspondem a qualidades distintas dos trabalhos? Era necessário, então, que se acordasse uma maneira de hierarquizar essas diferenças. Porém, as classificações dos postos de trabalho elaboradas durante esse período responderam parcialmente a essa exigência.

Considera ainda Stroobants (2006:78) que, observando mais de perto, estas classificações reenviam também às qualidades respectivas dos trabalhadores que ocupam estes postos de trabalho. E estas qualidades puderam ser hierarquizadas por referência a um denominador comum, exterior – o tempo de formação. A principal implicação disso era de que, uma vez adquiridos o *saber* e o *saber-fazer* de uma dada categoria profissional, o trabalhador poderia ali permanecer de uma vez para sempre, mostrando isso que, apenas, os conhecimentos explícitos eram codificados e valorizados. Por isso, a qualificação era e ainda é assimilada, por muitos, a um stock de saberes especializados, formais e estáticos.

Como consequência desse entendimento da qualificação, na medida em que o modelo de produção taylorista/fordista entra em crise, não só a estabilidade e a solidez da referida hierarquia de qualificações se tornam fluidas, como se tem o questionamento da própria noção de qualificação. (Tartuce, 2004:358).

Essa situação adveio do facto de que, nos novos modelos de produção pós-tayloristas/fordistas, ou flexíveis, passa a requerer-se dos trabalhadores, não apenas conhecimentos formais e explícitos sancionados por diplomas, mas amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como iniciativa, responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, liderança, flexibilidade etc., para lidar com tarefas cada vez mais abstractas e complexas.

Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em “*cheque*” o posto de trabalho e o trabalhador especializado e exigindo um trabalhador polivalente. E, a ênfase na polivalência, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade dos novos modelos de produção flexível, significava a passagem do conceito de qualificação para o de competência (Tartuce, 2004:359).

Como bem Salienta Zarifian (1999) que, a noção de competência se impôs sobre a de qualificação simplesmente porque o modelo do posto de trabalho desmoronou progressivamente. Na esteira da crise do taylorismo, a qualificação tornou-se ao mesmo tempo:

Socialmente inaceitável, pela recusa do desejo de autonomia que começou a tomar corpo nos meados dos anos 1960, em todos os domínios da vida social; *contraproducente*, pela demasiada rigidez perante o aumento das necessidades de flexibilidade, de inovação, de aumento em variedade dos produtos e serviços; e cada vez mais deslocada no que diz respeito à evolução do mercado de trabalho.

Mas, também, porque a concepção de qualificação do emprego exclui a possibilidade dos indivíduos modificarem e modelarem o conteúdo da actividade de trabalho como resultado da sua acção e, a concepção de qualificação do trabalhador não reconhece a ampla gama de saberes (informais e implícitos) detidos pelos trabalhadores, mas não utilizados no âmbito da sua ocupação profissional.

Portanto, é neste contexto que se pode apreender, a partir da década de 1980, a transição do conceito de qualificação ao de competência.

Entretanto, é necessário chamar atenção a que, no debate actual entre os sociólogos sobre a mudança paradigmática, do conceito de qualificação para o de competência, não se trata de uma mera substituição de uma palavra por outra, nem de uma questão de moda, mas de uma mudança de leitura da realidade, uma deslocação de perspectiva que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma tecno-económico ou do novo modo de regulação que emergiu a partir do último quartel do século XX (Parente, 2003:253).

Nas palavras de Meyer, Dubisson e Le Bas, *“mais do que uma mudança semântica, a passagem da noção de qualificação à noção de competência revela ser sintomática de uma forte evolução das problemáticas em Sociologia que se acompanha de uma reabilitação dos saber-fazer individuais e colectivos e do reconhecimento da situação de trabalho e da organização como lugares legítimos de transmissão, de produção e de enriquecimento de saberes”* (Suleman, 2003:42).

4.2.2 O Modelo da Competência

Decididamente, a noção de competência, enquanto conceito teórico, é que tem vindo nas últimas duas décadas a ocupar de forma progressiva os debates na Sociologia e no meio empresarial. Muitos sociólogos consideram que é o conceito mais adequado para dar conta da nova realidade no mundo do trabalho marcada pelos contextos da produção flexível.

Compartilhamos deste ponto de vista, daí que nesta abordagem colocamos ênfase no estudo das competências no trabalho e não propriamente das qualificações. Contudo, se bem que possamos considerar que são noções relacionadas, assumimos que a de competência já incorpora em si a de qualificação.

Esta tese é válida no pressuposto de que a qualificação esteja essencialmente ligada a saberes formais e explícitos, enquanto, a de competência incorpora também saberes informais e tácitos, e outras habilidades humanas. Mas igualmente porque, a definição de qualificação fica presa ao falso dilema entre a *qualificação do emprego* – que não dá conta do trabalho real – e a *qualificação do indivíduo* – que não abrange a dimensão do reconhecimento (Zarifian, 1999).

Porém, alguns sociólogos têm vindo a ser bastante críticos em relação à esta tendência de subordinação da qualificação à competência, questionando-se se essas noções não poderiam considerar-se como complementares. Autoras como Gisela Tartuce (2004), vão mais longe considerando que não há razões para se pressupor que à emergência de um novo contexto produtivo, corresponda uma nova nomenclatura. A tese desta autora é de que a qualificação, sobretudo na forma como foi conceitualizada por Pierre Naville, como relação social, mantém ainda o seu valor heurístico, e que muitos sociólogos apenas se agarram à noção de competência por uma questão de moda.

Assim, várias têm sido as questões que vêm ocupando o debate sobre o que realmente está acontecendo no mundo do trabalho e, sobretudo, com que elementos teóricos e conceptuais é possível captar esses fenómenos. Mas, o principal “*campo de batalha*” entre os estudiosos da noção de competência vem sendo o da sua definição rigorosa. A pergunta que se coloca é: *o quê se deve entender por competência?*

A este respeito, Guy le Boterf, chama atenção aos mais apressados e aqueles que desvalorizam o debate teórico que, “*gastar tempo para reflectir sobre o que se deve designar hoje conceito de competência não é um luxo ou simples manifestação de um gosto excessivo dos investigadores com vista à reflexão teórica. É uma necessidade prática*” (Boterf, 2005:19). A este chamamento, vários são os autores que se entregaram nesse “*empreendimento*” de construir uma noção clara e inequívoca. Porém, os resultados mostram que os sociólogos não chegaram até hoje a um consenso sobre o que se deve entender por competência.

Isso tem a ver, em parte, segundo Stroobants (2006:78), com o facto de o termo ser ambíguo e polissémico, conciliando especulação e pragmatismo. Nisso Grootings (1994:5) constata que, na Europa tornou-se muito comum falar-se de competência, mas as pessoas não falam necessariamente do mesmo assunto quando empregam o mesmo termo. Receia ele, até, que se corra o risco de se repetir a confusão há muito existente, em torno do significado do conceito de qualificação.

Entretanto, apesar de no meio académico a noção de competência vir sendo debatida de forma ambígua e não consensual, existem alguns autores que procuraram reverter essa imprecisão definindo essa noção de um modo mais operacional.

Há que destacar aqui o sociólogo francês Philippe Zarifian (1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2006, 2007) que através da sua abordagem tentou dar um estatuto científico à noção de competência, sendo, por isso, considerado hoje um dos principais teorizadores da mesma.

Procurando definir o que se deve entender por competência, Zarifian (2003), construiu o que denominou de *modelo da competência*¹⁵. Este modelo, no seu entendimento, vem substituir outros dois grandes modelos históricos: o modelo de ofício ou profissão, construído a partir das corporações artesanais urbanas da idade média e o modelo de posto de trabalho, baseado na qualificação e implantado de maneira extensiva sob a égide do taylorismo.

Mas, chama atenção a que o modelo da competência não apenas vem a substituir esses modelos, como entra em tensão com eles, ou combinando-se, emergindo assim de forma

¹⁵ Zarifian (2003:34), diz que prefere usar a denominação “*modelo da competência*” ao invés de “*lógica da competência*”, para evitar o lado determinista que se atribui espontaneamente à palavra “*lógica*”.

paradoxal, como bem salienta nesta frase: “*Certas empresas, mas são ainda raras, comprometeram-se explicitamente numa «lógica competência» em vez da «lógica do posto de trabalho».* [Porém,] *a maioria desenvolve soluções híbridas*” (Zarifian, 2002).

Mas tal como outros autores, Zarifian (2005), concorda em que não existe até hoje uma definição consensual de competência. E, constata ainda que muitas das definições até aqui formuladas, tanto no meio empresarial, bem como no meio académico, orientaram-se numa concepção substancialista da competência. Critica, por exemplo, a definição da competência que durante muito tempo foi aceite, feita a partir da trilogia *saber, saber-fazer e saber-ser*.

Nesta trilogia Zarifian, considera problemática a noção de *saber-ser*, que é muito difícil de definir no contexto da relação salarial dado se reportar à personalidade. O que Zarifian diz é que um assalariado não vende a sua personalidade à empresa que o recruta e o remunera, pois se assim fosse, essa referência ao *ser* introduziria discriminações de todas as ordens, mesmo a quando da contratação, uma vez que se basearia em apreciações muito subjectivas da personalidade das pessoas. Além disso, o *saber-fazer* poderia se referir a categorias de conhecimentos muito diferentes de algumas pessoas em relação a outras, e manteria a referência ao trabalho manual (Zarifian, 2005).

Boterf (2005:19), também fez a mesma crítica, considerando que não basta possuir uma lista de *saberes, saber-fazer e saber-ser* para se ser considerado competente. Para este autor, todas as definições que comparam competências a “*recursos*” caracterizam-se pela sua fraqueza, pois existem muitas pessoas que possuem múltiplos conhecimentos e *saber-fazer*, que dispõem de qualidades variadas, mas que não sabem mobilizá-las em situação de trabalho. Uma pessoa sábia não é necessariamente uma pessoa competente.

Assim, Boterf, e de acordo com as organizações e os contextos de trabalho, propõe-se definir a competência requerida quer como “*um saber fazer em situação de trabalho*”, quer como, “*um saber agir em situação de trabalho*” (Boterf, 2005:31). Para Boterf, nos contextos produtivos cada vez mais evolutivos e caracterizados pelo acidental e pela inovação, ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis.

Por sua vez, Zarifian e no seu modelo de competência, propõe-se definir a competência numa perspectiva multidimensional. E, chama atenção a que, o que se trata de delimitar são menos as competências no “*plural*”, e sim a competência ao “*singular*”.

Assim, define a competência no “*singular*”, em torno de três eixos principais, complementares, a saber: *i*) uma *atitude social*, de tomada de iniciativa e de responsabilidade, dos indivíduos perante o trabalho e outros eventos imprevistos; *ii*) uma *abordagem cognitiva*, definindo-se como a mobilização da inteligência prática em situações de trabalho e, *iii*) uma *existência colectiva*, que se manifesta na existência virtual de uma comunidade de acção (Zarifian, 1999, 2002b, 2003, 2006).

Em termos rigorosos Zarifian (2003:139) considera que esta definição deveria ser reformulada da seguinte maneira: “*competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais*”. Iniciativa é iniciar algo, tomar iniciativa perante uma situação, responsabilidade é assumir as consequências da iniciativa tomada.

Nesta perspectiva multidimensional a competência designa, de um lado, a capacidade para agir em situações específicas e imprevisíveis, capacidade esta que deriva da inteligência prática apoiada nos conhecimentos adquiridos que são transformados; de outro, ela designa o facto de ser reconhecida pelo julgamento dos outros, tanto em termos sociais quanto financeiros.

Em uma palavra, a competência é simultaneamente uma tomada de responsabilidade (pelas próprias pessoas, e não delegada) e o reconhecimento social dessa tomada de responsabilidade. Nesses dois casos, o que importa não é apenas a bagagem de conhecimentos, mas a autonomia manifestada no domínio de situações e o reconhecimento por meio do qual essa autonomia pode aflorar.

A autonomia implica a possibilidade de o trabalhador definir por si mesmo as regras de sua própria acção e poder expressar capacidades individuais, singulares, ou seja, afirmar-se como sujeito (Zarifian, 2003:54). Assim, ao colocar a tónica na autonomia e na responsabilidade, significa que se efectua a primeira ruptura com o modelo da qualificação do posto de trabalho. É que autonomia, reconhecimento, iniciativa e responsabilidade são qualificativos que apenas se podem aplicar a humanos. Não é um

posto de trabalho que é autónomo; estão efectivamente os humanos que o ocupam (Zarifian, 1999).

Portanto, Zarifian define a competência a partir de atitudes relacionadas ao trabalho e atribui menor importância aos aspectos técnicos. A competência para ele é, essencialmente, a mobilização da inteligência prática no trabalho. Nisto se situa na mesma perspectiva que outros autores que também abordam a competência, não somente como um conjunto de qualificações que um indivíduo detém, mas, também como o resultado ou efeito de tais qualificações aplicadas ao ambiente de trabalho. Essencialmente, é este o entendimento sociológico da noção de competência.

Boterf (2005) afirma, neste sentido, que cada acção competente é produto de uma combinação de recursos e é no saber mobilizar e aplicar esses recursos que reside a riqueza profissional, ou seja, a competência.

Uma noção que é bastante fundamental em Zarifian quando se fala de competência, e que se vai impondo cada vez mais, é a de “*situação*”. Ou seja, segundo o autor, um indivíduo é competente apenas em situação e, é perante esta situação (uma situação de atendimento a um cliente, uma situação de avaria de uma máquina, uma situação de ensino ou prestações de cuidados, etc.), que põe à prova a sua competência (Zarifian, 2005). Mas, como a competência profissional nunca é relativa a uma única situação, Zarifian (2003:144) propõe o uso do termo no plural, ou seja, que se use a palavra “*situações*”.

Outra noção que Zarifian (1999) considera importante clarificar, que segundo ele não pode ser confundida com a de competência, é a de desempenho. Ele esclarece que, antes de mais a noção de desempenho é da área da gestão económica e não do domínio sociológico. Desempenho tem a ver com os resultados que uma organização obtém, como sejam desempenhos de custo, de prazos, etc.

Segundo ele, um indivíduo competente não é o que conseguiu atingir níveis altos de desempenho, mas aquele que “resolveu melhor os problemas”. A competência é apenas o que se mobiliza para atingir os desempenhos, enquanto que estes são o resultado económico para uma organização. O desempenho enquanto resultado nada diz sobre a experiência e os conhecimentos que são mobilizados para o efeito, nem os tipos de

cooperação activados e muito menos sobre as iniciativas e seus riscos, etc. Numa palavra, as competências mobilizam-se, enquanto os desempenhos atingem-se.

Mas, a principal distinção que Zarifian (2002a) estabelece no seu modelo de competência e que se liga directamente à questão das competências dos recursos humanos e à sua gestão nas empresas, é a que diz respeito às temáticas da *gestão pela competência* e *gestão das competências*.

A *gestão das competências* (no plural) situa-se ao nível dos indivíduos e do conjunto dos indivíduos, com duplo propósito de, por um lado, desenvolver e fornecer recursos em competências necessários para pôr em prática a “*política da competência*”, por outro, de ter em conta as aspirações individuais dos assalariados, o sentido que dão ao seu trabalho e as suas próprias perspectivas pessoais, a necessidade de coesão social, dos equilíbrios sociais e das finalidades de reconhecimento que legitimamente os trabalhadores aspiram (Zarifian, 2002a, 2002b).

Acrescenta Zarifian (2007) que, quando se fala da *gestão das competências* se permanece numa lógica clássica de “recursos humanos” (em Gestão) ou “capital humano” (em Economia). Nesta perspectiva a empresa gere e desenvolve as competências, numa visão que provoca um efeito essencial: isolam-se as competências dos que as detém. Por isso que Zarifian coloca como principal desafio do modelo da competência, o regresso do “trabalhador ao trabalho”.

Por sua vez, a *gestão pela competência* (no singular) também designada de “*política da competência*”, tem como objectivo fundamental pôr em curso a estratégia da empresa para a qual a competência é considerada um recurso central, cabendo-lhe assegurar o sucesso da mesma. Nesta perspectiva, a competência é usada de forma instrumental enquanto meio ao serviço da estratégia, quer na sua definição, quer na sua implementação, encontrando-se fortemente relacionada com as escolhas organizacionais da empresa (Zarifian, 2002a, 2002b).

Estas duas perspectivas se aproximam e se apoiam mutuamente, mas, nunca podem ser inteiramente confundidas: de um lado está a preocupação da empresa (*gestão pela competência*), de outro, as expectativas e os projectos dos trabalhadores –

independentemente do seu nível de responsabilidade na empresa (*gestão das competências*).

E, entre elas, haverá sempre graus variáveis de conflitos. Como exemplo de um conflito que pode ocorrer num domínio tão simples, Zarifian cita a entrevista individual de avaliação. Nela se cruzam as preocupações da empresa e as aspirações, os problemas e as perspectivas do trabalhador, é por isso que se reveste de grande sentido. E o que se requer no modelo da competência é que estas duas perspectivas estejam integradas (Zarifian, 2002a, 2002b).

Finalmente, Zarifian (2003:166), propõe a distinção de domínios de competências, essenciais para o desenvolvimento de um modelo de competência, a saber:

- As *competências técnicas* ou de *profissão*, relacionadas com o domínio de processos e dos equipamentos; integram conhecimentos e habilidades relativas à capacidade de executar, de realizar operações e de utilizar instrumentos e aplicar métodos e procedimentos;
- As *competências organizacionais* (ou *estratégicas*), relacionadas com o controlo sobre diversas situações de trabalho; integram amplas habilidades como a capacidade de iniciativa e responsabilidade, bem como autonomia, participação, etc.
- As *competências relacionais*, orientadas aos clientes e aos colegas no local de trabalho. São relativas às atitudes e qualidades pessoais e à disposição de agir e interagir com os outros, ou seja, a capacidade de cooperar e de se relacionar com os outros.

É com base nestes três domínios propostos por Zarifian que entendemos a operacionalização do conceito de competência. Porém, queremos salientar que nos interessou, em particular, apreender se os operacionais/comerciais do banco estudado mobilizam ou não as competências estratégicas. Estas são as que nos permitem apreender a natureza qualificante ou não de uma empresa. Por definição, uma “*empresa qualificante*” é aquela que permite o desenvolvimento de competências profissionais de “*banda larga*” – por isso *estratégicas* – e susceptíveis de servir num conjunto diversificado de situações de trabalho. Igualmente, potencia a autonomia, a iniciativa e a responsabilidade no trabalho e, finalmente, reconhece as competências de todos os seus profissionais do ponto de vista de diplomas e/ou de remunerações elevadas.

PARTE II: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Nesta segunda parte da dissertação fazemos a apresentação dos resultados da pesquisa empírica realizada num banco comercial em Moçambique. Abrimos a discussão com o capítulo cinco, no qual apresentamos a metodologia, enfocando as fases seguidas para a elaboração da pesquisa, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como as dificuldades encontradas na realização da pesquisa empírica.

No sexto capítulo discutimos o material empírico recolhido no banco, dando particular ênfase à problematização de algumas das dimensões que consideramos importantes para o desencadeamento ou não dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências em contexto de trabalho. Apresentamos, ainda neste capítulo, os resultados do inquérito administrado junto dos operacionais/comerciais do banco estudado. Finalmente, o sétimo capítulo encerra toda a discussão apresentado algumas considerações conclusivas.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

5.1 *Processo de Pesquisa*

A realização deste estudo compreendeu diversas fases, relacionadas: *a primeira* consistiu na revisão da literatura teórica e empírica disponível sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências no trabalho. O objectivo principal desta fase era o de proceder ao “*estado da arte*”, definir a problemática do estudo e elaborar os principais instrumentos teóricos e metodológicos para a operacionalização da pesquisa empírica.

A fase *seguinte* compreendeu a recolha do material empírico em Moçambique, concretamente, no Millennium – Banco Internacional de Moçambique¹⁶, um banco comercial e privado. A escolha deste banco teve a ver, essencialmente, com o facto de ser neste momento o maior banco comercial em Moçambique: possui o maior número de clientes, detém o maior volume de negócios, e oferece também maior número de produtos e serviços aos seus clientes. A recolha dos dados empíricos que se previa realizar entre inícios de Dezembro de 2007 e inícios de Fevereiro de 2008, acabou se

¹⁶ Fazemos referência ao nome, pois, não houve impedimento por parte do banco em assim procedermos.

prolongando até Junho de 2008 em razão das dificuldades encontradas no terreno, e que apresentamos numa das secções deste capítulo.

A *última* fase foi a da organização e interpretação dos dados empíricos e a consequente elaboração deste relatório final. O tratamento dos dados estatísticos foi efectuado com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Contudo, queremos salientar que, a consideração destas três fases não significou a concepção desta pesquisa enquanto processo de fases sucessivas e independentes. Estas fases se inter-relacionaram em todo o processo de pesquisa de forma dialéctica, ou seja, o início de uma nova fase não significou o rompimento total com a (s) anterior (es), pois houve sempre um vaivém, houve reformulações e, sobretudo, confrontos entre as diferentes fases. Por exemplo, algumas questões colocadas na concepção inicial do estudo foram reformuladas durante e após a recolha dos dados. É neste sentido que alguns autores advertiram que, o procedimento científico implica sempre uma dialéctica e, “*a dialéctica do procedimento científico não poderia ser reduzida a uma alternância, mesmo reiterada, de operações independentes*” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2005:78)”.

5.2 Universo de Estudo e Instrumentos de Observação

Nesta pesquisa optamos em fazer um “estudo de caso”. Por definição, o *estudo de caso* consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (...) com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade. Recorre ao uso das mais variadas técnicas de investigação sociológica, quer qualitativas, quer quantitativas (Lima, 2000: 18).

Por isso, e tratando-se de um *estudo de caso*, a orientação metodológica da nossa pesquisa empírica seguiu uma abordagem híbrida, ou seja, baseou-se numa combinação da aplicação de técnicas qualitativas e quantitativas de recolha de dados. Ao procedermos deste modo, objectámos o reduccionismo clássico em Ciências Sociais de tentativa de oposição entre técnicas qualitativas e quantitativas. Consideramos que essa oposição é muitas vezes incorrecta e enganadora.

Na nossa perspectiva, a distinção entre as diferentes técnicas é meramente analítica e metodológica, e não técnica. A ideia é de que numa situação concreta de pesquisa o que determina a técnica ou as técnicas a empregar é a problemática do estudo e a estratégia metodológica escolhida. E, há sempre vantagens em complementar as técnicas, pois isso permite captar certos aspectos da realidade que uma técnica isolada não daria conta.

É neste sentido que, no mesmo raciocínio de Matthews Miles e Michael Huberman, sustentamos a ideia de um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo. A crítica de Miles & Huberman é de que, enquanto vários autores consideram infundadas as pretensões de complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas, e equivocados os resultados obtidos pela combinação dos dois tipos de abordagem, uma análise das pesquisas efectuadas pelos investigadores que afirmavam pertencer a uma e outra perspectivas epistemológicas permite constatar que, na *prática*, são poucos os investigadores que *não* recorrem à combinação das duas (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005:34).

Assim, nesta pesquisa recorreremos à utilização combinada dos seguintes instrumentos: inquérito por questionário, entrevistas semi-estruturadas, observação directa e consulta de diversa documentação escrita.

O inquérito (ver **anexo 1**) foi aplicado junto de todos os operacionais da área comercial do banco, e que não são chefias. Aqueles que se encontram a trabalhar nos balcões. A área geográfica de observação foi a cidade de Maputo (capital do país), pois é onde se concentra a maior parte da rede bancária da instituição e se encontra afectada, também, a maior parte dos seus recursos humanos.

Objectivamente, o inquérito visou buscar informação sobre a percepção dos operacionais/comerciais em relação à sua actividade de trabalho e, principalmente, no que diz respeito a aspectos de organização do seu trabalho, da sua aprendizagem e do desenvolvimento das suas competências. Colocaram-se também questões relacionadas com a sua qualificação académica e profissional, a sua situação profissional actual (tempo de trabalho, contratos), as oportunidades de formação no banco, etc.

A incidência nos operacionais/comerciais teve a ver com duas razões principais. Por um lado, a área comercial constitui o núcleo duro da actividade bancária e, os seus

operacionais – os que desempenham as funções de “*back office*” e “*front-office*” – constituem a maioria do conjunto dos trabalhadores nos balcões e em todo o banco. Por outro, porque os operacionais apresentam situações interessantes do ponto de vista da sua aprendizagem no banco, no quadro das mudanças que vêm sendo introduzidas nos últimos anos, quando comparados com outros grupos profissionais que também desempenham funções bancárias.

Em termos de aplicação, o inquérito foi respondido, principalmente, por duas categorias de trabalhadores que tem como uma das suas principais atribuições fazer o atendimento integral dos clientes, a saber: os assistentes de clientes (“caixas”) e os gestores de clientes (particulares ou de empresas). Dos inquéritos entregues para o preenchimento apenas foram devolvidos 89, dos quais foram rejeitados 7 por não serem trabalháveis. Dos 82 restantes, 60 foram preenchidos pelos “caixas” e 22 pelos gestores.

Queremos sublinhar que a nossa intenção era de ter abrangido o maior número possível de trabalhadores, mas, não foi possível devido ao considerável número de inquéritos que não foram devolvidos e outros que vieram mal preenchidos sem condições para serem incluídos nas análises. Isto teve a ver, em parte, com a metodologia seguida para a administração do inquérito.

De acordo com a metodologia acordada com os responsáveis do sector comercial do banco, o preenchimento do inquérito não deveria ser presencial, ou seja, cada trabalhador receberia o inquérito, preencheria-o e depois o devolveria ao seu gerente de balcão que, por sua vez, o faria chegar em nossas mãos. Esta opção garantia que não interferíssemos nas actividades regulares dos trabalhadores, na medida em que estes levariam o inquérito e o preencheriam fora do horário de trabalho, no momento que lhes fosse mais conveniente.

Este método, porém, foi parcialmente prejudicial, pois, não garantiu que os questionários fossem devida e correctamente preenchidos. Assim, apareceram questionários mal preenchidos e outros com mais de metade das perguntas não respondidas, o que nos levou à sua exclusão da análise. Outros tantos, ainda, não foram sequer devolvidos. Reconhecemos que, o facto de não termos conseguido abranger todos os balconistas, pode ter provocado enviesamentos na amostra e, como tal, os resultados devem ser acautelados.

Contudo o número de inquéritos recolhidos e analisados reflecte uma significativa proporção dos operacionais/comerciais ao nível da cidade de Maputo, que foi a nossa área geográfica de observação. Concretamente, a proporção dos “caixas” que responderam ao inquérito corresponde a cerca de 30 % de todos os “caixas” ao nível dos balcões da cidade de Maputo, que em número total são 201¹⁷. Por sua vez, os gestores correspondem a cerca de 58 % de um universo de 38. Neste sentido, consideramos que, do ponto de vista estatístico, o universo observado é suficientemente representativo, para a generalização dos resultados a todo o universo de trabalhadores da mesma categoria.

Paralelamente ao inquérito, realizamos algumas entrevistas semi-estruturadas (ver anexo 2) e mantivemos conversas informais junto de alguns informantes-chave, na sua maioria funcionários de alta direcção do banco. Assim, contactamos com o director de Qualidade e seu adjunto, com a directora Comercial-Sul e com um funcionário sénior da Direcção de Recursos Humanos. Na direcção comercial entrevistámos também, informalmente, dois coordenadores de balcões e alguns “caixas”. Algumas destas entrevistas foram gravadas e depois transcritas para o papel, porém, a maioria não o foi, pois alguns dos entrevistados negaram que usássemos o gravador, com o argumento de que não se sentiriam à vontade estarem a falar com uma máquina a gravar. A opção nesses casos foi a de fazer directamente o registo no papel, durante e após a conversa.

Estas entrevistas visavam fundamentalmente recolher informação relativa às estratégias de negócio do banco, às formas de organização do trabalho, às práticas de gestão de recursos humanos e à abordagem do banco no que diz respeito aos aspectos do desenvolvimento das competências dos seus profissionais. Mas também, estas entrevistas foram muito importantes pois nos permitiram, através dos relatos dos nossos interlocutores, conhecer de “dentro” o banco, ajudando a compreender os aspectos que nos interessavam e, finalmente, a confrontar e enquadrar melhor os resultados do inquérito.

Fizemos alguma observação do trabalho dos operacionais em alguns balcões onde procuramos ver como se desenrolava a actividade de trabalho nos balcões, analisamos

¹⁷ Informação retirada do mapa sobre distribuição de Postos de Trabalho por Unidade Orgânica, gentilmente concedido pela Direcção de Qualidade – Núcleo de Selecção, Formação e Desenvolvimento de Carreiras.



também as interações e modos de relacionamento entre os trabalhadores, e entre eles e os seus clientes. Procuramos ver como é que eles lidam com os imprevistos e outros problemas que surgissem no quotidiano da sua actividade.

Obtemos e consultamos, igualmente, alguma documentação escrita que nos foi disponibilizada ao longo da nossa presença no banco. Assim, consultamos documentação constituída por folhetos informativos sobre produtos e serviços, Relatório e Contas de 2005 e 2006 – ainda não está disponível o de 2007 –, Mapas de distribuição de efectivos por unidades orgânicas, os organigramas, os planos de formação profissional, entre outra documentação importante. Outra informação foi retirada do *website*¹⁸ do próprio banco.

5.3 Constrangimentos à Pesquisa Empírica

A realização da pesquisa empírica no Millennium – BIM não foi um processo fácil e simples, pelo que pensamos ser importante situar brevemente as dificuldades que encontramos. Não se trata, obviamente, de colocar lamentações ou desculpas fictícias, mas, de apresentar as reais dificuldades que encaramos na recolha dos dados. Com isso tentamos acautelar a análise de alguns dos nossos resultados.

Pretendemos sublinhar que a principal dificuldade encontrada, teve a ver com a disponibilidade de alguns dos sectores do banco em participar na pesquisa, mesmo sabendo à partida de que se tratava de uma pesquisa eminentemente académica. O “estranho” em tudo é que a nossa presença no banco e a pretendida recolha de dados haviam sido autorizados por um despacho do Conselho de Administração (CA) do Millennium – BIM.

Concretamente, o que aconteceu é que, em todas as unidades orgânicas ou direcções em que nos dirigíamos havia sempre resistência em nos facultar os dados de que necessitávamos. Houve muito vaivém que fez com que só conseguíssemos implementar o inquérito quatro meses após a autorização pelo CA. Entretanto, mesmo depois de entregar os inquéritos para serem preenchidos, alguns foram devolvidos com problemas de preenchimento, como frisámos na secção anterior. Houve muita limitação por parte

¹⁸ Vide: <http://www.millenniumbim.co.mz/>

de alguns directores que mantivéssemos entrevistas com os trabalhadores dos seus sectores.

O principal problema destas situações de pouca colaboração, foi que a recolha dos dados acabou se prolongando até muito além do período previsto. Uma recolha que se previa realizar entre inícios de Dezembro de 2007 e Fevereiro de 2008, acabou se arrastando até Junho de 2008, atrasando-nos na discussão e análise dos dados de toda a pesquisa, e também da redacção deste relatório final.

No entanto, queremos destacar que, apesar destas dificuldades pensamos ter recolhido material suficiente para uma problematização aprofundada das questões a que nos propusemos discutir. E, fica desde já a lição de que é extremamente complicado, e até arriscado, realizar uma pesquisa académica no sector bancário em Moçambique, sobretudo, quando se tem que respeitar prazos. Mas cremos que o problema não é das instituições em si, mas é a maneira como os indivíduos nessas organizações interpretam e implementam as normas e regras de funcionamento.

Contudo, queremos enaltecer o apoio pessoal da directora Comercial-Sul do banco que, embora numa intervenção tardia, fez de tudo para que conseguíssemos implementar o inquérito na área comercial.

6 A EMPRESA ESTUDADA

Neste capítulo nos centramos na apresentação e análise de todo o material empírico recolhido no terreno. Começamos por fazer uma breve caracterização do banco estudado, enfocando o processo da sua criação, a sua evolução, as suas estratégias de negócio e de modernização, o seu lugar no sistema financeiro moçambicano, entre outros elementos. A informação base dessa caracterização, baseou-se essencialmente na análise documental de dados disponibilizados pelo próprio banco através dos Relatórios e Contas de 2005 e 2006 e, nas informações colhidas ao longo das conversas e entrevistas com alguns funcionários seniores do banco. Outra informação complementar foi obtida a partir de alguns folhetos informativos do banco sobre seus produtos e serviços, e no *website* do próprio banco.

Seguidamente, fazemos uma caracterização da estrutura actual do emprego e dos recursos humanos do banco. Nesta caracterização apresentamos a estrutura etária e sexual, e os níveis de escolaridade dos trabalhadores; situamos também a estrutura dos empregos e os vínculos laborais, donde se evidencia o facto de a quase totalidade dos trabalhadores do banco possuir contratos de trabalho por tempo indeterminado.

No terceiro sub-capítulo apresentamos e analisamos as três dimensões do trabalho que consideramos poderem constituir oportunidade ou não para a produção e, mais especificamente, para o desenvolvimento das competências dos recursos humanos em contexto de trabalho, a saber: a Gestão dos Recursos Humanos, a Organização do Trabalho e o Conteúdo das tarefas desempenhadas. Finalmente, apresentamos as percepções dos operacionais/comerciais relativas à sua actividade.

6.1 Breve Caracterização

A empresa estudada é um banco privado moçambicano, pertença do Banco Comercial Português (Millennium – BCP). O Millennium – BCP é neste momento o maior grupo financeiro privado português, com mais de 3,5 milhões de clientes. Possui uma quota de mercado de 24,8% em crédito e de 22,8% em recursos e a maior rede de distribuição bancária de Portugal com 885 sucursais. É uma instituição de referência em todo o mundo com operações bancárias na Europa (Polónia, Grécia, Roménia, Suíça, França, Luxemburgo e Turquia), em África (Moçambique e Angola), na Ásia (Macau), nos Estados Unidos da América e no Canadá. Todas estas operações funcionam sob a marca *Millennium*¹⁹.

Concretamente, a operação em Moçambique sob a designação Millennium – BIM²⁰ (Banco Internacional de Moçambique) foi fundada a 30 de Novembro de 1995 pelo seu actual accionista maioritário, o BCP²¹. A sua criação foi resultado, em parte, da nova conjuntura económica em Moçambique que começa nos inícios da década de 1990 e que consistiu na desregulamentação do sistema bancário moçambicano que, por sua vez, veio permitir o estabelecimento de bancos comerciais de capitais privados.

Seis anos após a sua criação, concretamente em Novembro de 2001, o Banco Internacional de Moçambique opera uma fusão com o ex-Banco Comercial de Moçambique (BCM) e torna-se desde então no maior banco comercial moçambicano com quotas de mercado de cerca de 40%²², em todos os indicadores (total de activos, empréstimos e depósitos em carteira). Em 2006 o banco passa a assumir uma nova identidade com a adopção da nova marca única *Millennium*.

¹⁹ Por definição, Millennium – tem o significado literal de “*mil anos*”, o que à escala da vida humana exprime a ambição dos grandes projectos e a intemporalidade das grandes obras. É um projecto de perenidade, que resiste à circunstância e à conjuntura (...). É um compromisso com a sociedade, é uma promessa de cumplicidade com os projectos do colectivo, mas vendo no indivíduo o herói fundamental de todos os sonhos (Millennium BCP, Relatório e Contas, 2007).

²⁰ Neste momento a operação em Moçambique posiciona-se como a terceira maior do Grupo BCP em termos de pessoal, com cerca de 7,5% do total dos trabalhadores de todo o grupo.

²¹ O BCP detém actualmente 66,69% de toda a estrutura accionista do BIM. Outros accionistas são o Estado moçambicano (22,27%), Instituto Nacional de Segurança Social (4,95%), Empresa Moçambicana de Seguros (4, 15%), Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (1,08%) e os Gestores, Técnicos e Trabalhadores (0,86%).

²² Note-se que o sector bancário moçambicano é relativamente pequeno, sendo constituído por 12 bancos comerciais, 11 agências cooperativas e 58 operadoras de microcrédito e, destes todos o Millennium – BIM concentra sozinho 40% dos activos totais do sector.

Presentemente, o banco possui a mais vasta rede bancária de Moçambique²³ com cerca de 80 balcões, dos quais 29 (36%) operam ao nível da cidade de Maputo. Os restantes 51 (64%) balcões repartem-se pelas restantes 10 províncias do país. Os 80 balcões correspondem a cerca de 35% de todos os balcões do sector bancário no país, num total de 228. O Millennium – BIM detém, também, perto de 200 caixas de pagamento automático (ATM) de um total de 374 do sector, no país. Os seus balcões e ATM's servem um universo de mais de 300 mil clientes e estão presentes em todas as províncias do país. Isto permite concluir que Millennium – BIM é o maior banco moçambicano, não apenas em termos de números (de balcões, clientes, ATM's), mas, também, em termos de inserção nacional.

No que diz respeito à sua política de modernização, o Millennium – BIM desde a sua criação tem vindo a apostar intensivamente na inovação tecnológica, onde se tem destacado pela liderança na introdução de inovações, comparativamente aos outros bancos comerciais. Quando foi fundado em 1995 adoptou, desde logo, e se apresentou ao mercado pelo lema *“Inovação e Modernidade”*.

Neste sentido, o Millennium – BIM foi o primeiro banco moçambicano a introduzir o sistema de funcionamento em *“on-line”*, ou seja, de ligação em rede, e em tempo real, dos diferentes balcões e sucursais em todo o país. O banco liderou também a partir de 1995 o processo de introdução das caixas automáticas ou máquinas dispensadoras de notas (ATM) e das terminais de pagamento automático (POS). Igualmente, foi o primeiro na introdução de outros canais remotos (Internet banking, banca por *sms* e banca telefónica), que permitiram alargar e facilitar os mecanismos de acesso aos serviços e produtos bancários por parte dos seus clientes.

E, enquadrado na sua estratégia de desenvolvimento, emissão e gestão de cartões (de débito e crédito), numa óptica de racionalização e optimização da oferta, levou a que o Millennium – BIM fosse o primeiro banco a deixar de emitir cartões locais de funcionamento exclusivo na sua rede de caixas automáticas, passando todos os cartões a apresentar a marca VISA, e depois também a MASTER CARD, oferecendo valor acrescentado ao cliente, dado que os cartões passam a ter uma abrangência internacional.

²³ Estes são números referentes ao final de 2007, pelo que presentemente podem ter sido alterados com a abertura de novos balcões.

Em termos de negócio o Millennium – BIM aposta em três áreas principais: a *Banca a Retalho* (com dois segmentos de clientes prioritários: os clientes com atendimento personalizado e os clientes *mass-market*), *Corporate Banking* (que cobre necessidades financeiras de clientes institucionais e de grandes empresas) e a *Banca de Investimento* (que presta assessoria financeira a projectos de investimento de empresas ou grupo de empresas).

De forma geral, o Millennium – BIM oferece uma ampla gama de produtos e serviços bancários e financeiros relacionados, designadamente: contas à ordem, meios de pagamento, produtos de poupança, de investimento, crédito imobiliário, crédito ao consumo, banca comercial, *leasing*, *factoring*, seguros, *private banking* e gestão de activos, entre outros, servindo a sua base de clientes de forma segmentada.

Estrategicamente, o objectivo principal do banco é o de contribuir para o desenvolvimento do sector financeiro e da economia moçambicana, o que se vem concretizando na expansão da sua base de negócio, com o número de clientes que quase que duplicou nos últimos cinco anos. Mas também, o Millennium – BIM vem marcando a sua liderança no mercado financeiro moçambicano nos últimos anos, tendo sido distinguido por três anos consecutivos (2004, 2005 e 2006), pela especializada e prestigiada revista “*The Banker*” como o “Melhor Banco do ano em Moçambique”.

Na opinião do banco, esta distinção é produto dos resultados líquidos que vem conseguindo desde a sua criação, e que em 2006 atingiram um lucro extraordinário acima dos 32 milhões de dólares norte-americanos. E que, esta evolução positiva dos resultados vem sendo determinada pela acrescida capacidade do banco de gerar proveitos, consubstanciada na dinâmica comercial, no aproveitamento de oportunidades de negócio, na oferta inovadora de produtos e serviços financeiros, no retorno do forte investimento que é feito na área de cartões e banca electrónica e no crescimento moderado dos custos operacionais.

Contudo, e apesar do seu forte investimento no negócio bancário o Millennium – BIM, desde a sua fundação, tem vindo a valorizar a sua função social como componente fundamental da sua missão, entre outras formas, através do exercício da sua Responsabilidade Social perante a comunidade na qual se insere e da qual faz parte. Assim, lançou o seu próprio programa na área da Responsabilidade Social designado

“Mais Moçambique pra Mim”, que focaliza as suas acções em projectos relacionados com a educação e o desporto infantil.

6.2 Estrutura dos Recursos Humanos e do Emprego

O Millennium – BIM é neste momento o maior banco comercial e privado em Moçambique, não apenas em termos do volume de negócios que movimenta, mas, também, em termos de dimensão ao nível de recursos humanos que emprega. Presentemente, o banco conta com cerca de 1470²⁴ trabalhadores que se repartem pelas diversas categorias e pelas diferentes unidades orgânicas.

Em termos de *estrutura etária e divisão por sexos* (quadro nº 1), assinala-se que, a maior parte dos trabalhadores do banco possui idades iguais ou inferiores a 44 anos, evidenciando-se pelo facto de nesse intervalo se encontrarem 1078 trabalhadores, o equivalente a 72,9%. Porém, a maior concentração de trabalhadores situa-se na faixa etária dos 40 aos 44 anos onde se encontram 308 trabalhadores (21%). A menor concentração encontra-se na faixa dos 55 anos em diante, onde se concentra apenas cerca de 5% dos trabalhadores.

Os homens, de um modo geral, constituem a maioria na faixa etária acima dos 30 anos, na qual contam com 613 trabalhadores contra 475 das mulheres. Em consequência, a faixa abaixo dos 30 anos é dominada pelas mulheres, com 209 trabalhadores contra 173 dos homens. Os homens constituem a maior população laboral do banco, estando representados por 786 trabalhadores que perfazem 53,5% do total.

Quadro 1: Estrutura Sexual e Etária

| Idade | Mulheres | | Homens | | Total | |
|-------|----------|----------|--------|----------|-------|----------|
| | Nº | Percent. | Nº | Percent. | Nº | Percent. |
| 18-24 | 80 | 11,7% | 68 | 8,7% | 148 | 10,1% |
| 25-29 | 129 | 18,9% | 105 | 13,2% | 234 | 15,9% |
| 30-34 | 77 | 11,3% | 83 | 10,6% | 160 | 10,9% |
| 35-39 | 110 | 16,1% | 111 | 14,1% | 221 | 15,0% |
| 40-44 | 133 | 19,4% | 175 | 22,3% | 308 | 21,0% |
| 45-49 | 85 | 12,4% | 113 | 14,4% | 198 | 13,5% |
| 50-54 | 58 | 8,5% | 72 | 9,2% | 130 | 8,8% |
| 55-59 | 7 | 1,0% | 39 | 5,0% | 46 | 3,1% |
| 60-64 | 5 | 0,7% | 16 | 2,0% | 21 | 1,4% |
| ≥65 | -- | -- | 4 | 0,5% | 4 | 0,3% |
| Total | 684 | 100% | 786 | 100% | 1470 | 100% |

(Fonte: Mapa de efectivos, 2008 – DQ-NSFDC)

²⁴ Este número é referente ao primeiro trimestre de 2008 pelo que pode ter alterado, com a entrada recente de novos trabalhadores.

Em termos de *níveis de escolaridade* (quadro nº 2), constata-se que a maior parte dos trabalhadores do banco concluiu o nível médio (técnico ou geral). Com este nível estão efectivamente 958 trabalhadores, perfazendo 65% do total. Os trabalhadores com nível superior são apenas de 14%, universo similar ao dos trabalhadores com nível básico. No que se refere à divisão por sexos, os homens ganham relativa vantagem em relação às mulheres, pois são a maioria com os níveis médio e superior concluídos.

Quadro 2: Níveis de Escolaridade * sexo

| Nível | Mulheres | | Homens | | Total | |
|----------|----------|----------|--------|----------|-------|----------|
| | Nº | Percent. | Nº | Percent. | Nº | Percent. |
| Superior | 85 | 12,4% | 121 | 15,4% | 206 | 14,0% |
| Médio | 469 | 68,6% | 489 | 62,2% | 958 | 65,2% |
| Básico | 104 | 15,2% | 107 | 13,6% | 211 | 14,3% |
| Primário | 26 | 3,8% | 69 | 8,8% | 95 | 6,5% |
| Total | 684 | 100% | 786 | 100% | 1470 | 100,0% |

(Fonte: Mapa de efectivos, 2008 – DQ-NSFDC)

De referir que, a maior parte dos trabalhadores com nível superior – cerca de 80% – estão afectos nos serviços centrais e não nas direcções comerciais. Isto demonstra a escassez de pessoal qualificado com o nível superior ao nível das tarefas operacionais e comerciais. De acordo com a informação fornecida pelos responsáveis entrevistados, o banco apenas contrata para as funções bancárias indivíduos com nível médio ou superior, sendo que os trabalhadores com os níveis primário e básico, não desempenham tarefas bancárias, estando afectos em serviços secundários e de apoio.

No que diz respeito à *estrutura dos empregos e aos vínculos laborais*, o banco opta por uma política de estabilidade dos recursos humanos, em termos contratuais. Assim, a quase totalidade dos trabalhadores bancários possui contrato de trabalho por tempo indeterminado, ou seja, o contrato permanente é a prática mais seguida. O principal motivo evocado para esta orientação na política contratual é a questão da segurança dos empregos e, portanto, da estabilidade nas relações sócio-laborais. É uma forma de evitar os empregos precários na empresa.

Porém, esta prática na estabilidade dos empregos não tem evitado a que o banco recorra a outras práticas de trabalho, com o objectivo principal de manter um maior controlo e gestão sobre os custos. Uma das outras práticas mais seguida é a da subcontratação. Esta é feita de duas formas principais: por um lado, subcontratando indivíduos independentes para aquelas funções que exigem muita especialização e perícia, mas que não ocupam tempo inteiro no banco como os arquitectos, os advogados e outros

consultores. Por outro, subcontratando outras empresas com trabalhadores que se referem às tarefas que não são função bancária como os serventes de limpeza, motoristas, seguranças, guardas, etc. Este último, é o recurso ao *outsourcing*.

Quanto à *evolução dos empregos*, segundo os responsáveis entrevistados, o banco continuará apostando na política de estabilidade dos empregos, orientada para a melhoria da qualidade dos recursos humanos. E que, se prevê que, a médio prazo, o número de efectivos continue a crescer de forma gradual como resposta à nova política de crescimento do banco assente na expansão da rede de balcões por todo o país. Note-se a este respeito que, se em 2005 o banco possuía à volta de 1300 trabalhadores, hoje está perto dos 1500.

Contudo, esta é uma nova fase que o banco atravessa, pois, em 2001 quando se efectuou a fusão com o ex-Banco Comercial de Moçambique e se intensificou o processo de introdução de novas tecnologias, o banco teve que recorrer a uma política de despedimentos. No entanto, a introdução de novas tecnologias não teve apenas efeito ao nível da diminuição dos efectivos, mas também contribuiu para a reconfiguração dos empregos no próprio banco.

Assim, não apenas algumas profissões foram perdendo importância, como outras surgiram como resultado do mesmo efeito. Surge neste caso, e com grande importância, a chamada “*Banca Telefónica*” que passa a funcionar através de um Centro de Chamadas (Call Center)²⁵, conhecido no banco como Linha-BIM. A Linha-BIM Call Center está integrada na Direcção de Apoio à Rede e conta presentemente com 22 trabalhadores dos quais 16 são comunicadores (11 seniores e 5 juniores), 3 são supervisores, 2 são técnicos e um chefe.

²⁵ Abrimos um parêntese para dizer que em Moçambique, e nos bancos em particular, os Call-Center fazem parte da própria estrutura da empresa. Os seus trabalhadores são funcionários efectivos da instituição e não pertencem a nenhuma empresa sub-contratada, e são vistos internamente como funcionários bancários devido ao tipo de trabalho que realizam (operações bancárias como transferência de valores, disponibilizar informação sobre saldos, venda de produtos bancários, etc., mas tudo através de uma linha telefónica). Estes Call-Center, em termos de inserção nas empresas, possuem uma natureza diferente daqueles que operam no mundo desenvolvido. Neste mundo a principal tendência das grandes empresas, e mesmo das médias, é de externalizar os serviços de atendimento ao cliente recorrendo a empresas de telemarketing, que são subcontratadas em regime de *outsourcing*. O estudo de Bono (1995) oferece importantes subsídios para a caracterização dos Call-Center na Europa.

6.3 O Desenvolvimento de Competências

Nos propusemos neste trabalho compreender o processo de desenvolvimento de competências dos operacionais/comerciais bancários. Especificamente, nos interessamos em perceber se a organização, no caso o banco, proporciona oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências aos seus profissionais. O que nos questionamos foi: existe uma preocupação do banco em desenvolver as competências dos seus trabalhadores, visível nas suas estratégias de organização e de gestão? Qual a percepção que os próprios trabalhadores têm em relação a esse processo?

Para esta abordagem consideramos relevante analisar algumas dimensões importantes do processo de trabalho que são decisivas para a produção e desenvolvimento de competências nas organizações. Assim, analisamos as práticas de Gestão de Recursos Humanos, a Organização do Trabalho e o Conteúdo do Trabalho. A análise é feita tendo como referência os operacionais da área comercial (“caixas” e gestores de clientes), mas, sempre inseridos no quadro global da actividade do banco.

6.3.1 Gestão de Recursos Humanos (GRH)

Em termos conceptuais, entendemos neste trabalho a Gestão de Recursos Humanos (GRH) a partir de duas perspectivas complementares. Por um lado, ela diz respeito a todas as decisões e acções de gestão que afectam a relação entre a organização e os seus empregados. Envolve, pois, todas as acções relativas à selecção, formação, desenvolvimento, recompensas e relações com empregados (Caetano (coord), 1999:19). Por outro, representa um conjunto de práticas orientadas para a aquisição, estimulação e desenvolvimento das competências de uma forma integrada e interdependente (Des Hors, citado por Parente & Veloso, 1998:200).

Neste sentido, nos propomos nesta secção apresentar as principais práticas de GRH no banco, procurando perceber em que medida elas se relacionam com os processos de produção e de desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Em outras palavras, pretendemos ver se, por via das suas práticas de GRH, o banco potencia ou não a produção e o desenvolvimento das competências dos seus trabalhadores.

Segundo as informações dos responsáveis de direcção por nós entrevistados, a GRH desempenha um papel estratégico na dinâmica do banco, ou seja, permite garantir vantagens competitivas ao mesmo. Por isso, o Millennium – BIM vem apostando em diferentes instrumentos de gestão das pessoas conducentes a uma boa performance por parte dos trabalhadores.

Neste sentido, o banco adoptou nos últimos anos uma GRH descentralizada. Isto significa que não existe no Millennium – BIM uma única área central que trata de todos os assuntos relativos à gestão das pessoas. Cabe às hierarquias fazer o controlo da actividade diária dos seus recursos humanos. Ou seja, a unidade ou área onde o colaborador está afecto é que é a responsável última pelo controlo da sua efectividade, avaliação, satisfação e motivação no seu desempenho profissional. Por exemplo, a gestão dos que estão na área comercial é feita directamente pela hierarquia, através do respectivo director comercial. Ou seja, o director comercial é o gestor de recursos humanos na área comercial.

As hierarquias, por sua vez, são apoiadas no seu exercício por unidades administrativas, pelo *Chief Talent Officer*, pelo Conselho de Administração Executivo e pelo seu Presidente. Existem duas unidades principais neste apoio: a Direcção de Qualidade-NSFDC²⁶ que trata dos aspectos relativos ao recrutamento, selecção, formação, gestão de carreiras e desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Esta direcção é composta por dezassete trabalhadores, que incluem um director-geral e seu adjunto, um chefe de serviços e restantes catorze técnicos.

Em paralelo a esta, existe a Direcção de Recursos Humanos que desempenha funções meramente administrativas como a gestão dos salários, dos seguros e das pensões dos trabalhadores de todo o banco. Esta, por sua vez, é composta por dez membros, dos quais cinco técnicos, um contínuo, um chefe de secção, dois chefes de divisão e um director geral.

Mas, será que as práticas de GRH do banco se orientam no sentido da aquisição e do desenvolvimento das competências dos seus trabalhadores? O primeiro pilar importante

²⁶ Núcleo de Selecção, Formação e Desenvolvimento de Carreiras.

na GRH do banco, é o que diz respeito ao processo de **recrutamento e selecção**²⁷. Este processo é essencialmente baseado em entrevistas e realização de testes psico-técnicos e, é desencadeado de duas formas.

Uma consiste em se recorrer ao recrutamento interno, sendo que, neste caso, a unidade orgânica que pretende recrutar um novo trabalhadores, divulga a vaga através de um canal interno. Em seguida, decorre o processo de selecção, integrando a Direcção de Qualidade – NSFDC, a Direcção de Recursos Humanos e o Conselho de Administração Executivo.

Em análise, concluímos da entrevista com o director de Qualidade que, em muitas ocasiões este tipo de recrutamento visa permitir alguma espécie de mobilidade ascendente entre os funcionários afectos em diferentes posições. Assim, não visa necessariamente desenvolver novas competências aos recrutados internamente, mas apenas servir de estímulo e motivação, na medida em que esses possam ascender a novas posições, melhorando os seus rendimentos dentro do banco.

A outra forma consiste em se recorrer ao recrutamento externo. Esta tem sido a base principal de recrutamento dos operacionais da área comercial. Nesta área é onde se registam as maiores admissões ao nível do banco, tendo em conta principalmente a nova estratégia seguida, de abertura de mais balcões, que requer sempre a contratação de novos trabalhadores para assumirem as funções dentro dos balcões e agências. A contratação para os balcões prioriza o exterior, pois, o perfil aí requerido é relativamente baixo, comparado com o das outras categorias profissionais²⁸ existentes no banco, tanto em termos de remuneração bem como de prestígio.

Os requisitos principais para a admissão na área comercial, para trabalhar nos balcões, passam, e de forma incondicional, pela conclusão do nível médio escolar. A experiência profissional não é fundamental, privilegiando-se desta forma a contratação de candidatos ao primeiro emprego e, é imprescindível que tenham idade inferior a 24 anos. Conhecimentos mínimos da língua inglesa são igualmente necessários. Contudo, a

²⁷ É interessante notar que o sub-nome da Direcção de Qualidade, é Núcleo de Selecção, Formação e Desenvolvimento de Carreiras. Isto já diz muito sobre as práticas de GRH privilegiadas no banco.

²⁸ Não tomamos aqui em consideração as outras profissões não bancárias como as de servente, motorista, segurança, etc.

prioridade recai para aqueles que tenham frequentado o curso médio de Gestão Bancária no Instituto de Formação Bancária de Moçambique (IFBM).

No entanto, devido à exiguidade de formados do IFBM, a opção tem sido a de contratação, e em maior número, dos que tenham concluído o nível médio geral (12ª classe). Para estes, é fundamental que tenham conhecimentos sólidos da Matemática, pois, e como referiu o director de Qualidade e do Núcleo de Selecção (...), *“os que não tiveram matemática no nível médio apresentam baixos desempenhos nos testes psicotécnicos, pelo que são de imediato preteridos da selecção”*.

Mas, também, há preferência pelos que frequentaram a secção de Letras e não a de Ciências, pois, esses *“demonstram maiores capacidades de comunicação oral e escrita, e tem maiores facilidades de lidarem com as pessoas”*, referiu igualmente o director. Conhecimentos de informática são essenciais na medida em que todo o trabalho nos balcões é feito por meio de computadores e o sistema de comunicação é via *intranet*.

Portanto, a contratação e selecção de novos operacionais no banco visa, em primeiro lugar, garantir a aquisição de competências técnicas. Tal como já referimos, na área comercial é dada prioridade a quem tenha formação bancária, o que na óptica do banco permite garantir maior facilidade de aprendizagem e de integração no trabalho. As competências relacionais e sociais também são priorizadas, o que é visível na necessidade de contratar jovens, não apenas com um mínimo de 12 anos de escolaridade, mas também, com boas capacidades de comunicação, de bom relacionamento com colegas e clientes, com boa percepção da língua inglesa, com boas habilidades para vender produtos, etc.

A **formação profissional** é também um dos principais pilares da GRH no banco. Porém, apesar de ser uma actividade planificada e organizada, ela assume conteúdos variados, estando orientada para profissionais de diversas áreas. A formação privilegiada no banco é a formal, que é administrada principalmente em “sala de aula”. O banco possui uma unidade própria de formação – o NSFDC²⁹, que se destina a fornecer formação contínua, bem como de integração de novos trabalhadores. Mas também, por vezes, o banco recorre a instituições externas para formações que visem prioritariamente as

²⁹ Núcleo de Selecção, Formação e Desenvolvimento de Carreiras.

chefias e os quadros de alta direcção. Estes recebem periodicamente cursos de Gestão e de Liderança.

Segundo o director de Qualidade e do Núcleo de Selecção, Formação (...), as acções de formação contínua no banco se inscrevem numa estratégia de capacitação e de valorização dos trabalhadores, quer com acções de formação realizadas internamente, quer externamente. Por exemplo, quanto a formações no exterior, anualmente dois trabalhadores são seleccionados para frequentar um Curso Integrado de Gestão Bancária de três meses, no Instituto de Formação Bancária de Portugal, no âmbito de uma bolsa de capacitação oferecida pelo Millennium – BCP aos seus trabalhadores dos PALOP's³⁰.

No que diz respeito aos operacionais da área comercial, a sua formação é processada em diversos momentos: inicialmente, antes de começarem com as suas funções nos balcões, são submetidos a uma “formação de integração” no NSFDC – esta formação se destina também a qualquer novo contratado – após a qual lhes é oferecida uma formação mais específica e aprofundada sobre as actividades do balcão.

A formação contínua dos operacionais/comerciais não é periodicamente planificada, sendo oferecida apenas quando se tratar de introdução ou de actualização de produtos e, é sempre desencadeada internamente.

Em análise, constatamos que a formação contínua dos operacionais visa, primordialmente, dotá-los de conhecimentos técnicos que lhes facilitem o contínuo desempenho das suas tarefas nos balcões. É uma formação ligada ao saber-fazer e que se fica pelo nível da execução de tarefas específicas. Assim, os operacionais devem saber dominar os equipamentos (computadores), dominar a tecnologia necessária no trabalho (os programas ou *software*) e conhecer todos os produtos e serviços bancários que são oferecidos aos clientes. Mas também são formados ao nível comportamental, de acordo com os princípios de competitividade do banco, tais como saber atender, vender, rapidez, disciplina, boa comunicação e sinceridade.

Portanto, a formação dos operacionais visa essencialmente desenvolver competências técnicas e inter-pessoais (relacionais). E, é uma formação que capacita para o posto de trabalho, e não visa necessariamente o desenvolvimento de competências gerais,

³⁰ PALOP's – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

aplicáveis num conjunto vasto e diversificado de situações. Os saberes que aprendem não extravasam a sua área funcional, o que lhes permitiria desempenhar outros tipos de tarefas, mesmo fora do actual emprego.

Em suma, a formação dos operacionais/comerciais não está pensada em termos de desenvolvimento futuro dos profissionais com o intuito de criar junto deles um espírito de iniciativa, criatividade e um alto sentido de responsabilidade, elementos mais compatíveis com as condições actuais dos mercados de emprego, que são cada vez mais voláteis.

Em outras palavras, a formação não está virada a desenvolver experiências noutros domínios que não o ligado às funções de balconista. Veja-se, por exemplo, que as formações contínuas e periódicas para Gestão e Liderança são exclusivas aos chefes e aos quadros de alta direcção. E, há assim no banco uma espécie de “círculo vicioso” na formação contínua, na medida em que ela tende a beneficiar sempre os mesmos, social e profissionalmente, já privilegiados. Concluímos das entrevistas que só esses, e em minoria, é que beneficiam verdadeiramente de formações qualificantes. Contudo, a formação oferecida aos operacionais é uma excelente oportunidade de eles aprenderem mais saberes sobre a sua actividade e de desenvolverem competências, embora de modo restrito.

As **promoções** constituem também um elemento importante na GRH ao privilegiar o mérito pela competência. As promoções servem de incentivo e de motivador para os bons desempenhos. Por sua vez, as **remunerações** dos operacionais estão baseadas numa grande diversidade de critérios, mas, com particular relevância para a antiguidade e o nível escolar. Por vezes, o banco oferece prémios (individuais ou colectivos) aos que num determinado período tenham tido bons índices de desempenho.

A **avaliação do desempenho** faz parte do processo de Gestão das Carreiras e Competências dos trabalhadores do Millennium – BIM. A avaliação do desempenho é feita quadrimestralmente e visa três propósitos: *i)* dar uma perspectiva de carreira ao trabalhador; *ii)* verificar a adequação do perfil do trabalhador à função e, *iii)* analisar eventuais mudanças de funções dentro da mesma unidade orgânica ou transferência para outra. É feita sobre todos os trabalhadores que tenham um período de serviço superior a

três meses. E, na óptica do banco, um desempenho positivamente avaliado significa bom nível de competência.

Em síntese, podemos concluir que a GRH no banco assume particular importância nos processos de aquisição e de desenvolvimento de competências. Porém, muitas das práticas favorecem mais o desenvolvimento das competências dos trabalhadores colocados em lugares estratégicos e as chefias. Assim, as práticas de GRH, só de forma limitada contribuem para o desenvolvimento das competências dos operacionais/comerciais.

6.3.2 Organização do Trabalho e o Conteúdo do Trabalho

Nesta secção, fazemos a caracterização da organização do trabalho no banco e do conteúdo das tarefas desempenhadas pelos operacionais/comerciais, procurando ver em que medida elas criam ou não oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento de competências. Seguindo a conceitualização de C. Argyris e D. Schön, partimos do pressuposto de que as melhores oportunidades de aprendizagem no trabalho surgem quando os trabalhadores podem enfrentar e resolver problemas complexos e imprevistos, e desempenharem tarefas com um conteúdo enriquecido e, tendo maior margem de autonomia no seu trabalho. Assim, se trata de evidenciar que a aprendizagem não se desencadeia apenas por mecanismos formais – cursos de formação – mas, também, por outros de natureza informal ligados à própria actividade de trabalho.

Esta descrição é baseada em observações feitas nos balcões e nas informações disponibilizadas pelos nossos entrevistados.

De forma muito geral, a actividade diária do trabalho no banco é controlada pelas unidades orgânicas funcionais em coordenação com as respectivas direcções e, contando com o apoio do Conselho de Administração. Este órgão social é o topo de uma estrutura hierárquica descentralizada, e que é dirigida por um presidente e um vice-presidente, este último assumindo também a função de Chefe da Comissão Executiva. Esta Comissão funciona dentro do Conselho de Administração e foi criada em finais de 2006 como parte de um Novo Modelo de Governação do banco que visa imprimir maior dinâmica nas actividades do banco. O chefe da Comissão, também, designado de

Presidente do Conselho de Administração Executivo é o principal Decisor e Gestor do quotidiano do banco. É colocado no lugar pelo accionista maioritário, neste caso o BCP e, por isso, é rotulado internamente como “o dono do BIM”, pois, é ele quem verdadeiramente “manda”³¹.

Segundo os responsáveis de direcção, por nós entrevistados, a organização do trabalho no banco assenta num modelo que tem por base a utilização de recursos humanos formados, motivados e qualificados (mínimo de 12 anos de escolaridade para o exercício de funções bancárias), e a aposta no uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, como forma de responder com maior eficácia às exigências de um mercado cada vez mais dinâmico e competitivo.

O trabalho nas unidades funcionais é, de um modo geral, entregue a equipas, mas, com indicações concretas sobre as tarefas a serem desempenhadas por cada trabalhador. Os trabalhadores devem ter um conhecimento mínimo de cada tarefa executada na sua unidade por forma a facilitar as substituições em caso de ausência de um colega. Isto é favorecido pelo facto de todos os trabalhadores serem submetidos a formações formais sobre a actividade na sua unidade orgânica, para além de possuírem níveis de escolaridade que lhes permitem maior adaptação às diferentes tarefas.

A especialização no banco tende a ser eliminada havendo maior tendência para se criarem trabalhadores polivalentes com competências alargadas e enriquecidas. Isto é variável em função das actividades específicas desenvolvidas em cada unidade. As rotações pelos diferentes postos de trabalho no banco abrangem, principalmente, os trabalhadores colocados em lugares de chefia ou em funções estratégicas dentro do banco.

Há uma norma no banco segundo a qual nenhum trabalhador deve ficar na mesma função ou posto durante mais de três anos, porém, há trabalhadores, principalmente, na área comercial que estão na mesma função há mais de cinco anos, e sem perspectivas de mudar de posto. Neste sentido, a rotação de postos não é uma prática sistemática e abrangente no banco, fazendo mais parte do discurso da organização, ou melhor, da sua *teoria oficial* (Argyris & Schön). Aliás, muitas vezes, no banco a rotação de posto significa mudança física de um balcão a outro, e não passagem de uma função a outra.

³¹ Tivemos esta percepção ao longo das conversas que íamos mantendo com os nossos entrevistados.

As actividades dos trabalhadores estão previamente definidas e os superiores hierárquicos é que fazem a gestão e controlo quotidiano dessas actividades. Os subordinados participam, em maior ou menor grau, nesse processo dependendo da área de actividade em que se encontram e da natureza das tarefas que desempenham.

Na área operacional/comercial (balcões), que foi o alvo do nosso estudo, a organização do trabalho segue, por princípio, as mesmas linhas de orientação que as das outras unidades funcionais. Nesta área, a actividade de trabalho é principalmente desempenhada pelos “caixas” e pelos gestores de clientes, dirigidos pelos gerentes dos balcões.

Os gestores de clientes fazem o atendimento personalizado a pessoas singulares e entidades empresariais, aconselhando sobre aplicações financeiras e sobre a utilização dos produtos e serviços bancários. São eles que lidam com as questões relativas à abertura ou encerramento de contas. Eles realizam um trabalho em si complexo e diverso, na medida em que têm de atender clientes de níveis altamente diferentes (singulares e empresas) e, tendo de lidar assim com uma maior diversidade de assuntos e problemas.

Por sua vez, o conteúdo da actividade dos “caixas” consiste essencialmente no atendimento integral de clientes nos balcões, realizando uma diversidade de operações bancárias tais como, proceder a depósitos e levantamentos de numerários (dinheiro), fazer transferência de valores (em cheques ou em numerário), entre outras actividades.

Porém, no quadro das mudanças introduzidas na organização do trabalho no banco, o trabalho dos “caixas”, segundo a Direcção Comercial, tem vindo a ser alargado passando estes a vender também os produtos bancários, como os seguros, novos cartões de débito/crédito, etc. Deste modo, os “caixas” vão aumentando as possibilidades de aprendizagem e alargando a base de competências na sua actividade.

Esta situação decorre da tendência que vem sendo seguida no banco de eliminar os trabalhadores altamente especializados, procurando criar trabalhadores mais polivalentes e que trabalhem em equipa com vista a uma maior eficácia no alcance de resultados e na resolução de problemas.

Em análise, o trabalho dos “caixas” pode em certa medida ser considerado complexo, uma vez que eles têm que atender num só dia de trabalho vários clientes com preocupações, necessidades e, até, estados de espírito diferentes. Devem também lidar com situações que envolvem movimentos de valores monetários, avultados ou não, o que de si requer muita atenção e concentração, sob pena de numa operação comprometerem toda a sua actividade. É por isso que a Direcção Comercial considera que, para este trabalho os funcionários devem estar altamente preparados não apenas tecnicamente, mas também ao nível do saber-ser e saber-estar.

No entanto, constatámos pela nossa observação no terreno que, apesar dessa complexidade referida, o trabalho dos “caixas” é altamente rotineiro, na medida em que eles limitam-se a repetir todas as operações técnicas em cada atendimento que realizam com um novo cliente. Mesmo a venda de produtos que é referida no discurso da direcção, raramente ou quase nunca acontece, pois eles têm que se concentrar nas operações ligadas às transacções com o dinheiro.

É necessário ter em conta que o trabalho nos balcões em Moçambique é muito intenso, mentalmente desgastante e, até, *stressante* para os “caixas”, pois, parte significativa dos usuários dos serviços bancários, não tem hábito de utilizar os canais remotos (cartões de crédito/débito, Call Center, Internet banking, etc.), preferindo sempre realizar as suas operações no interior dos balcões, onde se formam filas intermináveis, sobrecarregando o trabalho dos “caixas”.

Este trabalho rotineiro e intenso, em certa medida, diminui-lhes as possibilidades de tomarem iniciativas no seu trabalho, ou de o fazerem de outra maneira. Resta-lhes pouco espaço e tempo para serem criativos e inovadores, tornando-se assim o conteúdo do seu trabalho, apesar de muito exigente, pouco qualificante e pouco enriquecido. É um trabalho em certa medida desgastante, que enriquece pouco as suas competências.

Quanto à resolução de problemas as situações são variadas. Um dos problemas que aparece no trabalho dos operacionais, embora de forma irregular, é o que diz respeito a falhas nos sistemas informáticos. Não raramente acontece um cliente chegar num balcão do Millennium – BIM e ser recebido com o discurso, “não temos sistema”. É um problema que afecta principalmente o “caixa” que deve atender os clientes, porém, o mesmo é visto como um problema dos responsáveis pela gestão dos sistemas

informáticos. Não é visto como uma ocasião de os “caixas” e restantes balconistas comunicarem e se relacionarem com os informáticos do banco, permitindo mais alguma aprendizagem que possibilite aumento de conhecimentos técnicos e comportamentos relacionais. Fica-se sempre na oposição entre os que “sabem” (técnicos de informática) e os que “não sabem” (operacionais bancários), perdendo-se assim uma excelente oportunidade de aprendizagem.

Mesmo quando se colocam alguns problemas relacionados com os clientes, os “caixas” devem sempre reportá-los ao seu superior hierárquico. Não podem tomar decisões importantes sem consultar o chefe. Mas, em muitas das ocasiões este poder de tomar decisões depende muito do grau de complexidade dos problemas a resolver, podendo os “caixas” participar ou não na procura das respectivas soluções. Contudo, o banco aconselha aos chefes – concretamente os gerentes, para que não interfiram de modo excessivo nas decisões que dizem respeito ao trabalho dos seus subordinados, de modo a que estes possam ter maior responsabilidade sobre a sua actividade.

Um aspecto interessante que observámos nos balcões de maior dimensão e, portanto, onde o movimento de clientes é mais intenso, é que os balconistas funcionam através de uma espécie de redes de contactos e consultas. Ou seja, quando afligidos com uma determinada situação que devem resolver, estes consultam primeiro o colega ao lado, e em poucas ocasiões recorrem ao seu superior hierárquico. Vimos com frequência estas situações nos casos em que alguns “caixas” tinham dúvidas na conferência de assinaturas em cheques. Nisto eles pedem sempre o apoio do colega, e só em último caso remetem ao gerente ou chefe do balcão.

Isto revela, em boa medida, capacidades desejáveis de cooperação e de entre-ajuda entre colegas no trabalho, o que contribui para uma maior troca de informações e de oportunidades de uns aprenderem com outros. Ou seja, através da cooperação e da troca de pontos de vista, a cooperação e a comunicação entre os operacionais, constituem-se assim como excelentes oportunidades de aprendizagem, na medida em que há experiências que são compartilhadas entre todos, transformando-se o conhecimento individual de cada um em conhecimento colectivo e, vice-versa. Isto permite que os operacionais/comerciais desenvolvam mais as suas competências relacionais.

Contudo, apesar desta forma de organização e de trabalho nos balcões, em que as decisões importantes cabem ao chefe do balcão, o grau de responsabilidade no trabalho dos “caixas” e gestores de clientes tem vindo a aumentar devido às exigências que se vão impondo no seu trabalho, relativos à qualidade, maior flexibilidade e, sobretudo, rapidez no atendimento aos clientes. O trabalho em equipa é muito importante nos balcões; note-se que todos os dias antes do início da actividade todos os trabalhadores do balcão reúnem-se com o gerente do mesmo, com o propósito de coordenarem o dia de trabalho. Isto permite, em parte, que todos os trabalhadores do balcão cruzem informações e tenham conhecimento de todo o trabalho desenvolvido no balcão.

Quanto à organização dos tempos de trabalho, referir que há pouca flexibilidade. Todos os trabalhadores devem cumprir rigidamente com os horários, entrando e saindo nos tempos estabelecidos. Porém, o chefe do balcão não faz um controlo cerrado sobre os seus trabalhadores, podendo estes se ausentarem do seu posto desde que devidamente justificado, e que a ausência não prejudique o processo normal de atendimento dos clientes. O mais importante é o cumprimento dos objectivos.

Portanto, de um modo geral constatamos a partir das entrevistas e das observações no local de trabalho que, a organização do trabalho tende a se estruturar de uma forma em que dá uma maior importância ao colectivo, com a contínua eliminação da especialização a favor da polivalência. Porém, a rotação dos postos de trabalho e o alargamento de tarefas tende a concentrar-se em algumas categorias profissionais ou a abranger trabalhadores colocados em lugares estratégicos e de chefia. Estes é que possuem um conteúdo de trabalho altamente enriquecido, tem maior autonomia e responsabilidade, e participam activamente nos processos de tomada de decisões. Por isso, o exercício do trabalho para estes profissionais é um momento por excelência de desenvolvimento das suas competências, não apenas competências técnicas e relacionais, como também de outras competências mais gerais e estratégicas, consubstanciadas em saberes teóricos e, que se aplicam num conjunto diversificado de situações.

Por sua vez, os operacionais/comerciais tendem também a desempenhar um trabalho complexo em termos de exigências e rigor, mas, para os “caixas” é um trabalho monótono e mentalmente desgastante, e lhes diminui a capacidade de iniciativa e autonomia. Na área comercial/operacional há pouca rotação de postos e há

trabalhadores que ficam na mesma função por mais de três ou cinco anos, não lhes dando oportunidade de manter contacto com outras tarefas o que possibilitaria desenvolver competências mais gerais e estratégicas. Quando se fala de rotação de posto na área comercial, refere-se essencialmente à transferência de um operacional de um balcão a outro, e raramente o desempenho de um tipo de tarefas de natureza diferente. O processo de tomada de decisões, se bem que centrado no chefe/gerente é algumas vezes compartilhado com os operacionais, permitindo-lhes alguma margem de autonomia.

Sintetizando o capítulo, podemos referir que apesar de o banco procurar funcionar mais numa lógica qualificante, ainda não estão amplamente implementados em todos os sectores e categorias profissionais, e de forma generalizada, os novos princípios organizacionais, que possibilitem maior autonomia, maior espaço de iniciativa, criatividade e responsabilidade no trabalho. As melhores oportunidades de aprendizagem pelo trabalho se restringem a grupos de profissionais com posições mais elevadas na hierarquia. Nos referimos aqui aos directores, gerentes, chefes de serviço, e outros afectos aos serviços centrais e a outras categorias profissionais com conteúdos de trabalho mais enriquecidos. Os operacionais/comerciais é que não usufruem das boas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das suas competências, o que faz com que apresentem, em princípio, baixos níveis de empregabilidade quando comparados às outras funções bancárias.

6.4 Análise dos Resultados do Inquérito

No sub-capítulo anterior, “*O Desenvolvimento de Competências*”, nos propusemos perceber a partir das observações no local de trabalho e do discurso dos responsáveis, se o banco proporcionava oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências aos seus trabalhadores, com particular ênfase nos operacionais/comerciais. No presente sub-capítulo, pretendemos apresentar e analisar as percepções dos próprios operacionais/comerciais em relação a esse processo.

Assim analisaremos aspectos ligados à organização do trabalho e conteúdo do trabalho dos operacionais, tais como participação na tomada de decisões, organização e planificação das actividades, complexidade e rotina das tarefas, resolução de problemas,

responsabilidade no trabalho, desenvolvimento de competências, empregabilidade, reconhecimento e valorização no trabalho. Alguns destes aspectos foram analisados em função de variáveis como categoria profissional e sexo.

No fundo se trata de ver como é que os operacionais/comerciais percebem estes aspectos do ponto de vista do desempenho da sua actividade de trabalho. Mas também, de relacionar as práticas e o discurso da direcção com o discurso dos próprios trabalhadores. Ou seja, relacionar as teorias oficiais [*oficial theorie* (Argyris & Schön)] da organização e dos indivíduos na organização.

As percepções dos trabalhadores da área comercial relativas à sua actividade de trabalho foram recolhidas por meio de um inquérito. Como já referimos na metodologia, este inquérito foi aplicado a duas categorias profissionais da área comercial: os “caixas” e os gestores de clientes.

Começamos por nos referir aos **aspectos sócio-demográficos** dos inquiridos. O número de respondentes foi de 82, dos quais 24 (29,3%) são do sexo masculino, e 54 (65,9%) do sexo feminino. E, 4 (4,9%) dos respondentes não indicaram o sexo. Comparando os dois grupos estudados constatamos que em ambos a maioria dos trabalhadores também é do sexo feminino. Assim, 70% dos 60 “caixas” inquiridos são mulheres e 54,5% dos gestores também são mulheres. Estes dados demonstram que, se bem que a maioria da população laboral do Millennium – BIM seja masculina, nos balcões há um claro domínio do sexo feminino, em termos de presença.

Quadro 3: Categoria Profissional * Sexo

| | Masc | Fem | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------|-------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 15 | 42 | 3 | 60 |
| | 25,0% | 70,0% | 5,0% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 9 | 12 | 1 | 22 |
| | 40,9% | 54,5% | 4,5% | 100,0% |
| Total | 24 | 54 | 4 | 82 |
| | 29,3% | 65,9% | 4,9% | 100,0% |

Quanto à **estrutura etária**, assinala-se que a média de idades de todos os respondentes, de um mínimo de 19 anos para um máximo de 50, é de 28,8 anos. A mediana é de 26 anos, o que significa que metade dos inquiridos tem idades até aos 26 anos. A maioria dos inquiridos tem 25 anos, sendo esse o valor da moda. Isto revela que, de facto, nos balcões a maioria da população afectada é juvenil.

Quanto ao **nível académico**, 62 (75,6%) dos inquiridos concluíram o nível médio; 12 (14,6%) o Bacharelato; 4 (4,9%) a licenciatura, e os outros restantes 4 (4,9%) concluíram o nível básico. Estes números permitem concluir que a maioria dos operacionais/comerciais têm o nível médio escolar. Porém, apesar de o banco se referir a esse nível como o mínimo para o exercício de funções bancárias, há trabalhadores que concluíram apenas o nível básico, como atestam os dados recolhidos. Os quatro trabalhadores que concluíram uma licenciatura são todos gestores de clientes.

Em termos de **área de formação académica**, a maioria dos inquiridos – 33 (40%), concluiu ou frequenta o curso de Gestão ou Gestão Bancária. Os cursos de Contabilidade e Direito vêm a seguir, cada um com 12 (14,6%) dos respondentes, abarcando os três cursos 70% dos inquiridos. Isto significa que Gestão, Contabilidade e Direito, são as principais áreas de formação académica dos “caixas” e gestores de clientes no banco. As restantes áreas totalizam apenas 30% e se repartem pelos cursos de Economia, Informática, Marketing, etc., e outros que se limitam pelo ensino geral.

Em termos de **antiguidade**, a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos, em número de 54 (66%), encontra-se a trabalhar nos balcões há três anos ou menos. A restante parte de 28 (34%), porém significativa, é dos trabalhadores que estão a trabalhar no balcão há mais de três anos, contrastando em parte com o ideal do banco de que nenhum colaborador deve ficar na mesma função para além desse período. Comparando as duas categorias profissionais estudadas constatamos que 50% dos gestores está a afecta ao balcão há mais de três anos, enquanto que, com esse período de trabalho estão apenas 23% dos “caixas”. Isto significa que, a maioria dos “caixas” têm menor antiguidade quando comparados com os gestores de clientes.

Em termos de **regime contratual**, a quase totalidade dos inquiridos (93%) têm contrato por tempo indeterminado, o que corrobora com a política de estabilidade de emprego praticada no banco.

Quanto às oportunidades de **formação profissional formal**, apenas 36 (43,9%) dos inquiridos participou em alguma formação durante o ano de 2007. Isto vem corroborar com a ideia de que os operacionais/comerciais não têm tido oportunidades de participar de forma sistemática em acções de formação contínua, o que em certa medida limita as suas chances de aprenderem e de adquirirem novos saberes, essenciais para o

desenvolvimento das suas competências profissionais. Queremos salientar que, a maioria destes que participaram em formação, em número de 29 (80,5%), refere que participou em cursos de integração e/ou de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre o seu posto de trabalho e sobre produtos e serviços bancários. Apenas 3 (8%) é que refere ter participado em cursos com objectivo de aumentar as suas competências profissionais.

Quanto à utilidade da formação, quase todos os inquiridos consideram que a formação em que participaram é “muito útil” e “bastante útil”, o que permite ver que muitos trabalhadores dão muita importância às acções de formação formal. Quanto ao tipo de formação futura que gostariam de receber as respostas foram diversificadas, porém, todas vão no sentido de indicar que os operacionais só pensam em termos de aprender algo de novo que lhes permita saber um pouco mais sobre o seu trabalho actual, ou que lhes permita mudar de função a curto prazo dentro do banco. Assim, não pensam em termos de formações que lhes possibilitem um desenvolvimento pessoal futuro e que lhes permitiria aumentar o seu nível de empregabilidade.

No entanto, comparando os dois grupos profissionais estudados verifica-se que são os gestores de clientes que têm tido maiores oportunidades de acesso às acções de formação profissional. Assim, em 2007 apenas 41,7% dos 60 “caixas” inquiridos é que participaram pelo menos em uma formação, contra 50% dos 22 gestores de clientes inquiridos.

No que diz respeito à **participação** (quadro nº 4), e de forma global, 34,1% dos inquiridos revela que “raramente” ou “nunca” participa na elaboração das decisões que dizem respeito ao seu trabalho. Outra parte significativa de 29,3% refere que é “às vezes”, que participa. Isto significa que 63,4% dos inquiridos considera nulo ou baixo o seu grau de participação nas decisões, sendo que apenas uma parte menor em cerca de 33% é que considera participar de forma sistemática.

No entanto, contrastando as duas categorias profissionais analisadas os dados mostram que os gestores de clientes é que têm maiores oportunidades de participação em relação aos “caixas”. Neste sentido, cerca de 50% dos gestores referem que participam “muitas vezes” e “sempre” na elaboração de decisões, contra 26,6% dos “caixas”. Uma proporção significativa dos “caixas” – 38,4%, refere que “nunca” ou “raramente”

participa e, se a estes acrescentarmos os outros 30% que considera que é “às vezes” que participa, então teremos um universo total de cerca de 70% dos “caixas” que têm um nível baixo de participação na elaboração das decisões que dizem respeito ao seu trabalho.

Quadro 4: Participação na elaboração de decisões * Categoria Profissional

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 16 | 7 | 18 | 8 | 8 | 3 | 60 |
| | 26,7% | 11,7% | 30,0% | 13,3% | 13,3% | 5,0% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 2 | 3 | 6 | 5 | 6 | 0 | 22 |
| | 9,1% | 13,6% | 27,3% | 22,7% | 27,3% | ,0% | 100,0% |
| Total | 18 | 10 | 24 | 13 | 14 | 3 | 82 |
| | 22,0% | 12,2% | 29,3% | 15,9% | 17,1% | 3,7% | 100,0% |

E, ao fazermos a comparação dos inquiridos em termos de sexo (quadro nº 5), constatamos que os homens apresentam maiores níveis de participação em relação às mulheres. Assim, 50% dos homens considera que participa “muitas vezes” e “sempre” na elaboração de decisões, contra apenas 25,9% das mulheres. Estes dados permitem concluir que, se bem que, a maioria dos operacionais/comerciais do banco é do sexo feminino, os homens é que têm maiores oportunidades de participação na elaboração de decisões que dizem respeito ao seu trabalho.

Quadro 5: Participação na elaboração de decisões * Sexo

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|---------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Masc | 3 | 3 | 6 | 6 | 6 | 0 | 24 |
| | 12,5% | 12,5% | 25,0% | 25,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| Fem | 13 | 7 | 17 | 6 | 8 | 3 | 54 |
| | 24,1% | 13,0% | 31,5% | 11,1% | 14,8% | 5,6% | 100,0% |
| Não respondeu | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| | 50,0% | ,0% | 25,0% | 25,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 18 | 10 | 24 | 13 | 14 | 3 | 82 |
| | 22,0% | 12,2% | 29,3% | 15,9% | 17,1% | 3,7% | 100,0% |

Repare-se que, quanto à **decisão** de iniciar uma nova tarefa ou implementar um novo método de trabalho (quadro nº 6), 36,6% dos inquiridos considera que “nunca” e “raramente” decide ou opina. Se a estes acrescentarmos os 35,4% que considera que “às vezes” é que opina ou decide, temos um total de 72% de inquiridos que não decide e/ou opina de forma sistemática no seu trabalho, esperando sempre cumprir decisões já tomadas.

Contrastando as duas categorias profissionais estudadas constata-se que 31,8% dos gestores considera que decide e/ou opina “muitas vezes” e “sempre”, contra 18,4% dos “caixas”. Porém, encontramos aqui uma proporção significativa de gestores – 36,3% , que diz que “nunca” e “raramente” decide e/ou opina. Uma proporção quase igual aos 36,7% dos “caixas” com a mesma percepção. Mesmo para os que consideram que é “às

vezes” que decidem e/ou opinam os números são próximos, sendo 36,7% para os “caixas” e 31,8% para os gestores. Portanto, pode-se concluir a partir destes dados que não há muita diferença em termos de categoria profissional no aspecto relativo à decisão ou opinião de iniciar uma nova tarefa ou implementar um novo método de trabalho.

Quadro 6: Decisão sobre nova tarefa ou método * Categoria Profissional

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 13 | 9 | 22 | 7 | 4 | 5 | 60 |
| | 21,7% | 15,0% | 36,7% | 11,7% | 6,7% | 8,3% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 3 | 5 | 7 | 3 | 4 | 0 | 22 |
| | 13,6% | 22,7% | 31,8% | 13,6% | 18,2% | ,0% | 100,0% |
| Total | 16 | 14 | 29 | 10 | 8 | 5 | 82 |
| | 19,5% | 17,1% | 35,4% | 12,2% | 9,8% | 6,1% | 100,0% |

Semelhante conclusão é a que se chega quando é feita a comparação ao nível do sexo (quadro nº 7). Ou seja, não se verificam grandes diferenças, entre homens e mulheres, em relação à tomada de decisão. Assim, temos 29,2% dos homens que considera que “nunca” e “raramente” decide e/ou opina, próximo dos 30,8% das mulheres que também têm a mesma percepção. Outro universo significativo de 35,2% de mulheres considera que é “às vezes” que participa, próximo também dos 37,5% dos homens. Porém, há mais homens (29,2%), do que mulheres (16,7%), que consideram que decidem “muitas vezes” e “sempre” sobre o início de uma nova tarefa ou sobre a implementação de um novo método de trabalho.

Quadro 7: Decisão sobre nova tarefa ou método * Sexo

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|---------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Masc | 3 | 4 | 9 | 3 | 4 | 1 | 24 |
| | 12,5% | 16,7% | 37,5% | 12,5% | 16,7% | 4,2% | 100,0% |
| Fem | 13 | 9 | 19 | 6 | 3 | 4 | 54 |
| | 24,1% | 16,7% | 35,2% | 11,1% | 5,6% | 7,4% | 100,0% |
| não respondeu | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| | ,0% | 25,0% | 25,0% | 25,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 16 | 14 | 29 | 10 | 8 | 5 | 82 |
| | 19,5% | 17,1% | 35,4% | 12,2% | 9,8% | 6,1% | 100,0% |

No que diz respeito à **organização e planificação do trabalho** (quadro nº 8), a maioria dos inquiridos – em cerca de 80% – considera que participa “muitas vezes” (19,5%) e “sempre” (58,5%) nesse processo, sendo relativamente baixa (4,8%) a proporção dos que têm uma percepção em sentido contrário. Contrastando as duas categorias profissionais, constatamos que a quase totalidade dos gestores, cerca de 91%, considera que organiza e planifica o seu trabalho, “muitas vezes” e “sempre”. Uma proporção também elevada de “caixas” – 73,4%, tem também a mesma percepção. Portanto, consideramos que não apenas estas categorias profissionais têm níveis elevados de

participação na organização e planificação do seu trabalho, como também, existem poucas diferenças entre elas nesse aspecto.

Quadro 8: Organização e planificação do trabalho * Categoria profissional

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 2 | 1 | 12 | 10 | 34 | 1 | 60 |
| | 3,3% | 1,7% | 20,0% | 16,7% | 56,7% | 1,7% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 | 1 | 1 | 6 | 14 | 0 | 22 |
| | ,0% | 4,5% | 4,5% | 27,3% | 63,6% | ,0% | 100,0% |
| Total | 2 | 2 | 13 | 16 | 48 | 1 | 82 |
| | 2,4% | 2,4% | 15,9% | 19,5% | 58,5% | 1,2% | 100,0% |

Fazendo a comparação em termos de sexo (quadro nº 9) constatamos que não existem grandes diferenças. Ou seja, 77,8% das mulheres considera que organiza e planifica seu trabalho “muitas vezes” e “sempre”, próximo dos 79,1% dos homens que também têm a mesma percepção. Os que consideram que “nunca” e “raramente”, em cada um dos sexos, não atingem os 5%. Portanto, homens e mulheres, das profissões de gestor e de “caixa”, participam sistematicamente na organização e planificação do seu trabalho.

Quadro 9: Organização e planificação do trabalho * Sexo

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Não respondeu | Total |
|---------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|---------------|--------|
| Masc | 0 | 1 | 4 | 5 | 14 | 0 | 24 |
| | ,0% | 4,2% | 16,7% | 20,8% | 58,3% | ,0% | 100,0% |
| Fem | 2 | 0 | 9 | 11 | 31 | 1 | 54 |
| | 3,7% | ,0% | 16,7% | 20,4% | 57,4% | 1,9% | 100,0% |
| Não respondeu | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| | ,0% | 25,0% | ,0% | ,0% | 75,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 2 | 2 | 13 | 16 | 48 | 1 | 82 |
| | 2,4% | 2,4% | 15,9% | 19,5% | 58,5% | 1,2% | 100,0% |

Relativamente ao grau de **complexidade no trabalho** (quadro nº 10), cerca de 55% dos inquiridos considera que o conteúdo das suas tarefas é “medianamente” complexo. E, se atendermos que cerca de 40% entende que a complexidade é “alta” e “muito alta”, então, podemos concluir que estes inquiridos sentem que desempenham tarefas complexas. Porém, é necessário chamar atenção a que balconistas deste banco, principalmente os “caixas” executam um trabalho em si pesado, por terem que lidar com uma diversidade de pessoas e valores monetários ao longo do seu dia de trabalho, mas, não cremos em si que o seu trabalho seja muito complexo, pois, executam quase sempre as mesmas operações.

Comparando as duas categorias profissionais estudadas, constatamos que mais de 95% dos “caixas” bem como dos gestores tem uma percepção que vai de “médio” a “muito alto”, relativamente ao grau de complexidade do trabalho. Portanto, podemos concluir que os trabalhadores das duas categorias profissionais realizam tarefas complexas.

Quadro 10: Grau de complexidade no trabalho * Categoria profissional

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|--------------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 0 | 2 | 36 | 15 | 6 | 1 | 60 |
| | ,0% | 3,3% | 60,0% | 25,0% | 10,0% | 1,7% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 | 0 | 9 | 9 | 4 | 0 | 22 |
| | ,0% | ,0% | 40,9% | 40,9% | 18,2% | ,0% | 100,0% |
| Total | 0 | 2 | 45 | 24 | 10 | 1 | 82 |
| | ,0% | 2,4% | 54,9% | 29,3% | 12,2% | 1,2% | 100,0% |

Relativamente à divisão por sexo (quadro nº 11), constatamos que em ambos os sexos mais de 90% dos inquiridos tem uma percepção que vai de “médio” a “muito alto”, o que permite concluir não há muita diferença de percepção entre homens e mulheres no que diz respeito à complexidade do trabalho.

Quadro 11: Grau de complexidade * Sexo

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|---------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Masc | 0 | 2 | 16 | 3 | 3 | 0 | 24 |
| | ,0% | 8,3% | 66,7% | 12,5% | 12,5% | ,0% | 100,0% |
| Fem | 0 | 0 | 27 | 20 | 6 | 1 | 54 |
| | ,0% | ,0% | 50,0% | 37,0% | 11,1% | 1,9% | 100,0% |
| Não respondeu | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| | ,0% | ,0% | 50,0% | 25,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 0 | 2 | 45 | 24 | 10 | 1 | 82 |
| | ,0% | 2,4% | 54,9% | 29,3% | 12,2% | 1,2% | 100,0% |

No que diz respeito à **rotina no trabalho** (quadro nº 12), mais de 40% dos inquiridos considera que é “alta” e “muito alta”. E, se a estes acrescermos os 43,9% que considera que é “média”, podemos parcialmente corroborar a ideia que temos vindo a constatar de que o conteúdo de trabalho destes operacionais/comerciais não é em si complexo, devido ao elevado grau de rotina na execução das tarefas. Estes operacionais se bem que desempenhem um trabalho que requer muita responsabilidade, ele é ao mesmo tempo muito repetitivo e cansativo.

Comparando as duas categorias profissionais, constatamos que 50% dos “caixas” considera que é “alto” e “muito alto” o grau de rotina no seu trabalho. E, apenas 27,3% dos gestores considera o seu grau “alto” e nenhum considera que é “muito alto”, o que permite concluir que, se bem que, em ambas as categorias profissionais o grau de rotina seja elevado, ele é mais significativo junto dos “caixas”. Portanto, os “caixas” é que desempenham um trabalho mais rotineiro, quando comparados com os gestores.

Quadro 12: Rotina no trabalho * Categoria profissional

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|--------------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 2 | 4 | 23 | 22 | 8 | 1 | 60 |
| | 3,3% | 6,7% | 38,3% | 36,7% | 13,3% | 1,7% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 1 | 2 | 13 | 6 | 0 | 0 | 22 |
| | 4,5% | 9,1% | 59,1% | 27,3% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 3 | 6 | 36 | 28 | 8 | 1 | 82 |
| | 3,7% | 7,3% | 43,9% | 34,1% | 9,8% | 1,2% | 100,0% |

Relativamente ao sexo dos inquiridos (quadro nº 13), constatamos que há poucas diferenças na percepção em relação à rotina no trabalho. Assim, 41,7% dos homens considera que o grau de rotina no seu trabalho é “alto” e “muito alto”, próximo dos 46,3% das mulheres que têm a mesma percepção.

Quadro 13: Rotina no trabalho * Sexo

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|---------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|---------------|--------------|
| Masc | 1 4,2% | 1 4,2% | 12 50,0% | 6 25,0% | 4 16,7% | 0 0,0% | 24 100,0% |
| Fem | 2 3,7% | 4 7,4% | 22 40,7% | 22 40,7% | 3 5,6% | 1 1,9% | 54 100,0% |
| Não respondeu | 0 0,0% | 1 25,0% | 2 50,0% | 0 0,0% | 1 25,0% | 0 0,0% | 4 100,0% |
| Total | 3 3,7% | 6 7,3% | 36 43,9% | 28 34,1% | 8 9,8% | 1 1,2% | 82 100,0% |

Quanto à **resolução de problemas** (quadro nº 14), uma proporção significativa de 31,7% considera que “nunca” ou “raramente” resolve problemas complexos e imprevistos sem a obrigatoriedade de consultar o seu chefe. Outros 35,4% consideram que isso só acontece “às vezes”, totalizando um universo de 67% de profissionais que não resolve problemas e imprevistos no trabalho. Apenas cerca de 5% é que considera que resolve problemas no seu trabalho. Isto em si revela um nível baixo de aprendizagem pelo trabalho, se tivermos em conta a definição de Argyris & Schön aqui considerada de, *aprendizagem como processo de resolução de problemas*.

Considerando as duas categorias profissionais constatamos que 35% dos “caixas” refere que “nunca” e “raramente” resolve problemas, contra 22,7% dos gestores que têm a mesma percepção. Encontramos também 36,3% dos gestores que resolve problemas “muitas vezes” e “sempre”, contra 31,7% dos “caixas”. Mesmo para os que consideram que é “às vezes” que resolvem problemas, temos 40,9% dos gestores contra 33,3% dos “caixas”. Estes dados permitem concluir que, apesar de o grau de resolução de problemas no trabalho ser baixo para todos os operacionais/comerciais, os gestores encontram-se numa posição favorável quando comparados com os “caixas”.

Quadro 14: Resolução de problemas * Categoria profissional

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
| Assistente (Caixa) | 11 18,3% | 10 16,7% | 20 33,3% | 16 26,7% | 3 5,0% | 60 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 0,0% | 5 22,7% | 9 40,9% | 7 31,8% | 1 4,5% | 22 100,0% |
| Total | 11 13,4% | 15 18,3% | 29 35,4% | 23 28,0% | 4 4,9% | 82 100,0% |

Comparando a resolução de problemas no trabalho ao nível do sexo (quadro nº 15), encontramos que 35,2% das mulheres considera que “nunca” e “raramente” resolve problemas, contra apenas 20,8% dos homens. Encontramos uma proporção igual – 33,3%, em ambos os sexos que considera que resolve problemas “muitas vezes” e “sempre”, havendo significativa diferença nos que consideram resolver problemas “às vezes”, donde temos 45,8% dos homens contra 31,5% das mulheres. Portanto, em termos de sexo podemos concluir que há relativamente maior proporção de homens com maiores oportunidades de resolução de problemas.

Quadro 15: Resolução de problemas * Sexo

| | Nunca | Raramente | As vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|---------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|--------|
| Masc | 3 | 2 | 11 | 6 | 2 | 24 |
| | 12,5% | 8,3% | 45,8% | 25,0% | 8,3% | 100,0% |
| Fem | 8 | 11 | 17 | 16 | 2 | 54 |
| | 14,8% | 20,4% | 31,5% | 29,6% | 3,7% | 100,0% |
| Não respondeu | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| | ,0% | 50,0% | 25,0% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 11 | 15 | 29 | 23 | 4 | 82 |
| | 13,4% | 18,3% | 35,4% | 28,0% | 4,9% | 100,0% |

Porém, apesar de a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos considerar que o trabalho realizado é relativamente rotineiro e com poucas oportunidades de resolução de problemas complexos, há uma clara noção de que o grau de **responsabilidade** na execução dos trabalhos é “alto” e “muito alto” (quadro nº 16). É a opinião de cerca de 35% dos inquiridos. Os que consideram que o grau é “médio” são em cerca de 45%, o que significa que a maioria dos inquiridos se sente responsável no seu trabalho. Apenas 17,1% é que considera ter um grau de responsabilidade no trabalho “muito baixo” e “baixo”.

Contrastando as duas categorias profissionais, encontramos 50% dos gestores que considera que o seu nível de responsabilidade no trabalho é “alto” e “muito alto”, contra 30% dos “caixas” que tem a mesma percepção. No outro extremo, encontramos 13,6% de gestores que considera que o seu nível de responsabilidade no trabalho é “muito baixo” e “baixo”, contra 18,4% dos “caixas” com a mesma percepção. Portanto, podemos aqui concluir que os gestores é que desempenham as suas tarefas com maior responsabilidade do que os “caixas”.

Quadro 16: Responsabilidade * Categoria profissional

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|--------------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 4 | 7 | 31 | 16 | 2 | 0 | 60 |
| | 6,7% | 11,7% | 51,7% | 26,7% | 3,3% | ,0% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 | 3 | 6 | 10 | 1 | 2 | 22 |
| | ,0% | 13,6% | 27,3% | 45,5% | 4,5% | 9,1% | 100,0% |
| Total | 4 | 10 | 37 | 26 | 3 | 2 | 82 |
| | 4,9% | 12,2% | 45,1% | 31,7% | 3,7% | 2,4% | 100,0% |

Comparando o nível de responsabilidade em termos de sexo (quadro nº 17), encontramos que em ambos os sexos, 33,3% dos inquiridos considera o seu nível “alto” e “muito alto”. A proporção dos que consideram o seu nível “médio”, também são próximos, sendo 45,8% dos homens e 48,1% das mulheres. Existe igualmente ligeira diferença entre os que consideram o seu nível “muito baixo” e “baixo”, sendo 20,9% dos homens e 16,7% das mulheres. Portanto, não existe significativa diferença entre homens e mulheres no que diz respeito à responsabilidade no trabalho.

Quadro 17: Grau de responsabilidade * Sexo

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|---------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Masc | 1 | 4 | 11 | 8 | 0 | 0 | 24 |
| | 4,2% | 16,7% | 45,8% | 33,3% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| Fem | 3 | 6 | 26 | 16 | 2 | 1 | 54 |
| | 5,6% | 11,1% | 48,1% | 29,6% | 3,7% | 1,9% | 100,0% |
| Não respondeu | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| | ,0% | ,0% | ,0% | 50,0% | 25,0% | 25,0% | 100,0% |
| Total | 4 | 10 | 37 | 26 | 3 | 2 | 82 |
| | 4,9% | 12,2% | 45,1% | 31,7% | 3,7% | 2,4% | 100,0% |

Quanto à **adaptabilidade** às mudanças nas situações de trabalho relativas aos produtos e serviços bancários (quadro nº 18), muitos inquiridos – 58,6%, consideram que possuem um “alto” e “muito alto” grau. Apenas 2,4% é que considera que o seu grau de adaptabilidade é “muito baixo” e “baixo”. Provavelmente, esta situação tem a ver com o facto de o banco procurar sempre com que os seus trabalhadores acompanhem a introdução de novos produtos e serviços, oferecendo-lhes sempre novas formações e outras de actualização.

Comparando as duas categorias profissionais, constatamos que 77,2% dos gestores considera que o seu grau de adaptabilidade é “alto” e “muito alto”, não existindo nenhum gestor que considera o seu grau de adaptabilidade “baixo” e “muito baixo”. E, 51,7% dos caixas considera também o seu grau de adaptabilidade “alto” e “muito alto” e, apenas 3,3% é que considera seu grau de adaptabilidade “baixo” e “muito baixo”. Portanto, apesar de a maioria dos inquiridos considerar que o seu grau de adaptabilidade é grande, os gestores possuem maior grau quando comparados com os seus colegas, os “caixas”.

Quadro 18: Grau de responsabilidade * Categoria profissional

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|--------------------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|---------------|--------------|
| Assistente (Caixa) | 0 ,0% | 2 3,3% | 24 40,0% | 27 45,0% | 4 6,7% | 3 5,0% | 60 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 ,0% | 0 ,0% | 3 13,6% | 12 54,5% | 5 22,7% | 2 9,1% | 22 100,0% |
| Total | 0 ,0% | 2 2,4% | 27 32,9% | 39 47,6% | 9 11,0% | 5 6,1% | 82 100,0% |

Contrastando ao nível do sexo (quadro nº 19), encontramos que os homens possuem maior grau de adaptabilidade às mudanças nas situações de trabalho, quando comparados com as mulheres. Assim, cerca de 80% dos homens considera que o seu grau de adaptabilidade é “alto” e “muito alto”, contra menos de 50% das mulheres.

Quadro 19: Grau de adaptabilidade * Sexo

| | Muito Baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não Respondeu | Total |
|---------------|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|---------------|--------------|
| Masc | 0 ,0% | 1 4,2% | 3 12,5% | 17 70,8% | 2 8,3% | 1 4,2% | 24 100,0% |
| Fem | 0 ,0% | 1 1,9% | 24 44,4% | 19 35,2% | 7 13,0% | 3 5,6% | 54 100,0% |
| Não respondeu | 0 ,0% | 0 ,0% | 0 ,0% | 3 75,0% | 0 ,0% | 1 25,0% | 4 100,0% |
| Total | 0 ,0% | 2 2,4% | 27 32,9% | 39 47,6% | 9 11,0% | 5 6,1% | 82 100,0% |

Quanto às **competências** (quadro nº 20), cerca de 70% dos inquiridos considera que o trabalho que faz ajuda a aprender coisas novas e a desenvolver competências. Esta opinião dos inquiridos faz todo o sentido, porém, o que eles aprendem, por via de formações ou não, é tudo que lhes possibilite desempenhar as suas funções actuais, e não saberes mais vastos e com aplicabilidade futura. Neste sentido, as competências que desenvolvem são muito específicas às suas actuais tarefas, e não gerais e estratégicas.

Comparando as duas categorias profissionais neste aspecto, constatamos que os gestores é que desenvolvem mais as suas competências em relação aos “caixas”. Assim, 81,8% dos gestores considera que o seu grau de aprender coisas novas e de desenvolver competências é “muito” e “bastante”, contra 65% dos “caixas”. Apenas 4,5% dos gestores é que considera que aprende e desenvolve competências “muito pouco” e “pouco”, contra 15% dos “caixas” com a mesma percepção.

Quadro 20: Desenvolvimento de competências * Categoria profissional

| | Muito pouco | Pouco | Medianamente | Muito | Bastante | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------------|------------|--------------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| Assistente (Caixa) | 3 5,0% | 6 10,0% | 11 18,3% | 22 36,7% | 17 28,3% | 1 1,7% | 60 100,0% |
| Gestor de clientes | 0 ,0% | 1 4,5% | 1 4,5% | 7 31,8% | 11 50,0% | 2 9,1% | 22 100,0% |
| Total | 3 3,7% | 7 8,5% | 12 14,6% | 29 35,4% | 28 34,1% | 3 3,7% | 82 100,0% |

Fazendo a comparação ao nível do sexo (quadro nº 21), constatamos que são as mulheres que realizam um trabalho que lhes ajuda a aprender coisas novas e a desenvolver competências, mais do que os homens. Neste sentido, temos 77,8% das mulheres que têm uma percepção de “muito” e “bastante”, contra 54,2% dos homens. Apenas 3,8% das mulheres têm uma percepção de “muito pouco” e “pouco”, contra cerca de 30% dos homens.

Quadro 21: Desenvolvimento de competências * Sexo

| | Muito pouco | Pouco | Medianamente | Muito | Bastante | Não respondeu | Total |
|---------------|-------------|-------|--------------|-------|----------|---------------|--------|
| Masc | 2 | 5 | 3 | 6 | 7 | 1 | 24 |
| | 8,3% | 20,8% | 12,5% | 25,0% | 29,2% | 4,2% | 100,0% |
| Fem | 1 | 1 | 9 | 23 | 19 | 1 | 54 |
| | 1,9% | 1,9% | 16,7% | 42,6% | 35,2% | 1,9% | 100,0% |
| Não respondeu | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 |
| | ,0% | 25,0% | ,0% | ,0% | 50,0% | 25,0% | 100,0% |
| Total | 3 | 7 | 12 | 29 | 28 | 3 | 82 |
| | 3,7% | 8,5% | 14,6% | 35,4% | 34,1% | 3,7% | 100,0% |

Em termos de probabilidade de encontrar um outro emprego futuro (quadro nº 22), a percepção da maioria dos inquiridos (62,2%) é de que ela é “alta” e “certa”. Pouquíssimos (6,1%) é que pensam que têm poucas chances de vir a ter um outro emprego a partir da experiência e das competências que adquiriram no presente emprego. Porém, chamar atenção a que, os que consideram que têm muitas chances de conseguir um outro emprego futuro, pensam sempre na perspectiva de se mudarem para balcão de um outro banco, continuando a desempenhar as mesmas funções, e não propriamente a uma mudança de emprego em si.

Esta probabilidade é mais “alta” e “certa” entre os gestores (72,7%), quando comparados com os “caixas”, nos quais apenas 58,3% dos inquiridos têm a mesma percepção. Portanto, os gestores é que possuem maiores níveis de empregabilidade comparativamente aos “caixas”.

Quadro 22: Empregabilidade * Categoria profissional

| | Nenhuma | Baixa | Razoável | Alta | Certa | Não respondeu | Total |
|--------------------|---------|-------|----------|-------|-------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 3 | 3 | 19 | 26 | 9 | 0 | 60 |
| | 5,0% | 5,0% | 31,7% | 43,3% | 15,0% | ,0% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 2 | 1 | 2 | 12 | 4 | 1 | 22 |
| | 9,1% | 4,5% | 9,1% | 54,5% | 18,2% | 4,5% | 100,0% |
| Total | 5 | 4 | 21 | 38 | 13 | 1 | 82 |
| | 6,1% | 4,9% | 25,6% | 46,3% | 15,9% | 1,2% | 100,0% |

Ao nível do sexo (quadro nº 23), constatamos que os homens é que possuem maiores níveis de empregabilidade comparativamente às mulheres. Assim, 66,7% dos homens considera a sua probabilidade de encontrar outro emprego “alta” e “certa”, contra 64,8% das mulheres.

Quadro 23: Empregabilidade * Sexo

| | Nenhuma | Baixa | Razoável | Alta | Certa | Não respondeu | Total |
|---------------|---------|-------|----------|-------|-------|---------------|--------|
| Masc | 1 | 1 | 6 | 9 | 7 | 0 | 24 |
| | 4,2% | 4,2% | 25,0% | 37,5% | 29,2% | ,0% | 100,0% |
| Fem | 3 | 3 | 12 | 29 | 6 | 1 | 54 |
| | 5,6% | 5,6% | 22,2% | 53,7% | 11,1% | 1,9% | 100,0% |
| Não respondeu | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 25,0% | ,0% | 75,0% | ,0% | ,0% | ,0% | 100,0% |
| Total | 5 | 4 | 21 | 38 | 13 | 1 | 82 |
| | 6,1% | 4,9% | 25,6% | 46,3% | 15,9% | 1,2% | 100,0% |

Finalmente, quanto ao grau de **reconhecimento e de valorização** das competências pelo banco, apenas 26,7% dos inquiridos entende que é “alto” e “muito alto”. A proporção dos que entendem que é “muito baixo” e “baixo” é de 24,4%, enquanto que, os restantes 46,6% entendem que o grau é “médio”. Assim, percebe-se que muitos dos trabalhadores afectos nos balcões, não se sentem muito reconhecidos e valorizados pelo banco. Esta percepção está ligada ao facto destes trabalhadores considerarem que os salários pagos, principalmente nos balcões, são baixos, e existirem poucas possibilidades de se ascender na carreira profissional. Isto foi visível nos comentários deixados pelos inquiridos na parte final do inquérito, dos quais as seguintes expressões são sintomáticas: “a valorização das competências dos trabalhadores no banco é nula”, “no banco não há muita valorização”, “os aumentos de salários são raros”, “não há promoções”, “há pouca motivação devido aos salários baixos”, entre outras expressões.

Comparando as duas categorias profissionais analisadas, constatamos que menos de 30% em cada uma das categorias profissionais é que considera que o grau de valorização e de reconhecimento no banco é “alto” e “muito alto”. Porém, é nos gestores onde encontramos uma proporção maior dos inquiridos – 36,3%, que consideram que o seu grau de valorização e de reconhecimento é “muito baixo” e “baixo”. Com a mesma percepção temos apenas 20% dos “caixas”.

Quadro 24: Reconhecimento e valorização * Categoria profissional

| | Muito baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não respondeu | Total |
|--------------------|-------------|-------|-------|-------|------------|---------------|--------|
| Assistente (Caixa) | 4 | 8 | 31 | 13 | 3 | 1 | 60 |
| | 6,7% | 13,3% | 51,7% | 21,7% | 5,0% | 1,7% | 100,0% |
| Gestor de clientes | 3 | 5 | 7 | 4 | 2 | 1 | 22 |
| | 13,6% | 22,7% | 31,8% | 18,2% | 9,1% | 4,5% | 100,0% |
| Total | 7 | 13 | 38 | 17 | 5 | 2 | 82 |
| | 8,5% | 15,9% | 46,3% | 20,7% | 6,1% | 2,4% | 100,0% |

Comparando ao nível do sexo, constatamos que 29,6% das mulheres considera que o seu grau de reconhecimento e de valorização é “alto” e “muito alto”, contra cerca de 21% dos homens. Destes, 41,6% considera que o seu grau “muito baixo” e “baixo”, contra apenas cerca de 15% dos homens. Por isso, podemos concluir que as mulheres se

sentem mais reconhecidas e valorizadas no trabalho, quando comparadas com os seus colegas do sexo masculino.

Quadro 25: Reconhecimento e valorização * Sexo

| | Muito baixo | Baixo | Médio | Alto | Muito Alto | Não respondeu | Total |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|---------------|--------------|
| Masc | 2 8,3% | 8 33,3% | 9 37,5% | 4 16,7% | 1 4,2% | 0 0% | 24 100,0% |
| Fem | 4 7,4% | 4 7,4% | 28 51,9% | 12 22,2% | 4 7,4% | 2 3,7% | 54 100,0% |
| Não respondeu | 1 25,0% | 1 25,0% | 1 25,0% | 1 25,0% | 0 0% | 0 0% | 4 100,0% |
| Total | 7 8,5% | 13 15,9% | 38 46,3% | 17 20,7% | 5 6,1% | 2 2,4% | 82 100,0% |

6.4.1 Síntese dos Resultados do Inquérito

Sintetizando globalmente os resultados apresentados na secção anterior, relativos à percepção dos operacionais/comerciais em relação aos aspectos considerados ao longo do inquérito, e cruzando esses aspectos com variáveis como categoria profissional e sexo, chegamos às constatações que a seguir descrevemos.

Quanto à participação, os dados mostram que os operacionais/comerciais inquiridos, têm um nível relativamente baixo de participação na tomada de decisões. Comparando as duas categorias profissionais analisadas os dados mostram que os gestores de clientes é que têm maiores oportunidades de participação em relação aos “caixas”. E em termos de sexo, constatamos que, os homens é que apresentam maiores níveis de participação em relação às mulheres.

No que diz respeito ao aspecto de decidir ou opinar sobre o início de uma nova actividade ou sobre a implementação de um novo método, conclui-se que o nível de decisão ou de opinião dos operacionais/comerciais é também relativamente baixo. Isto revela que o espaço de exercício da actividade profissional com iniciativa e autonomia é limitado. Porém, não se verificam grandes diferenças desse poder de decisão ou de opinião entre os operacionais/comerciais de cada uma das categorias profissionais estudadas, e nem mesmo ao nível do sexo.

Quanto à participação na organização e planificação do trabalho, a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos considera que participa activamente nesse processo. Neste aspecto, também, não se verificam diferenças significativas entre as duas categorias profissionais, nem entre homens e mulheres. Isto permite constatar,

igualmente, que apesar destes inquiridos terem um baixo poder de decisão e de participação na elaboração dessas decisões, isso não impede que participem na planificação do seu trabalho.

Quanto à complexidade, a maioria dos operacionais/comerciais considera que realiza um trabalho de elevado grau de complexidade, tendo em conta a natureza do seu trabalho quotidiano. Comparando as duas categorias profissionais, constatamos que não se verificam grandes diferenças de percepção entre gestores e “caixas”, assumindo ambos que realizam um trabalho complexo. O mesmo se passa ao nível dos sexos, em que também não se verificam diferenças de percepção entre homens e mulheres.

Porém, apesar dessa complexidade existe a percepção generalizada de que o trabalho realizado é altamente rotineiro, na medida em que é muito repetitivo e, até, cansativo. Esta rotina, segundo os dados, é mais sentida pelos “caixas” do que pelos gestores, o que permite constatar que estes últimos é que desempenham relativamente tarefas mais enriquecidas. Por sua vez, as mulheres é que sentem mais a rotina no trabalho quando comparados com os homens, embora, os níveis de percepção entre ambos os sexos sejam relativamente próximos.

O nível de resolução autónoma de problemas para todos os operacionais/comerciais é baixo, e quando acontece refere-se a problemas de menor complexidade. Isto revela que eles aprendem em *single-loop* (Argyris & Schön) e em *low-level* (Fiol & Lyles). Porém, os gestores e os homens, é que possuem maiores oportunidades de resolução de problemas no decurso da sua actividade diária quando comparados, respectivamente, com os “caixas” e as mulheres.

No entanto, apesar de a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos considerar que o trabalho realizado é relativamente rotineiro e com poucas oportunidades de resolução de problemas complexos, há uma clara noção de que o seu grau de responsabilidade no trabalho é muito elevado. Comparando as categorias profissionais analisadas constata-se os gestores é que desempenham as suas tarefas com maior responsabilidade do que os “caixas”, e não há significativa diferença de percepção entre homens e mulheres no que diz respeito à sua responsabilidade no trabalho.

Quanto à adaptabilidade às mudanças nas situações de trabalho relativas aos produtos e serviços bancários, constatamos que a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos considera seu grau muito elevado. Mas, apesar de a maioria ter essa percepção, os gestores e os homens, é possuem maior grau de adaptabilidade quando comparados, respectivamente, com os “caixas” e com as mulheres.

Quanto às competências a maioria dos operacionais/comerciais inquiridos considera que o trabalho que faz ajuda a aprender coisas novas e a desenvolver competências. No entanto, se tratam de competências específicas restringidas às suas actuais tarefas, e não competências gerais e estratégicas. Os gestores e as mulheres quando comparados, respectivamente, aos “caixas” e homens, é que realizam um trabalho que ajuda a aprender mais e a mobilizar novas competências.

Em termos de probabilidade de encontrar um outro emprego futuro, a maioria dos inquiridos considera que é alta e certa. Esta probabilidade é mais alta entre os gestores e os homens quando comparados, respectivamente, com os “caixas” e as mulheres.

Finalmente, muitos dos operacionais/comerciais inquiridos consideram que o grau de valorização e de reconhecimento das suas competências pelo banco é baixo. Apontam para isso, o facto de os salários pagos serem baixos, haver poucas oportunidades de progressão na carreira, etc. Os gestores quando comparados aos “caixas” é que se sentem menos reconhecidos e valorizados, numa percepção que também é compartilhada pelos trabalhadores do sexo masculino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no trabalho, tendo como estudo de caso os trabalhadores do Millennium – BIM em Moçambique. Especificamente nos interessamos, por um lado, em perceber se o banco, através das suas estratégias de organização e de gestão, proporciona oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências aos seus empregados. Por outro, em captar a percepção dos próprios trabalhadores em relação a esses processos.

Para alcançar estes objectivos, analisamos três dimensões importantes do processo de trabalho que consideramos constituírem oportunidade para o desenvolvimento das competências dos profissionais nas organizações, a saber: a GRH, a organização do trabalho e o conteúdo do trabalho. Deste modo, pretendíamos rejeitar a ideia comum de que a produção e o desenvolvimento de competências profissionais se reduziriam, simplesmente, à mera aquisição de saberes por via de processos formais de formação e de ensino. Consideramos que era importante tomar em atenção, também, a própria actividade de trabalho nesse processo.

A pesquisa empírica incidiu sobre duas categorias de profissionais, afectos nos balcões: os assistentes de clientes, vulgarmente conhecidos por “caixas” e os gestores de clientes. Analisando estas três dimensões do trabalho acima referidas chegamos às seguintes constatações.

Ao nível da GRH há que destacar o papel desempenhado principalmente pelas práticas de contratação/selecção de novos trabalhadores e de formação profissional, na produção e desenvolvimento de competências.

Quanto à contratação/selecção de trabalhadores para a área operacional/comercial, por um lado, o banco procura com esta prática garantir a aquisição de competências técnicas (o saber-fazer), ao apostar numa política assente na admissão de indivíduos habilitados com um mínimo de 12 anos de escolaridade, com conhecimentos básicos de informática e que, preferencialmente, tenham frequentado um curso básico de Gestão Bancária. Para o banco estes elementos garantem, à partida, maiores possibilidades de integração e de aprendizagem no trabalho pelos contratados.

Por outro, procura adquirir também competências relacionais e sociais. Isto é visível na tónica colocada de contratar jovens com menos de 24 anos de idade, com boas capacidades de comunicação (oral e escrita) e mínimo domínio da língua inglesa. É fundamental que tenham também boas habilidades para se relacionarem com colegas e clientes, e de saberem vender produtos e serviços do banco.

Por sua vez a formação profissional desempenha também um papel preponderante na produção de novas competências aos operacionais. Porém, é uma formação muito ligada à aprendizagem de saberes-fazer e que se fica pelo nível da execução de tarefas específicas. Ou seja, é uma formação que se destina a oferecer conhecimentos que possibilitem o contínuo desempenho das tarefas nos balcões. Mas também está ligada ao ensino de saberes relacionais e sociais como saber atender e vender, rapidez, disciplina, boa comunicação e sinceridade.

Portanto, é uma formação que visa essencialmente desenvolver competências técnicas e inter-pessoais (relacionais). E, é uma formação que capacita para o posto de trabalho, e não visa necessariamente o desenvolvimento de competências gerais, aplicáveis num conjunto vasto e diversificado de situações. Os saberes ensinados não extravasam a área funcional dos operacionais, o que lhes permitiria aprender novos saberes e desempenhar outros tipos de tarefas, mesmo fora do actual emprego. As formações com carácter desenvolvimentista, portanto, de natureza qualificante são exclusivas aos chefes, quadros de alta direcção e a outros trabalhadores colocados em lugares estratégicos na organização.

É necessário considerar, também, que os operacionais/comerciais estudados não têm acesso a acções periódicas de formação profissional, quando comparados com os anteriores grupos indicados. Apenas são submetidos a formação quando se tratar de introdução de novos produtos ou serviços. Contudo, os gestores de clientes e os homens têm tido maiores possibilidades de acesso às acções de formação e, portanto, de desenvolverem as sua competências do que os “caixas” e as mulheres.

Assim constatamos ao longo do estudo que, se bem que, as diversas práticas de GRH no banco assumam particular importância nos processos de aquisição e de desenvolvimento de competências, porém, muitas dessas práticas favorecem mais o desenvolvimento das competências dos trabalhadores colocados em lugares estratégicos

e as chefias. Estes é que tem maiores possibilidades de concorrerem a novos postos e mudarem de funções; são os que beneficiam de formações periódicas e qualificantes, progredem facilmente na carreira, usufruem de remunerações elevadas, as suas competências são facilmente valorizadas e reconhecidas pelo banco.

Neste sentido, as práticas de GRH, só de forma limitada contribuem para o desenvolvimento das competências dos operacionais/comerciais. Em outras palavras, os operacionais/comerciais dispõem de oportunidades de aprendizagem com vista ao enriquecimento das suas competências, mas, isso se restringe à aprendizagem de saberes práticos e imediatos. Não são formados em termos de desenvolvimento futuro, mas em função de exigências das actuais funções, pelo que à partida possuem níveis baixos de empregabilidade. As competências que adquirem restringem-se a conteúdos técnicos e comportamentos relacionais. E mais, as suas competências actuais não são suficientemente reconhecidas e valorizadas, por exemplo, do ponto de vista de remunerações monetárias elevadas ou de formações periódicas e desenvolvimentistas.

No que diz respeito à organização do trabalho, constatamos que, de um modo geral nas unidades funcionais, principalmente nos balcões, o trabalho é entregue a equipas, mas com predomínio da multivalência, tentando se eliminar gradualmente a especialização. A rotação de postos é pouco praticada e quando acontece, se refere apenas à transferência de um colaborador de um balcão para outro balcão, e não propriamente o exercício de outras funções.

Os gestores de clientes e os homens é que tendem a exercer trabalho com conteúdo mais enriquecido, na medida em que têm de lidar com uma diversidade de assuntos ao longo do seu dia de trabalho. Os “caixas” e os operacionais do sexo feminino desempenham um trabalho mais rotineiro e repetitivo, o que lhes diminui as possibilidades de tomarem iniciativas, de serem criativos e inovadores, tornando-se assim o conteúdo do seu trabalho, apesar de muito exigente, pouco qualificante e pouco enriquecido.

Ainda nos balcões, a organização do trabalho permite pouca participação dos operacionais/comerciais nos processos de tomada de decisão e na resolução autónoma de problemas complexos. Isto é mais acentuado junto dos “caixas” e das mulheres, que tendem a ter menores oportunidades quando comparados, respectivamente, com os

gestores e homens. Porém, são chamados a participar na organização e planificação das suas actividades diárias, em coordenação com a chefia directa.

Mais interessante é que os níveis de responsabilidade no trabalho têm vindo a aumentar por parte de todos os operacionais e, também, são altamente significativos os níveis de cooperação e de entre ajuda no trabalho. Porém, existe uma percepção generalizada entre os operacionais de que não são suficientemente valorizados e reconhecidos pelo banco, apesar de considerarem que a sua actual experiência e as competências adquiridas no banco podem facilmente ajudar a encontrar outro emprego no futuro.

Em análise, a organização do trabalho no banco permite que os operacionais/comerciais mobilizem primordialmente competências técnicas, ligadas aos saberes-fazer da sua actividade diária de trabalho. Permite, igualmente, a mobilização de competências sociais e relacionais, imprescindíveis às boas relações com colegas e clientes. Por sua vez, as chefias directas – gerentes e chefes de balcão – por assumirem um papel central na gestão, organização e planificação do trabalho, mobilizam algumas competências estratégicas.

Neste ponto, queremos salientar a existência de alguns grupos profissionais privilegiados na banca como as altas chefias, os quadros de alta direcção, entre outros, que nas suas funções possuem um alto nível de participação na tomada de decisões e na resolução de problemas, rodam de postos com alguma frequência, são os principais responsáveis pelo trabalho realizado nas suas unidades funcionais, o que lhes permite mobilizar não apenas competências técnicas e relacionais, como também competências estratégicas, consubstanciadas em saberes teóricos e de organização. Para estes profissionais, o exercício do trabalho é um momento por excelência de desenvolvimento das suas competências.

Concluindo, constatamos nesta pesquisa que as diferentes dimensões do trabalho aqui analisadas – práticas de GRH, Organização e conteúdo do trabalho – favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos trabalhadores bancários, mas, em menor intensidade para os operacionais/comerciais. Isto porque estes operacionais, apenas mobilizam de forma significativa as competências técnicas e relacionais, e não tanto competências estratégicas e gerais, aplicáveis num conjunto diversificado de

situações. Não aprendem e nem desenvolvem, por exemplo, conhecimentos de Gestão e de Liderança, imprescindíveis para aumentar os seus níveis de empregabilidade.

Entre os operacionais/comerciais estudados são importantes as variáveis como sexo, categoria profissional, etc., na identificação das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Em outras palavras, entre os operacionais, os gestores de clientes e os homens é que possuem maiores oportunidades de desenvolver as suas competências, quando comparados com “caixas” e mulheres.

Assim, o banco proporciona oportunidades diferenciadas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, não apenas entre os operacionais/comerciais e outros grupos profissionais estrategicamente bem colocados, como também entre trabalhadores da mesma categoria, quando comparados por exemplo ao nível do sexo. Contudo, consideramos que o banco estudado situa-se na lógica de uma organização qualificante, pois, também participa na produção e desenvolvimento das competências dos seus profissionais, apesar das diferenciações entre diferentes grupos, em termos de oportunidades.

Portanto, procuramos mostrar nesta pesquisa que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências são processos complexos que não se reduzem a simples aprendizagens formais em salas de aula ou cursos. Para o seu melhor entendimento é necessário considerar o próprio processo de trabalho, pois também participa no enriquecimento ou no empobrecimento das competências dos profissionais.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. P. (2005), *Serviço(s) e Sociologia do Trabalho: Que práticas? Que objectos?* In: Revista – Sociologia, Problemas e Práticas, N.º 47, 2005, pp. 47-67. Lisboa: ISCTE.

ARGYRIS, C. (2000), *Ensinando Pessoas Inteligentes a Aprender*. In: *Gestão do Conhecimento* – Harvard Business Review, 5ª edição, pp. 82-107. Rio de Janeiro: Editora Campus.

BENTO, S. (1997), *Aprendizagem na Organização e no Local de Trabalho: Estudo de caso numa indústria de material eléctrico*. Dissertação de Mestrado em Sistemas Sócio-Organizacionais da Actividade Económica. Lisboa: UTL – ISEG.

BERNOUX, P. (1995), *A Sociologia das Empresas*. Porto: Rés-Editora.

BOLÍVAR, A. (2003), *A Escola como Organização que Aprende*. In: Canário, R. (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. 2ª Edição, pp. 79-100. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

BONO, A. del (1995), *Call Centers, Estrategias de Flexibilidad y Nuevas Experiencias Laborales*. In: Castillo, J. J., *El Trabajo Recobrado. Una evaluación del trabajo realmente existente en España*. Madrid e Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOTERF, G. L. (2005), *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições ASA.

BOURDIEU, P.; Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2005), *Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia*. 5ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.

CAETANO, A. (Coord) (1999), *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: OEFP – DINÂMIA, Colecção «Estudos e Análises», n.º 20.

CAMPINOS-DUBERNET, M. (1995), *Organização Qualificante e Mobilidade: Os técnicos de exploração na indústria química*. In: *A Produção de Competências na*

Empresa. Revista Europeia de Formação Profissional, n.º 5, Maio-Agosto, pp. 18-26. Lisboa: CEDEFOP.

CASINHAS, A. C. G. (2002), *Reconfiguração Organizacional e Novas Formas de Emprego na Banca*. Dissertação de Mestrado em Sistemas Sócio-Organizacionais da Actividade Económica. Lisboa: UTL – ISEG.

CHAGAS LOPES, M. (1995), *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Aprendizagem: Entre a empresa, o mercado de trabalho e a convergência europeia*. Oeiras: Celta Editora.

_____ (2000), *Reversibilidade de Decisões em Ciclo de Vida: a educação de Segunda Oportunidade*. Working Paper, Lisboa: UTL/ISEG /CISEP.

CHAGAS LOPES, M. & Pinto, A., (1999), *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*. Oeiras: Celta Editora.

DUBAR, C. (1996), *A Sociologia do Trabalho Frente à Qualificação e à Competência*. Traduzido do francês – *La sociologie du travail face à la qualification e à la competence*, Revue Sociologie du Travail, n. 2, pp. 179-193. Tradução de Alain P. François.

_____ (2005), *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

FERNANDES, A. (1998), *Da Aprendizagem Organizacional à Organização que Aprende*. In: LOPES, H. (Coord.), *As Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante*. Lisboa: OEFP – DINÂMIA, Colecção «Estudos e Análises», n.º 12, pp. 45-61.

_____ (2003), *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorizações e estudos*. Tese de Doutoramento em Gestão. Lisboa: ISCTE.

FIOL, C. M. & Lyles, M. A. (1985), *Organizational Learning*. The Academy of Management Review, Vol. 10, Nº 4, pp. 803-813. In: www.jstor.org/stable/258048 Acessado a 29 de Março de 2008.

GARVIN, D. A. (2000), *Construção da Organização que Aprende*. In: *Gestão do Conhecimento* – Harvard Business Review, 5ª edição, pp. 50-81. Rio de Janeiro: Editora Campus.

GROOTINGS, P. (1994), *Da Qualificação à Competência: Do que estamos a falar?* Revista Europeia de Formação Profissional, n.º 1, pp. 5-7. Lisboa: CEDEFOP.

KOVÁCS, I. (1992), *Novas Tecnologias, Recursos Humanos, Organização e Competitividade*. In: Kovács, I. et al., *Sistemas Flexíveis de Produção e Reorganização do Trabalho*. Lisboa: CESO – PEDIP.

_____ (2002), *As Metamorfozes do Emprego*. Oeiras: Celta Editora.

KOVÁCS, I. (Coord.) (1994), *Qualificações e Mercado de Trabalho*. Colecção, Estudos nº 13. Lisboa: IEFP.

KOVÁCS, I. & Castillo, J. J. (1998), *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta Editora.

LAUDARES, J. B. & Tomas, A. P. (2003), *O Técnico de Escolaridade Média no Sector Produtivo: Seu novo lugar e suas competências*. Revista – Educação e Sociedade, vol. 24, nº 85, pp. 1237-1256. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado a 15 de Junho de 2007.

LEITE, M. P. & Silva, R. A. da (1996/97), *A Sociologia do Trabalho Frente à Reestruturação Produtiva: Uma discussão teórica*. Revista da Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, n.º 16/17, pp. 13-32. Lisboa: APSIOT.

LESSARD-HÉBERT, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, M. P. de (2000), *Inquérito Sociológico: Problemas de metodologia*. 5ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

LOPES, H. (1998), *Apresentação Geral*. In: LOPES, H. (Coord.), *As Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante*. Lisboa: OEFP – DINÂMIA, Coleção «Estudos e Análises», n.º 12, pp. 15-28.

_____ (1998), *A Organização Qualificante*. In: LOPES, H. (Coord.), *As Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante*. Lisboa: OEFP – DINÂMIA, Coleção «Estudos e Análises», n.º 12, pp. 29-44.

MALLET, L. (1995), *Organização Qualificante, Coordenação e Incentivo*. In: *A Produção de Competências na Empresa*. Revista Europeia de Formação Profissional, n.º 5, Maio-Agosto, pp. 11-17. Lisboa: CEDEFOP.

MILLENNIUM – BCP (2007), *Relatório e Contas*, Vol. I. Lisboa.

MILLENNIUM – BIM (2005), *Relatório e Contas*, Maputo.

_____ (2006), *Relatório e Contas*, Maputo.

MIRA, F. J. B. De (1996), *Modelos Organizacionais das PME'S de Maputo – Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Sistemas Sócio-Organizacionais da Actividade Económica. Lisboa: UTL – ISEG.

PARENTE, C. (2003), *Construção Social das Competências Profissionais: Dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Porto: Universidade do Porto.

_____ (2006), *Conceitos de Mudança e Aprendizagem Organizacional: Contributos a uma análise da produção de saberes*. In: Revista – Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 50, pp. 89-108. Lisboa: ISCTE.

PARENTE, C. & Veloso, L. (1998), *Desenvolvimento e Gestão das Competências na Intercepção da Organização Qualificante e da Organização Aprendizante*. In: LOPES, H. (Coord.), *As Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante*. Lisboa: OEFP – DINÂMIA, Colecção «Estudos e Análises», n.º 12, pp. 181-208.

SAINSAULIEU, R. & SEGRESTIN, D. (1987), *Para uma Teoria Sociológica da Empresa*. In: Revista – Sociologia, Problemas e Práticas, N.º 3, pp. 199-215. Lisboa: ISCTE.

SCHIENSTOCK, G. (s.d.), *Aprender a Concorrer e a Reestruturar as Empresas Numa UE em Fase de Alargamento*. Revista Europeia de Formação Profissional, N.º 33, pp. 25-32. Lisboa: CEDEFOP.

SIMÕES, J. (2005), *A Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento*. Instituto Politécnico de Tomar: Gabinete de Publicações, DT – 23/2005/DEPGE-ESGT.

STROOBANTS, M. (2006), *Competência. Laboreal*, pp. 78-79. Disponível em, <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>. Acessado a 15 de Setembro de 2007.

SULEMAN, F. (2003), *A Produção e Valorização das Competências no Mercado de Trabalho: Das abordagens neo-clássicas à economia das convenções*. Tese de Doutoramento em Economia. Lisboa: ISCTE.

TARTUCE, G. L. (2004), *Algumas Reflexões Sobre a Qualificação no Trabalho a Partir da Sociologia Francesa do Pós-Guerra*. Revista Educação e Sociedade, vol. 25, n.º. 87, pp. 353-382, Campinas. Disponível em, <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado a 15 de Setembro de 2007.

THOMAS, J. (1996/97), *Competência(s) e Qualificação Profissional*. Revista da Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, n.º 16/17, pp. 89-97. Lisboa: APSIOT.

VAZ, J. L. de (2004), *A Gestão das Empresas do Conhecimento*. In: ROMÃO, A., Alves & Valério, N. (Orgs), *Em Directo do ISEG*. Oeiras: Celta Editora.

ZARIFIAN, P. (1995), *Organização Qualificante e Modelos de Competência: Que razões, que aprendizagens?* In: *A Produção de Competências na Empresa*. Revista Europeia de Formação Profissional, n.º 5, Maio-Agosto, pp. 5-10. Lisboa: CEDEFOP.

_____ (1999), *Compétence et Organisation*. Entretien filmé en cassette vidéo avec Philippe Zarifian, pour la DRH de l'ANPE. Disponível em <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page50.htm>. Acesso a 30/08/2007.

_____ (2002a), *Manager par la Compétence, Manager les Compétences*. Synthèse des résultats de la recherche menée dans une unité de services aux clients d'une grande entreprise. Disponível em <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page63.htm>. Acesso a 30/08/2007.

_____ (2002b), *La Politique de la Compétence et l'Appel aux Connaissances à partir de la Stratégie d'Entreprise Post-Fordiste*. Colloque de Nantes. Disponível em: <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page64.htm>. Acesso a 30/08/2007.

_____ (2003), *O Modelo da Competência: Trajectória histórica, desafios actuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac.

_____ (2005), *De la notion de Qualification à Celle de Compétence*. À paraître dans les Cahiers Français, Documentation Française. Disponível em <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page143.htm>. Acesso a 30/08/2007.

_____ (2006) *Compétences et Stratégies d'Entreprise*. Conférence faite au sein du Club Stratégies, en présentation du livre: Zarifian, Philippe, *Compétences et stratégies d'entreprise*, éditions Liaisons, décembre 2005. Disponível em <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page118.htm>. Acesso a 30/08/2007.

_____ (2007), *Divergences Autour des Démarches Compétence*. Disponível em <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page177.htm>. Acesso a 05/10/2007.

Anexos

ANEXO 1: INQUÉRITO AOS COLABORADORES DO MILLENNIUM – BIM

Meu nome é **NETO E. SEQUEIRA** e estou a conduzir este inquérito junto dos colaboradores do Banco Internacional de Moçambique. O mesmo é parte da dissertação que estou a redigir com vista à obtenção do grau de Mestre em Sociologia Económica e das Organizações no Instituto Superior de Economia e Gestão de Lisboa (ISEG), em Portugal. O título da dissertação é: **“Aprendizagem no Trabalho e Desenvolvimento de Competências no Sector Bancário”**.

A informação que pretendo recolher destina-se exclusivamente a essa finalidade, pelo que não será utilizada por nenhuma instituição e nem para qualquer outro fim. Contudo, para garantir o seu anonimato não precisa assinar o seu nome em nenhuma parte do inquérito.

O inquérito é de rápido preenchimento pelo que, gostaria que respondesse a todas as perguntas assinalando “UMA” opção de resposta em cada pergunta. E, agradeço antecipadamente a sua colaboração para que eu consiga concluir com êxito a minha dissertação de mestrado.

Cordiais saudações,

SECÇÃO I. SITUAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO TRABALHADOR
1. Qual é o seu sexo?

(Assinale com “X” na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Feminino |

2. Qual é a sua idade? _____ anos.
3. Qual o nível académico (ou equivalente) mais elevado que concluiu?

(Assinale com “X” na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Nível Básico (Geral ou Técnico) |
| <input type="checkbox"/> | Nível Médio (Geral ou Técnico) |
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | Pós-graduação, Mestrado ou Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> | Outro Nível (especifique): _____ |

4. Qual é a sua principal área de formação? (N.B. – MESMO QUE NÃO A TENHA CONCLUÍDO)

(Assinale com “X” na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Gestão |
| <input type="checkbox"/> | Gestão Bancária/ Gestão de Empresas |
| <input type="checkbox"/> | Economia |
| <input type="checkbox"/> | Marketing |
| <input type="checkbox"/> | Finanças |
| <input type="checkbox"/> | Contabilidade |
| <input type="checkbox"/> | Informática |
| <input type="checkbox"/> | Outra (especifique): _____ |

5. Qual é a sua categoria profissional aqui no banco ou, qual é a designação profissional que lhe é atribuída?
6. Há quantos anos ou meses se encontra a trabalhar neste banco? _____.
7. Há quantos anos ou meses se encontra a trabalhar nesta secção/sector? _____.
8. Qual é o seu tipo de contrato?

(Assinale com “X” na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Permanente |
| <input type="checkbox"/> | A prazo |
| <input type="checkbox"/> | Estagiário |
| <input type="checkbox"/> | Trabalho temporário |
| <input type="checkbox"/> | Outro (especifique): _____ |

SECÇÃO II: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9. No ano de 2007 participou em alguma acção de formação profissional?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

**SE "NÃO" PASSE À SECÇÃO SEGUINTE,
NA PÁGINA 3**

ATENÇÃO: SE PARTICIPOU EM VÁRIAS FORMAÇÕES, REFIRA-SE APENAS À ÚLTIMA FORMAÇÃO.

10. De quem foi a iniciativa pela formação?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Do banco |
| <input type="checkbox"/> | Sua |
| <input type="checkbox"/> | De outro (especifique) |

11. Onde decorreu essa formação?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | No banco |
| <input type="checkbox"/> | Numa outra empresa/outro banco ou Instituto de Formação |
| <input type="checkbox"/> | Em outro local (especifique) |

12. Quem orientou essa formação?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Funcionário(s) deste banco |
| <input type="checkbox"/> | Orientador(es) proveniente(s) de uma outra empresa/banco ou Instituto de Formação |
| <input type="checkbox"/> | Outro(s) |

13. Quanto tempo durou essa formação?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Menos de 24 horas |
| <input type="checkbox"/> | Entre um dia e Sete dias |
| <input type="checkbox"/> | Entre Sete dias e Quinze dias |
| <input type="checkbox"/> | Mais de quinze dias |

14. Qual era o objectivo principal dessa formação?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Aperfeiçoar conhecimentos sobre o seu posto de trabalho |
| <input type="checkbox"/> | Aperfeiçoar conhecimentos sobre a banca e seus serviços |
| <input type="checkbox"/> | Aumentar as suas competências profissionais |
| <input type="checkbox"/> | Aprender a dominar novos equipamentos de trabalho |
| <input type="checkbox"/> | Outro (especifique): |

15. Considera que a formação obtida foi útil para melhorar as suas competências e eficiência no trabalho?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Nada útil |
| <input type="checkbox"/> | Pouco útil |
| <input type="checkbox"/> | Mais ou menos útil |
| <input type="checkbox"/> | Muito útil |
| <input type="checkbox"/> | Bastante útil |

16. Pessoalmente, que tipo de formação gostaria de receber para melhorar as suas competências?

SECÇÃO III. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E COMPETÊNCIAS

17. Costuma participar na elaboração das decisões que dizem respeito à organização do seu trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Raramente |
| <input type="checkbox"/> | Às vezes |
| <input type="checkbox"/> | Muitas vezes |
| <input type="checkbox"/> | Sempre |

18. Costuma decidir ou opinar sobre o início de uma nova tarefa ou sobre a implementação de um novo método de trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Raramente |
| <input type="checkbox"/> | Às vezes |
| <input type="checkbox"/> | Muitas vezes |
| <input type="checkbox"/> | Sempre |

19. Costuma organizar e planificar o seu trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Raramente |
| <input type="checkbox"/> | Às vezes |
| <input type="checkbox"/> | Muitas vezes |
| <input type="checkbox"/> | Sempre |

20. Qual considera ser o grau de complexidade do seu trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito baixo |
| <input type="checkbox"/> | Baixo |
| <input type="checkbox"/> | Médio |
| <input type="checkbox"/> | Alto |
| <input type="checkbox"/> | Muito alto |

21. Qual considera ser o grau de rotina do seu trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito baixo |
| <input type="checkbox"/> | Baixo |
| <input type="checkbox"/> | Médio |
| <input type="checkbox"/> | Alto |
| <input type="checkbox"/> | Muito alto |

22. Tem resolvido problemas complexos e imprevistos com clientes, sem a obrigatoriedade de consultar o seu chefe directo?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Raramente |
| <input type="checkbox"/> | Às vezes |
| <input type="checkbox"/> | Muitas vezes |
| <input type="checkbox"/> | Sempre |

23. Como avalia o seu grau de responsabilidade no trabalho?
(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito baixo |
| <input type="checkbox"/> | Baixo |
| <input type="checkbox"/> | Médio |
| <input type="checkbox"/> | Alto |
| <input type="checkbox"/> | Muito alto |

24. Qual considera ser o seu grau de adaptabilidade às mudanças nas situações de trabalho (nos produtos e serviços do Banco)?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito baixo |
| <input type="checkbox"/> | Baixo |
| <input type="checkbox"/> | Médio |
| <input type="checkbox"/> | Alto |
| <input type="checkbox"/> | Muito alto |

25. Considera que o trabalho que faz ajuda a aprender coisas novas e a desenvolver as suas competências?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito pouco |
| <input type="checkbox"/> | Pouco |
| <input type="checkbox"/> | Medianamente |
| <input type="checkbox"/> | Muito |
| <input type="checkbox"/> | Bastante |

26. Qual considera ser a probabilidade de arranjar um outro emprego diferente do actual a partir da experiência e das competências que adquiriu no presente emprego?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | Nenhuma |
| <input type="checkbox"/> | Baixa |
| <input type="checkbox"/> | Razoável |
| <input type="checkbox"/> | Alta |
| <input type="checkbox"/> | Certa |

27. Como considera o grau de valorização e reconhecimento das suas competências pelo Banco?

(Assinale com "X" na coluna a esquerda. Escolha apenas uma única opção)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito baixo |
| <input type="checkbox"/> | Baixo |
| <input type="checkbox"/> | Médio |
| <input type="checkbox"/> | Alto |
| <input type="checkbox"/> | Muito alto |

Se tiver algum comentário ou observação a fazer queira, por favor, deixar nas linhas seguintes.

MUITO OBRIGADO, pelo tempo precioso que gastou a preencher este inquérito, e desejo-lhe muitos sucessos na sua vida pessoal e profissional.

ANEXO 2: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À FUNCIONÁRIOS SÉNIORES DO MILLENNIUM-BIM

I. CARACTERIZAÇÃO DO BANCO: MERCADO E INOVAÇÕES

1- Quais as principais áreas de negócio do Millennium – Banco Internacional de Moçambique?

2- Como caracterizam o actual mercado da concorrência do banco?

Tem vindo a diminuir _____ Está estável _____ Tem vindo a aumentar _____

3- Quais as vantagens concorrenciais do banco no mercado?

Marca _____ Qualidade dos produtos/serviços _____ Maior cobertura do mercado _____ Outra _____

4- Quais as principais estratégias do banco para se adaptar à demanda do mercado?

Inovar nos produtos/serviços _____ Inovar nos processos _____ Introduzir novas tecnologias _____
Introduzir mudanças ao nível Organizacional _____ Outras _____

5- Quais as principais inovações e/ou mudanças que o banco introduziu nos últimos anos, principalmente, a partir do ano 2000?

6- Que profissões ou sectores perderam ou vem perdendo relativa importância com a introdução sistemática de inovações/mudanças tecnológicas no banco?

7- Que novas profissões ou sectores emergiram como efeito da introdução sistemática de inovações/mudanças tecnológicas?

II. COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8- Que tipo de novas competências, por parte de seus colaboradores, o banco considera importantes e desejáveis para se atingirem os objectivos num contexto de elevada competitividade e de introdução sistemática de inovações?

9- Qual a principal estratégia seguida pelo banco para desenvolver as competências dos seus colaboradores?

10- Como o banco faz o reconhecimento e a valorização das competências dos seus colaboradores?

11- Quais as principais áreas em que é feita a formação dos colaboradores do banco?

12- Quais os principais objectivos da formação profissional por parte do banco?

13- Que competências o banco procura desenvolver com a formação profissional?

14- Quem é o responsável pela formação dos colaboradores do banco?

IV. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

15- No quadro da introdução de inovações tecnológicas, quais as principais mudanças introduzidas na organização do trabalho?

16- De um modo geral, de que forma os colaboradores-subordinados participam nas decisões que afectam o seu próprio trabalho?

17- Em que tipo de decisões os colaboradores-subordinados são chamados a participar?

18- Qual é o canal privilegiado de comunicação entre subordinados e seus superiores (chefes) directos?

19- Qual é a principal estratégia seguida pelo banco para manter ou aumentar a qualidade de emprego dos seus colaboradores?

V. GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS

20- Quantos colaboradores o banco possuía no ano de 2007? _____

21- Qual era a estrutura de qualificações dos colaboradores do banco, em termos de habilitações literárias no ano de 2007?

| Habilitações Literárias | Nº de Colaboradores |
|--|---------------------|
| Concluíram o ensino básico (geral ou técnico) | |
| Concluíram o ensino médio (geral ou técnico) | |
| Concluíram o Bacharelato | |
| Concluíram a Licenciatura | |
| Concluíram uma Pós-graduação, Mestrado ou Doutoramento | |
| Outras habilitações: | |

22- Actualmente, quais são os principais métodos de recrutamento de colaboradores, por parte do banco?

23- Quais são os principais critérios de selecção de colaboradores, por parte do banco?

24- No momento do recrutamento e da selecção, quais as competências que o banco mais procura no mercado?

25- Na opinião do banco, quais as principais estratégias/práticas de Gestão de Recursos Humanos (GRH) que tem uma maior influência nos resultados conseguidos pelo banco?

26- Quais os principais dilemas ou constrangimentos da GRH num contexto de elevada concorrência e competitividade entre os bancos em Moçambique?

MUITO OBRIGADO!