

**Para uma aproximação à(s) identidade(s) socio-epistémica(s) do
campo educativo-formativo de Recursos Humanos**

Viviana Andrade Meirinhos

Junho 2015

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto para
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação,
orientada pelo Professor Doutor José Alberto Correia.

*Conhecer e pensar não significa chegar à verdade
absolutamente certa, mas sim dialogar com a incerteza.*

Edgar Morin

Ao António, à Beatriz, ao Miguel, à Sofia e à minha família mais próxima, testemunhas diárias da edificação deste *empreendimento*, impassíveis resistentes às minhas ausências e alicerces deste e de todos os meus passos.

À Clara Correia e à Irene Figueiredo, que me apresentaram ao campo científico e educativo-formativo da Gestão de Recursos Humanos.

À Ana Cláudia e à Dora Martins, fielmente implicadas na construção contínua de um projeto educativo-formativo em Recursos Humanos, sem as quais esta reflexão nunca teria sido a mesma.

Ao Instituto Politécnico do Porto, e em particular à Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão pessoalizada nos colegas com quem de diferentes formas tenho trabalhado, pelas condições oferecidas de apoio ao desenvolvimento deste trabalho e ao meu crescimento enquanto profissional.

À Gabriela Chouzal e à Paula Marques pela presença permanente – inestimável.

Ao Professor José Alberto Correia pelo privilégio (indizível) de ter partilhado comigo a sua amplitude científica e humanidade.

Ainda a todos os que fazem parte de mim, no mais próximo quotidiano, - Elita, Ana, João, Daniela, André, Cláudia e Joana, no pano de fundo mas sempre lá – Mónica, Dricas e Diana e a alguns fundamentais *in memoriam* (avós).

A todos, obrigada pelo(s) sentido(s) que fundam o meu trabalho e a minha vida.

Resumo

As narrativas sobre as construções sócio-epistémicas das áreas de educação e formação (AEF) são uma realidade crescente nacional e internacionalmente no âmbito da problemática da contínua *disciplinarização* educativo-formativa. Este trabalho explora gramáticas, argumentos e questionamentos potencializadores para a leitura das AEF, propondo uma matriz interpretativa com este fim.

Sustentada em eixos epistemológicos e sociais, esta grelha de análise propõe uma diferenciação horizontal e vertical das AEF, distinguindo por esta via os ethos identitários das AEF na sua relação com outras AEF e com os campos profissionais e científicos homónimos. Na premissa de uma episteme especificamente educativa-formativa e de um campo socialmente delimitado, são trilhados percursos desde as fundações às autonomias ontológicas dos campos de educação-formação com recurso à teoria dos campos de Pierre Bourdieu (1983) e ao campo empírico da AEF de Recursos Humanos.

A identificação do capital epistémico e social específico deste campo, os seus fundamentos científicos, profissionais e educativo-formativos, a estrutura e o *habitus* do campo, os posicionamentos e estratégias dos agentes são alguns dos elementos mobilizados na proposta construtivista que é apresentada neste trabalho.

Abstract

Narratives on the socio-epistemic construction of education and training fields (ETF) are a growing national and international reality, specially under the ongoing issue of educational and training disciplining. This work explores grammars, arguments and questions, proposing an interpretive matrix with this aim.

Grounded in epistemological and societal foundations, this analytical grid analyses an horizontal and vertical differentiation of ETF, distinguishing in this way the identity and ethos of the ETF in its relationship with other ETF as well as with homonyms professional and scientific fields. Based on the assumption of a specifically educational-training episteme and a socially delimited field, we explore routes from the foundations to the ontological autonomy of the education and training fields, using the field theory of Pierre Bourdieu fields (1983) and the Human Resources ETF the empirical field as resources.

The identification of specific epistemic and social capital in this particular field, its scientific foundations, professional and educational-training, the structure and the *habitus* of the field, the positioning and strategies of agents are some of the elements mobilized in this constructivist approach here presented

Résumé

Les narratives sur les constructions socio-épistémologiques des domaines de l'éducation et formation (DEF) sont une réalité croissante national et international dans le cadre de la problématique courante de la compartimentation en disciplines éducatives et formatives. Ce travail exploite arguments et questionnements qui maximisent la lecture des DEF en proposant une matrice interprétative pour atteindre cet objectif.

Cette grille d'analyse, basée en axes épistémologiques et sociétaux, propose une différenciation horizontal et vertical des DEF, en distinguant les *ethos* identitaires des DEF dans ses relations avec les autres DEF et avec les domaines professionnels et champs scientifiques homonymes. Basé sur la prémisse d'une épistémé spécifiquement éducative et formative, et avec un domaine socialement délimité, ce travail suit des parcours des fondations aux autonomies ontologiques des champs de l'éducation et formation en recourant à la théorie de champs de Pierre Bourdieu (1983) et aux champs empiriques des DEF de ressources humaines

L'identification du capital épistémique et social spécifique de ce domaine, ses fondements scientifiques, professionnels, éducatifs et formatifs, la structure et l'*habitus* du champ, les positionnements et les stratégies des agents, sont quelques uns des éléments mobilisés dans la proposition constructiviste qui est présentée dans ce travail.

Índice

Da Introdução ao Campo Metodológico	18
Abordagem epistemológica, Problemática e Estruturação	19
Campo Técnico	28
Conclusão	39
Pré texto: Narrativas educativo-formativas (em RH)	41
A ponta (in)visível do icebergue	42
No trilha da literatura científica	48
Conclusão	76
O campo educativo-formativo dos RH: identidade(s), capitais e espaço(s) socio-epistêmicos	79
Uma aproximação ao campo	80
A dominância socio epistêmica	99
Singularidades e outras valências socio-epistêmicas	123
Para uma análise do capital científico do campo educativo-formativo de RH	148
O campo científico dos RH	149
O campo empírico nacional	153
Para uma análise do capital profissional do campo educativo-formativo de RH ...	187
Profissionalização e posicionamentos profissionais	188
Agentes e saberes profissionais	209
Episteme profissional nacional	214
Qualificações profissionais	221

Conclusões: Epistemologia(s) de um campo social.....	228
BIBLIOGRAFIA.....	251
APÊNDICES	297

Abreviaturas e Siglas

A3es – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AEF – Áreas de Educação e Formação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

APG – Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas

Cit in – citado em

CNAEF – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

DIRH – Desenvolvimento Internacional dos Recursos Humanos

DO – Desenvolvimento Organizacional

DRH – Desenvolvimento de Recursos Humanos

ECTS – European Credit Transfer System

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais

ESCE-IPS - Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

et al – entre outros

FCT – Fundação da Ciência e Tecnologia

GERH – Gestão Estratégica dos Recursos Humanos

GIRH – Gestão Internacional de Recursos Humanos

GRH – Gestão de Recursos Humanos

HRM – Human Resources Management

Moreira – Instituto para a Qualidade e Formação

Irs – Imposto de Rendimento de Pessoas Singulares

ISCED – International Standard Classification of Education and Training

ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração

ISMAI – Instituto Superior da Maia

NUT - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PDRH – Políticas e Desenvolvimento de Recursos Humanos

QNQ/QEQ – Quadros Nacional e Europeu de Qualificações

RH – Recursos Humanos

RJIES – Regime jurídico das instituições de ensino superior

SHRM – Society of Human Resource management

AHRD – Academy of Human Resource development

TESE – Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos

UC – Unidade Curricular

UCs – Unidades Curriculares

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

vs – versus

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

REBIDES – Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)

Figuras

Figura 1 - Abordagem epistemológica e social para análise dos campos educativo-formativo.....	40
Figura 2 - Modelo de análise para os campos educativo-formativos	78
Figura 3 - Implantação geográfica da estrutura educativo-formativa nacional	88
Figura 4 - O âmbito educativo-formativo da GRH.....	112
Figura 5 - O âmbito educativo-formativo do DRH	131
Figura 6 – Estrutura socio-epistémico do campo educativo-formativo de RH	238
Figura 7 - Modelo de análise para os campos educativo-formativos.....	249

Gráficos

Gráfico 1 – A investigação sobre o campo educativo-formativo em RH	46
Gráfico 2 - Nível de qualificação das ofertas educativo-formativas nacionais.....	82
Gráfico 3 - Natureza das Instituições: públicas vs privada.....	83
Gráfico 3 - Natureza das Instituições: politécnico vs universitário.....	83
Gráfico 5 - Natureza das instituições educativo-formativas.....	84
Gráfico 6 - Evolução das ofertas educativo-formativas nacionais.....	86
Gráfico 7 - Oferta e procura de estudantes-formandos no campo educativo-formativo dos RH.....	89
Gráfico 8 - Candidatos com ofertas educativo-formativas de RH em 1ª opção.....	90
Gráfico 9 - Formas de ingresso nos cursos.....	93
Gráfico 10 - Distribuição de idades nos estudantes-formandos inscritos.....	94
Gráfico 11 - Provas de ingresso para o acesso ao ensino superior em RH.....	96
Gráfico 12 - Enquadramento institucional das ofertas educativo-formativas em RH	105
Gráfico 13 - Representatividade das unidades curriculares técnico-funcionais de RH no âmbito da totalidade das unidades curriculares	111
Gráfico 14 - Representatividade das unidades curriculares técnico-funcionais de RH no âmbito das unidades curriculares de RH	111
Gráfico 15 - Representatividade das áreas tradicionais de GRH na estrutura educativo-formativa nacional.....	115
Gráfico 16 - Unidades Curriculares de Gestão Administrativa de RH.....	121
Gráfico 17 - Unidades Curriculares no âmbito do Desenvolvimento de RH.....	133

Gráfico 18 - Unidades curriculares no âmbito macro-social.....	136
Gráfico 19 - Unidades curriculares no âmbito da psicologia	138
Gráfico 20 - Áreas de formação dos coordenadores das ofertas educativo-formativas em RH	139
Gráfico 21 - Áreas de formação dos formadores das ofertas educativo-formativas em RH.....	139
Gráfico 22 - Enquadramento da investigação no âmbito de mestrados e doutoramento	154
Gráfico 23 - Áreas de licenciatura dos investigadores.....	155
Gráfico 24 - - Áreas de mestrados dos investigadores.....	155
Gráfico 25 - Áreas de doutoramento dos investigadores.....	156
Gráfico 26 - Categorias que integram periódicos de RH no Thesauri do Journal Citation Reposrts da ISI Web of Science da edição JCR Social Science Editions, 2012	159
Gráfico 27 - Áreas de Integração das Revistas Científicas de RH (SCOPUS).....	159
Gráfico 28 - Áreas das revistas que enquadram a investigação internacional em RH.	161
Gráfico 29 - Objetos Epistémicos da investigação Nacional.....	173
Gráfico 30 - Objetos Epistémicos da investigação em Gestão técnico-funcional de RH.....	175
Gráfico 31 - Conteúdos Epistémicos das Publicações nacionais em revistas internacionais (ISI/SCOPUS).....	181
Gráfico 32 - Publicações nacionais em Revistas de RH Internacionais ISI/SCOPUS...	183

Gráfico 33 - Instituições de filiação das publicações nacionais em revistas internacionais RH (ISI/SCOPUS).....	184
Gráfico 34 - Filiação institucional da investigação.....	185

Quadros

Quadro 1 – Dicionário de categorização da publicação indexada sobre o campo de educação-formação em RH.....	45
Quadro 2 - Conjuntos de provas de ingresso mais frequentes.....	96
Quadro 3 - Matriz de GRH tradicional- adaptação do modelo de Johnson & King...	114
Quadro 4 - Conhecimentos educativo-formativos representativos de integração interna e externa no âmbito dos programas das unidades curriculares.....	126
Quadro 5 - Exemplos de conteúdos programáticos com objeto e abordagem da psicologia não consubstanciados em unidades curriculares de identidade de psicologia	138
Quadro 6 – Referenciais educativo-formativos de RH.....	145
Quadro 7 - Dicionário de categorização da investigação em RH.....	172
Quadro 8 – Enquadramento da profissão RH na Classificação Portuguesa de Profissões (2010).....	194
Quadro 9 – Níveis de intervenção em RH.....	201
Quadro 10 – Âmbitos da(s) profissão(ões) de RH.....	203
Quadro 11 – Âmbitos das atividades dos profissionais de RH.....	207
Quadro 12 – Dimensões técnicas da profissão RH.....	210
Quadro 13 – Dimensões comportamentais da profissão RH.....	212
Quadro 14- Dicionário de categorização da episteme profissional.....	214
Quadro 15 –Temas dos Encontros Nacionais promovidos pela APG.....	220
Quadro 16 – Certificações profissionais em RH.....	224

Tabelas

Tabela 1 - Nível de atributabilidade das ofertas educativo-formativas.....	92
Tabela 2 - Enquadramento das ofertas educativo-formativas nas áreas de educação- formação da Direção Geral de Ensino Superior (DGES).....	99
Tabela 3 - Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito da GRH.....	104
Tabela 4 - Unidades Curriculares da área educativo-formativa da Gestão.....	108
Tabela 5 – Designações das unidades curriculares de GRH tradicional	117
Tabela 6 – Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito do DRH.....	129
Tabela 7 – Áreas epistémicas do campo profissional nacional.....	219

Da Introdução ao Campo Metodológico

Abordagem epistemológica, Problemática e Estruturação

O trabalho que aqui se apresenta é o desenvolvimento natural do trabalho que o autor tem vindo a realizar ao longo dos últimos 18 anos no campo educativo-formativo dos Recursos Humanos. Este ponto de partida é configurador (limitador - consideração alguns numa perspetiva mais positivista da investigação) não só da abordagem epistémica assumida, mas também desde logo da própria opção e identificação do objeto de estudo. O “conhecimento praxiológico” (Bourdieu, 2004a) do autor nesta área¹ representa um sistema de referência que, a par de outros “habitus” (Bourdieu, 1963) que o autor experienciou no decorrer da sua vida pessoal e profissional, constituem certamente princípios de estruturação desta pesquisa. A nossa posição epistemológica reconhece, assim, antes de mais, a “auto-implicação” (Matos, 1998) do “sujeito pesquisador” na construção da (sua) narrativa, pelo que esta narrativa – consideramos – não poderá (deverá) ser tomada como absoluta nem sequer como uma narrativa sobre um determinado saber, mas como uma narrativa da relação do autor com o saber, na linha que Charlot nos apresenta (2000).

Consideramos, pois, que a nossa tese será o resultado de uma interpretação da nossa relação com o saber, consistindo numa proposta possível de racionalidade do objeto que neste trabalho nos propomos estudar. Esta interpretação fundar-se-á em pré-compreensões, teóricas e metodológicas, que neste ponto introdutório procuramos explicitar e que, desde logo, configuram o nosso *modus*

¹ Referimo-nos ao conceito bourdiano de “conhecimento praxiológico” (2004a) no sentido de evidenciar que o autor deste trabalho é, na qualidade de agente social deste campo, não só influenciado pela sua estrutura, como também certamente “estruturador” desta. Naturalmente, que é com alguma dificuldade, devido à matriz socio-cultural vigente no nosso espaço social, que o autor esclarece explicitamente esta *possibilidade de eventualmente* (na nossa interpretação de Bourdieu, necessariamente!) *influenciar* o campo em questão (ou qualquer outro em que o autor esteja integrado ou tenha estado). Este esclarecimento (note-se o autor é docente do ensino superior público na área da GRH desde 1998, já foi coordenador de uma licenciatura em RH e é, neste momento, coordenador da área técnico científica de RH da instituição de ensino onde trabalha) deve, assim, ser entendido, com toda a “humildade” em termos sociais e epistemologicamente fundado em termos de trabalho científico.

de conhecer, os nossos conhecimentos e determinam as nossas possibilidades narrativas.

Afastamo-nos epistemologicamente, assim, totalmente da perspectiva “naturalista” no quadro significativo de Charles Taylor (1994), que representa o primado de se praticar filosofia ou ciência “natural”, desvinculada do quadro contextual que lhe atribui sentido. Aproximamo-nos, antes, duma concepção epistemológica “dialógico-contextual”, no sentido de que qualquer prática social (mesmo a do processo de conhecimento científico) é produzida e produtora simultaneamente de contextos significativos que, no diálogo (entre contextos), conferem ao objeto filosófico ou científico realidades e compreensibilidades plurais e precárias. Assumimos a permeabilidade situacional do nosso trabalho como condição e possibilidade epistemológica da nossa *cientificidade*, considerando as nossas coordenadas socio-antropológicas como referenciais centrais para as nossas interpretações do real, do recorte realizado na construção do nosso objeto de estudo e no consequente processo epistémico que sobre ele realizaremos. O leitor deverá, assim, perspetivar, na linha epistemológica de Guba (1990), este trabalho como uma construção com autoria e, portanto, social e experiencialmente localizada.

Neste paradigma, propomo-nos a explorar significados e compreensões possíveis e não a encontrar explicações fundadoras do controlo ou previsões de realidades, ancorando-nos numa postura epistemológica “alternativa”, em que

“a credibilidade deste trabalho de produção narrativa da realidade não depende, portanto, da sua capacidade em produzir narrativas científicas capazes de anularem as controvérsias, mas, antes, das suas potencialidades na produção e explicitação de dissensos e de controvérsias num campo em que nenhum artefacto metodológico é capaz de estabilizar a distinção entre factos e opiniões. Este paradigma alternativo vincula-se, portanto, a uma epistemologia da controvérsia em que a impossibilidade de

produzir discursos factuais que se oponham às opiniões, constitui uma vantagem epistemológica acrescida” (Correia, 2010, p. 30).

A postura epistemológica que assumimos como registo fundacional deste nosso trabalho constitui desde logo um dos princípios configuradores do processo e do produto que representam esta tese. No entanto, a configuração do nosso objeto de estudo é também resultado das nossas opções teórico-morfológicas, as quais se constituem como um sistema interpretativo identificador da nossa perspetivação. Este esquema interpretativo define a nossa abordagem, delimitando o objeto de estudo a partir da delimitação do nosso olhar. Processo e produto emergem como construções do autor que, a partir da edificação de um sistema relacional de morfologias e teorias, concebe o seu objeto epistémico. É assim, na problemática construída, que o nosso objeto de estudo se define (no ponto de partida).

Assumindo o espaço educativo como o espaço social deste trabalho e as ciências sociais e humanas como o grande domínio do saber em que este se inscreve, propomo-nos a explorar **o campo educativo-formativo dos Recursos Humanos (RH)** como objeto epistémico num quadro de análise das **possibilidades e condições ontológicas das áreas de educação e formação**. Compreender as fundações, estruturas e dinâmicas que configuram, ou podem configurar, as identidades educativo-formativas constitui-se numa problemática a partir da qual procuraremos inteligibilidades para a área dos RH.

Sustentados na conceptualização de “campo” de Bourdieu (1988), delimitamos o campo educativo-formativo de Recursos Humanos como o objeto de estudo deste trabalho, perspetivando-o numa lógica de **espaço social e epistemológico**. Analisaremos este(s) espaço(s) num esforço de compreensão da sua estruturação e autonomização num sistema de posições claramente em conflito. É neste contexto de “luta” num território social e epistemológico, radicado em processos explícitos e implícitos no seio de teias complexas e relações de força no campo que abordamos a educação-formação em RH neste trabalho.

A *prematuridade* que caracteriza a área dos RH (Boxall, 1996; Deadrick & Gibson, 2007; Paauwe and Boselie, 2005; Poel, 2007; Stone, 2007; Werner, 2014) e a escassez de leituras sobre os seus processos educativo-formativos (apresentada no *pré-texto* deste trabalho) fundam a pertinência para a realização de uma aproximação crítica à área de RH enquanto campo de educação-formação, colocando em debate os seus (potenciais) fundamentos, valores e alcances lógicos e sociais para a exploração e eventual identificação das suas “valências emancipatórias” (Correia, 1998). Ao inscrevermos este nosso **objeto de estudo** na **problemática** ontológica dos campos educativo-formativos, assumindo como dimensões estruturantes de análise os seus processos de construção epistemológica e social, configuramos as nossas linhas de reflexão em torno da natureza dos campos educativo-formativos e das dinâmicas da sua estruturação.

Assim, é a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu e do seu quadro conceptual associado que propomos uma abordagem compreensiva da educação-formação em RH. Esta **matriz teórico-morfológica** será mobilizada num diálogo entre a epistemologia e a sociologia, convocando, no entanto, também perspectivas das ciências da educação e da gestão de recursos humanos pela natureza do objeto que neste trabalho é tomado como objeto científico. Este quadro de referências, aprofundado no *pré-texto* deste trabalho, proporcionará uma matriz de reflexão multiperspetivada, potenciando possibilidades distintas, mas complementares, de problematização.

Como **modelo-base interpretativo** da (potencial) delimitação, identidade e processos de estruturação sociais e epistemológicos da educação-formação em RH, perspetivamos a área dos RH, enquanto campo educativo-formativo, na sua relação com os seus homónimos campos profissional e científico, bem como na sua relação com os outros campos educativo-formativos. Explora-se dialogicamente – em termos metodológicos – a inter-relação de cada um destes campos com o campo da educação-formação em RH como veículo de compreensão e aproximação crítica ao campo objeto de estudo. Este modelo quadripolar (do educativo-formativo disciplinar com o profissional, científico e

outras áreas educativo-formativas disciplinares) potencia inteligibilidades sobre a singularidade da e na educação-formação em RH, sobre os elementos estruturais transversais dos campos educativo-formativos e sobre os espaços comunicacionais entre campos profissionais, científicos e educativo-formativos - recursos fundamentais para uma leitura integrada do objeto de estudo configurado na problemática desta tese.

Neste sentido, o processo de intelecção sobre uma identidade e estrutura educativo-formativa do campo de RH assumirá como dimensões centrais de análise a mobilização de outras identidades e estruturas, não na qualidade de objeto de investigação, mas como meios de pesquisa. A delimitação do objeto de estudo é, para além de efetivamente demarcado dos campos científicos e profissionais homónimos, reforçada hermenêuticamente pelas **opções conceptuais** assumidas nos termos utilizados.

A opção pela utilização do termo “campo” na definição do nosso objeto epistémico convoca dois referentes. Fundacionalmente remete para o referente *área*, enquanto “extensão de espaço compreendido dentro de certos limites com características particulares ou que se destina a uma função específica” (Porto Editora, 2014)². No entanto, o termo “campo” transpõe esta referenciação terminológica direta, ao consolidar, para além do referente área/espaço (que efetivamente correspondem a dimensões do nosso objeto), igualmente a matriz teórico-morfológica da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, que, por assumirmos como abordagem na análise da nossa problemática, reveste o termo com a carga conceptual inerente. Nesta perspetiva, os campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços” (Bourdieu, 1983, p. 89). Os campos são estruturados e simultaneamente estruturam um *habitus*, que é específico de cada campo. É nesta lógica de condição e de condicionamento dialógico que os *agentes*, que ocupam as diversas posições no campo, reconhecem o próprio campo a que

² Dicionário da Língua Portuguesa, edição de 2014 consultada em linha no dia 23 de Setembro em www.infopedia.pt

pertencem e se envolvem em *conflitos* pelo *capital* específico desse campo, engrenando num *jogo* movidos por *interesses*.

O termo “educativo-formativo”³ é mobilizado pelo facto de corresponder à designação utilizada na Classificação Nacional de Educação e Formação (Portaria n.º 256/ 2005) e na Classificação Internacional Tipo da Educação e Formação (UNESCO, 2006; 2014)⁴, permitindo semanticamente delimitar diretamente o domínio do campo em análise. Esta referenciação terminológica explícita ao educativo-formativo é fundamental para uma demarcação exímia de outros campos dos RH (como o profissional ou o científico) desde logo na conceptualização do objeto de estudo. Também a perspetivação das áreas como áreas simultaneamente de educação e formação indiferenciadamente dos níveis e tipos caracteriza a nossa *episteme* neste trabalho, a qual, reconhecendo a óbvia realidade de que cada nível e tipo de educação-formação se reveste de problemáticas próprias, se dedica às inteligibilidades transversais – singulares ou universais – de toda a realidade educativa-formativa, desde que no domínio dos RH.

O termo “Recursos Humanos” por sua vez identifica, especificando, qual o campo educativo-formativo em referência, considerando como pressuposto a educação-formação como um espaço no qual diferentes áreas educativo-formativas se consubstanciam epistemológica e socialmente de uma forma delimitada. Partimos da referenciação de Scarpello (2007) e Zachmeier & Cho (2014) aos RH como área de educação-formação para mobilizarmos o conceito de “RH” como constructo analítico na delimitação do nosso campo educativo-formativo. O termo tem por base o conceito de “Recursos Humanos”, que foi conceptualizado por Peter Drucker (1954) como referente dos “trabalhadores”, tendo sido objeto de múltiplas reinterpretações, aproximando-se na última década a uma conceptualização do referente “pessoas” (Colbert, 2004). A construção do termo apresenta uma associação frequente ao conceito de “gestão” alusivo - na

³ Para o qual utilizaremos como sinónimos “educação-formação” e “educação e formação”.

⁴ ISCED – International Standard Classification of Education and Training

emergência de mobilização do termo para a área dos RH - a uma “prática administrativa”, a qual a partir das conceptualizações de Devanna e colegas (1982) passou a consolidar também uma “dimensão estratégica” (Batt & Banerjee, 2012; Devanna, Fombrun, Tichy & Warren, 1982; Ferris, Royle & Martocchio, 2004; Mahoney & Deckop, 1986). Esta abertura conceptual foi reforçada ainda pela verificação de uma dimensão desenvolvimental (Bernthal et al., 2004; Brewster, 2000; Davis, Naughton & Rothwell, 2004; Haslinda, 2009) e uma lógica para além da tradicional “organizacional/empresarial”, reconhecendo o “indivíduo, o grupo e o societal” (Scarpello, 2007) também como denominadores dos “recursos humanos”. Partiremos, assim, desta conceptualização ampla do termo RH como um *campo administrativo e estratégico de gestão e desenvolvimento das pessoas em e para o contexto de trabalho, a nível individual, grupal, organizacional ou societal*, concebendo-a como um provisório referencial do objeto em construção conceptual neste trabalho.

Ao objeto de estudo conceptualizado e à identificação epistemológica do sujeito reflexivo deste trabalho, acrescemos à configuração desta problemática numa perspetiva mais positivista, **o objeto empírico** que metodologicamente nos permitirá abordar na *empíria* o campo educativo-formativo em RH, enquanto via de contribuição dialéctica para a sua (des)(re)construção enquanto campo social e epistemológico. A delimitação de “Portugal” como demarcação do nosso campo empírico fundamentou-se em argumentos de pertinência e conveniência. A (já apresentada) integração do autor neste campo educativo-formativo representa, para além do seu conhecimento praxiológico - que coloca o autor e este trabalho desde logo *em jogo* e com *interesses no campo* -, também a facilidade no acesso de terreno a este. A emergência e o crescimento exponencial que a a educação-formação em RH sofreu em Portugal a partir da década de noventa; a ausência de referente nos documentos que materializam os campos educativo-formativos em Portugal; e o vazio de investigação sobre esta realidade a nível nacional (conforme apresentados detalhadamente em capítulos posteriores deste trabalho) fundamentam a pertinência de explorar

este objeto empiricamente no *campo português*. Olhar para dentro de si próprio através de estudos que devolvam à comunidade conhecimento sobre si próprio e criem espaços de reflexão e debate sobre as estruturas e as dinâmicas do campo é essencial. Caso contrário, corre-se o risco, para que já em 1993 Brabet nos alertou, de ao não nos interrogarmos constantemente sobre nós próprios, “não ser mais do que um simples instrumento de difusão, de legitimação, de reforço e de sustentação de interesses particulares e de discursos dominantes”(Brabet, 1993, p. 13). Esta pertinência poderá ser reforçada em termos de significado empírico não só para o próprio campo educativo-formativo de RH, como também para os campos profissional e científico homónimos em Portugal.

É nestas inter-textualidades e num contínuo devir entre os vários campos mobilizados metodologicamente, entre o autor e o objeto e a teoria e *empíria* que se configura a problemática deste trabalho. Esta abordagem sistematicamente dialógica potenciou a articulação de factos e reflexões teórico-conceituais, de subjetividades, de linguagens e até, por via do nosso quadro interpretativo, do estruturalismo com o construtivismo.

Esta matriz de análise epistemologicamente aberta e integradora apresenta, no entanto, na nossa perspetiva uma limitação, que naturalmente se traduz como fator limitador e configurador da própria problemática: a abordagem eminentemente **anglo-saxónica** dos referentes teóricos de RH. Esta perspetiva que enforma conceptualmente o nosso objeto de estudo emerge da estrutura ontológica que funda o campo científico, em geral, nos seus processos de produção e (ou devido) essencialmente de divulgação, configurando a língua inglesa como a quase exclusiva “língua franca da ciência” (Forattini, 1997). No que se refere aos RH, em específico, acresce a toda esta realidade a origem norte americana dos RH (Tead & Metcalf, 1920) e se depositar na comunidade académica britânica o papel de principal impulsionadora deste campo do saber no espaço europeu (Brewster, 2006).

É na interrelação destes fatores e processos que se funda o trabalho desta tese e emerge uma **estrutura** constituída por seis partes. Esta primeira, que introduz o

leitor aos processos de construção do objeto epistémico e da problemática revelando a inscrição epistemológica e praxiológica do autor, apresenta a configuração metodológica da pesquisa e, conseqüentemente, a estruturação que a materializa e as opções técnicas que a operacionalizam. O segundo capítulo, numa lógica de continuidade, decompõe e (re)constrói a problemática, desenvolvendo um *pré-texto* explicitador dos pretextos e *pré-conceitos* que fundam o olhar e a cognição interpretativa dos capítulos posteriores. As três partes seguintes mobilizam o esquema interpretativo multidimensional para uma compreensão do campo dos RH, correspondendo cada capítulo à análise de um dos polos de abordagem – os educativo-formativos, o científico e o profissional. Por último, o capítulo final configura-se como consolidador das teses enunciadas ao longo do documento, concluindo a *nossa* epistemologia do campo educativo-formativo de RH.

Campo Técnico

O *corpus* técnico deste trabalho materializa-se nos quatro capítulos intermédios que constituem esta tese, analisando o objeto de estudo à luz da problemática através de seis estudos distintos. No pré-texto a pesquisa é encetada por via da clássica revisão da literatura e de uma revisão sistemática à **investigação publicada sobre o objeto de estudo**. Esta grelha de leitura é materializada num modelo categorial, o qual (apesar de natureza reducionista, como qualquer modelo fechado em categorias e em processos classificativos), é construído como conclusão da interpretação realizada à literatura sobre o(s) campo(s) educativo-formativo(s) (de RH).

Posteriormente são realizados dentro do próprio campo educativo-formativo vários estudos sustentados em análises de conteúdo de fontes diversas. Um primeiro estudo reporta-se ao **capital estrutural da educação-formação em RH** em Portugal, caracterizando a estrutura formal do campo, em variáveis como a oferta educativo-formativa em RH e as instituições promotoras. Na interface desta análise, realizamos um estudo sobre o **capital social do campo educativo-formativo em RH**, identificando-se e analisando-se os agentes que integram e interagem neste campo nacionalmente. Para uma aproximação crítica às posições no campo, ao *habitus*, ao jogo, aos interesses e ao capital específico do campo analisa-se ainda o **capital epistemológico do campo**, explorando-se conteúdos, referências, identidades e enquadramentos epistemológicos da educação-formação em RH. Efetuámos também, com este propósito, uma revisão sistemática aos livros técnicos, potencialmente utilizados como manuais, publicados e comercializados em Portugal neste domínio.

Para uma perspetivação do **capital científico no campo educativo-formativo de RH** analisamos o campo científico de RH através de uma revisão sistemática à investigação científica nacional e uma análise de conteúdo a fontes que nos permitiram produzir informação sobre as instituições de investigação, investigadores e investigações realizadas em Portugal. Conhecer o conhecimento

científico produzido neste domínio, explorando, para além das relações epistemológicas e teóricas, também as estruturais e sociais entre os campos científico e educativo-formativo foi o objetivo destes estudos.

Para a análise do **capital profissional no campo educativo-formativo de RH** recorreremos a dados secundários de outros estudos e à análise de conteúdo de documentos nacionais e internacionais sobre o campo da profissionalização em RH para perceber as articulações, expectativas e permeabilidades inter-campos. Efetuamos ainda uma revisão sistemática a livros técnicos e revistas da especialidade, na qualidade de fonte representativa de interesses e de informação do grupo profissional de RH em Portugal.

Revisão sistemática

No sentido de sistematizar o estado de arte da “publicação científica indexada sobre o campo educativo-formativo da RH” e da “investigação nacional em RH” desenvolvemos uma revisão sistemática sem metanálise (Petticrew & Roberts, 2008). O objetivo do primeiro estudo foi identificar a investigação publicada e indexada sobre a educação-formação em RH, pelo que a estratégia foi analisar quer os periódicos indexados na área dos RH quer na área da educação-formação. Nos periódicos de RH revisamos o que estava publicado sobre o campo educativo-formativo e nos de educação-formação o que estava publicado sobre o campo de RH. No que reporta ao segundo estudo, a finalidade foi conhecer os objetos epistémicos da investigação nacional e os agentes promotores dessa investigação, pelo que a estratégia foi analisar a investigação em RH produzida em Portugal, bem como a publicação nacional em revistas internacionais de RH indexadas.

Considerando os objetivos destes estudos e que a qualidade desta técnica de recolha e tratamento de informação depende muito da qualidade da fonte primária, a revisão sistemática realizada neste trabalho assumiu como **fontes** publicações científicas⁵ indexadas às bases de dados “*Journal Citation Reports* da *ISI Web of Science* da edição *JCR Social Science Editions*” (ISI Web of Science) e no “*Scimago Journal & Country Ranking* da *Scopus / Journal Rankings*” (Scopus) referentes ao ano de 2012, o Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP), o Registo Nacional de Teses de Doutoramento em Curso da Direção- Geral de Estatísticas da Educação e da Ciências e as páginas institucionais dos centros de investigação nacional.

No que reporta às publicações científicas indexadas, considerando que não existia uma área categorial principal nestas bases de dados para a área dos Recursos Humanos, a **amostra** para este domínio da revisão sistemática foi constituída por todos os periódicos, cujo título integrava uma das seguintes

⁵ Utilizaremos, à luz da referência de Stumpf (1998), os termos “publicações”, “periódicos” e “revistas” como sinónimos neste contexto temático das bases de dados.

palavras-chave em linguagem Booleana “Human Resourc*” OU “HR” OU “Recursos Humanos” OU “Ressources Humaines” OU “RH”. Na aplicação deste critério foram considerados válidos treze periódicos, sendo que a totalidade destes treze estavam indexados à Scopus e, destes, oito à ISI *Web of Science* (apêndice 1).. Pelo contrário, para a área da educação-formação, a ISI Web of Science apresenta uma categoria de assunto designada especificamente “Educação e Pesquisa educacional”⁶, pelo que a amostra foi constituída pelo universo dos periódicos indexados a esta categoria nesta base de dados. Fizeram parte desta amostra duzentos e vinte e um periódicos. Optou-se, no caso dos periódicos em educação, em não saturar a pesquisa com a base de dados do Scimago Journal & Country Ranking da Scopus / Journal Rankings, na medida em que, ao contrário dos periódicos em Recursos Humanos, a amostra era já expressiva (apêndice 2).

Para o estudo que pretendeu analisar a “publicação científica indexada sobre o campo educativo-formativo de RH” foram considerados válidos todos os artigos dos periódicos da amostra de RH, cujo “título” (e na ausência deste “palavras-chave”⁷ ou “tema”⁸) integrasse um dos seguintes termos em linguagem booleana “educat*” OU “academic*” OU “curricul*” OU “scholar*” OU “teach*”. A opção por estes termos fundou-se na revisão da literatura e no facto de todas as publicações científicas desta amostra serem anglo-saxónicas. Foram considerados válidos para esta amostra trezentos e setenta e cinco artigos. Para a amostra no domínio da educação foram seleccionados todos os artigos cujo título integrava um dos seguintes termos em linguagem booleana “Human Resourc*” OU “HR” OU “Recursos Humanos” OU “Ressources Humaines” OU “RH”, o que permitiria a recuperação de artigos em português, inglês, francês e espanhol. Para esta amostra foram considerados válidos trinta e um artigos, o que configurou a amostra para estudo com quatrocentos e seis artigos.

⁶ Tradução livre do autor dos termos “Education & Educational Research”

⁷ Tradução livre do autor do termo “keywords”

⁸ Tradução livre do autor do termo “subject terms”

No que se refere ao estudo sobre “a publicação nacional em periódicos de RH indexados” foram analisados a totalidade dos artigos dos periódicos de RH que integravam a amostra, perfazendo dois mil duzentos e catorze artigos. Desta amostra, apenas vinte e cinco, foram identificados com filiação nacional.

Para analisar a investigação em RH produzida em Portugal a amostra foi constituída por todas as investigações constantes no RCAAP cujo “título” OU “assunto” OU “descrição” integrasse uma das seguintes combinações “Recursos Humanos” OU “RH” nos documentos tipo “artigo” OU “dissertação de mestrado” OU “tese de doutoramento”. Foram considerados válidas mil trezentos e dez investigações. No que se refere às unidades de investigação foram integradas na amostra todas as unidades de investigação nacionais cuja designação ou linha de pesquisa explícita integrasse o termo “Recursos Humanos” ou “RH”. Para esta seleção foram analisados todos os laboratórios associados e todas as unidades de investigação registadas na Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Considerando que foi identificado apenas um centro de investigação que preenchesse este critério, procedeu-se ainda a uma exploração mais alargada no motor de busca *Google* (articulando os termos "centro de investigação" ou "unidade de investigação" ou "núcleo de investigação" e "recursos humanos" ou "RH") e singularmente em todas as instituições de ensino superior que detêm formação em RH. Desta análise foram considerados válidas duas unidades de investigação e uma linha de pesquisa. Todas as investigações destas unidades/linhas de investigação integraram a amostra, correspondendo a cento e quarenta e quatro. No Registo Nacional de Teses de Doutoramento em Curso da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência foram consideradas válidas para a nossa amostra todas as teses que incluíam o termo “Recursos Humanos” ou “RH” – sessenta e uma teses.

As amostras, construídas em Janeiro de 2014, tiveram como recorte temporal uma década, integrando assim todas as investigações que destas fontes foram consideradas válidas entre 2003 e 2013 inclusive. Na totalidade, a amostra do estudo “investigação indexada sobre a educação-formação em RH” foi

constituída por quatrocentos e seis investigações, do estudo “investigação nacional de RH publicada em revistas de RH indexadas” por vinte e cinco e do estudo “investigação nacional” com mil e quinhentos e quinze.

Para todos os estudos foram identificados e integrados em excel o título, o autor e sua filiação institucional, as palavras-chave e os resumos dos artigos, sendo que nos artigos das revistas indexadas de RH foi também recolhida a categoria de assunto em que cada periódico está indexado na base de dados. Estes dados foram, no final, exportados do excel para um projeto do NVivo para serem analisados.

A **análise** dos artigos foi, numa primeira etapa, de carácter indutivo (sem categorias prévias). O objetivo residiu, precisamente, em identificar as dimensões que melhor traduzissem as temáticas expressas nos artigos em revisão em cada um dos estudos. Foi construída uma categorização livre com base nos títulos dos artigos (o autor efetuou uma revisão à totalidade dos artigos e um outro investigador convidado realizou a revisão a uma amostra representativa das revistas e do ano de publicação). A partir desta construção categorial preliminar foi organizada uma árvore hierarquizada de categorias e subcategorias (inicialmente cada investigador isoladamente e posteriormente em conjunto, reorganizando categorias - fundindo e subdividindo – e uniformizando terminologias). Os modelos finais, resultantes deste acordo inter-revisores, foram concebidos integrando uma descrição e exemplos para cada categoria⁹. No final, o sistema categorial foi testado e *validado* através da classificação de uma amostra por 3 investigadores (os dois da fase de concepção e um terceiro investigador convidado para o efeito (*juíz*). No final, os artigos foram classificados de acordo com as estruturas de categorias pré-definidas tendo como unidades de análise os títulos, as palavras-chave e os resumos. Os artigos foram ainda analisados quanto à identificação dos autores, a sua filiação

⁹ Os modelos são apresentados nos capítulos “Pré-texto: Narrativas educativo-formativas (em RH)” e “Para uma análise do capital científico no campo educativo-formativo em RH”.

e, se enquadrados em formação, procedeu-se ainda à identificação do mestrado ou doutoramento.

A revisão sistemática dos livros técnicos e das revistas da especialidade fundou-se nos objetivos de conhecer os manuais disponíveis para o campo educativo-formativo da RH em Portugal e as publicações deste domínio vocacionadas para os profissionais e os objetos epistémicos destes. A estratégia de utilização destas **fontes** como recurso para a análise quer da educação-formação (Junior & Galvão, 2005; Viñao, 2012) quer da profissionalização (Deadrick & Gibson, 2007, 2009) tem sido amplamente utilizada quer no campo educativo-formativo, quer no campo de RH.

A **amostra** foi construída a partir das duas editoras/ livrarias especializadas no domínio de RH mais presentes no mercado português: a editora RH e a sua revista *RHMagazine* e a livraria da Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas (APG) e a sua revista *Pessoal* – representando as duas revistas mais lidas pelos profissionais em Portugal (Almeida, 2011). No que se refere às revistas foram consideradas para a amostra todos os artigos de todas as edições das duas revistas entre 2003 e 2013 inclusive (à exceção de entrevistas sem uma temática específica), resultando numa revisão de mil cento e quarenta e nove artigos. Quanto aos livros técnicos foram integrados na amostra todos os que estavam a ser comercializados em Março de 2014 nestas duas livrarias online¹⁰, perfazendo duzentos e vinte e sete livros. Para ambos os estudos foram identificados e integrados em excel o título e o autor dos livros e dos artigos das revistas da amostra.

Estes dados foram posteriormente exportados do excel para um projeto do NVivo, através do qual foi realizada a **análise**. Os livros foram analisados em duas fases. Numa primeira, exploratoriamente no capítulo sobre o campo educativo-formativo, através de filtros com a dimensão educativa-formativa em análise com o objetivo de identificar os livros, que potencialmente estão disponíveis

¹⁰<http://www.editorarh.pt/editora/inicio.php>; <http://www.apg.pt/index.php?id=179>

para a educação-formação na qualidade de manuais nacionais. Numa segunda fase, de uma forma sistemática e juntamente com os artigos das revistas, com base numa análise categorial indutiva (resultando na estrutura apresentada no capítulo “capital profissional do campo educativo-formatio de RH), utilizando o mesmo procedimento aplicado aos artigos científicos dos periódicos indexados e à investigação nacional.

Análise de conteúdo

No âmbito da aproximação metodológica que realizámos ao capital estrutural, social, epistemológico, profissional e científico do campo educativo-formativo de RH em Portugal recorreremos ainda à análise de conteúdo, utilizando uma estrutura categorial (Bardin, 1995) para a recolha dos dados e interpretação da informação. Nestes estudos as **fontes** utilizadas foram documentos, bases de dados e sítios da internet, públicos e privados, recolhidos em linha através da World Wide Web (d'Andréa, 2006; Gray, 2004) e, quando não disponíveis, solicitados diretamente às instituições. O objetivo foi ancorar indicadores que apoiassem a interpretação do campo, para além da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) transmitida nestas fontes.

Neste paradigma metodológico interpretativo, as categorias e a informação a **recolher** foi sendo definido e recolhido em processo num movimento não linear de construção de sentidos. O apêndice 3 apresenta, de uma forma estruturada, os momentos, os objetivos e as fontes utilizadas. Todos os dados foram recolhidos e tratados diretamente em excel.

Para a **análise** do capital estrutural da educação-formação em RH foram consideradas na **amostra** todas as ofertas educativo-formativas que integravam o termo “recursos humanos” no Instituto de Emprego e Formação Profissional, na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, no Catálogo Nacional de Qualificações e na Direção Geral de Ensino Superior em Novembro de 2013 e 2014¹¹ (apêndice 4). Das ofertas educativo-formativas consideradas, foram identificadas as designações, instituições de enquadramento, a sua localização geográfica, as estruturas dos seus planos curriculares, as designações e tipologias das suas unidades curriculares.

¹¹ A recolha realizada em Novembro de 2014 referiu-se apenas à integração dos cursos técnicos superiores profissionais, criados e regulamentados pelo decreto-lei nº 43/2014. de 18 de Março.

Na interface deste estudo com o do capital social do campo foram ainda identificados os docentes-formadores e os coordenadores/ diretores de todos os cursos que integraram a amostra, tendo sido os seus percursos de qualificação (áreas e níveis de formação) analisados a partir do Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES) de 2012 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) quando não identificados nesta fonte (o que sucedeu apenas com alguns docentes-formadores dos cursos de nível 5) explorados na página institucional do curso e, caso não apresentado, na world wide web a partir do motor de busca google. Para a análise dos coordenadores foram considerados os coordenadores/ diretores de todas as ofertas educativo-formativas que constituem a nossa amostra, na medida em que a amostra é constituída unicamente por cursos de RH (n=47). No que reporta aos docentes-formadores das unidades curriculares, foram analisados os perfis de qualificação apenas dos docentes-formadores das unidades curriculares específicas de RH¹² (n=146). No que reporta aos candidatos e estudantes-formandos inscritos, foi realizada uma análise de vagas, candidatos, colocados, primeiras opções, formas de ingresso nos cursos, distribuição de idades recorrendo quer aos diplomas de registo de criação e/ou de alteração dos cursos quer no sítio infocursos disponibilizado pelo ministério da educação e da ciência.

No que se refere à análise do capital epistemológico do campo educativo-formativo em RH foram mobilizadas informações de dimensões analíticas do estudo do capital estrutural, tendo sido complementadas pela análise das áreas científicas apresentadas como associadas aos cursos, os requisitos e provas de ingresso dos cursos, os objetivos de aprendizagem dos cursos, as competências a desenvolver nos cursos, os conteúdos programáticos das unidades curriculares, os objetivos de aprendizagem das unidades curriculares, as competências a desenvolver nas unidades curriculares e as referências bibliográficas das unidades curriculares.

¹² Conforme classificação realizada no capítulo III, “o campo educativo-formativo de RH”.

Foram ainda analisadas as categorias classificativas de taxonomias nacionais e internacionais do campo educativo-formativo (Classificação nacional de áreas de educação formação e a International Standard Classification of Education) e Thesauri da área da educação, nomeadamente o Thesaurus da UNESCO (2008) e o Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (European Commission, 2009) considerando que permitiam uma exploração da delimitação e integração epistemológica de RH no campo educativo-formativo. Concretamente o enquadramento dos cursos nacionais no âmbito da classificação nacional foi analisada a partir do recurso aos Relatórios Preliminares e finais das Comissões de Avaliação Externa dos cursos de ensino superior e, no caso dos cursos de nível 5, nas bases de dados de registo dos cursos disponibilizada pelo Ministério da Educação e Ciência.

Para a análise do capital social do campo científico *português* foram analisadas a partir da identificação nominal dos investigadores da amostra de instituições nacionais de investigação (n=54) as qualificações dos investigadores (áreas e níveis de formação). Esta análise foi realizada a partir da página das próprias unidades de investigação e, em caso de não referência, a partir do REBIDES 2012 (tendo sido a recolha realizada em Abril de 2014).

Para a aproximação ao capital profissional no campo educativo-formativo de RH foi analisado o processo de profissionalização e a(s) profissionalidade(s) neste domínio a partir de documentos e sítios institucionais de organizações associativas e associadas ao trabalho nacionais e internacionais. Analisaram-se com base nestas fontes categorias analíticas como designações da profissão, funções profissionais, competências da profissão, requisitos de profissionalização (regulação, qualificações e certificações).

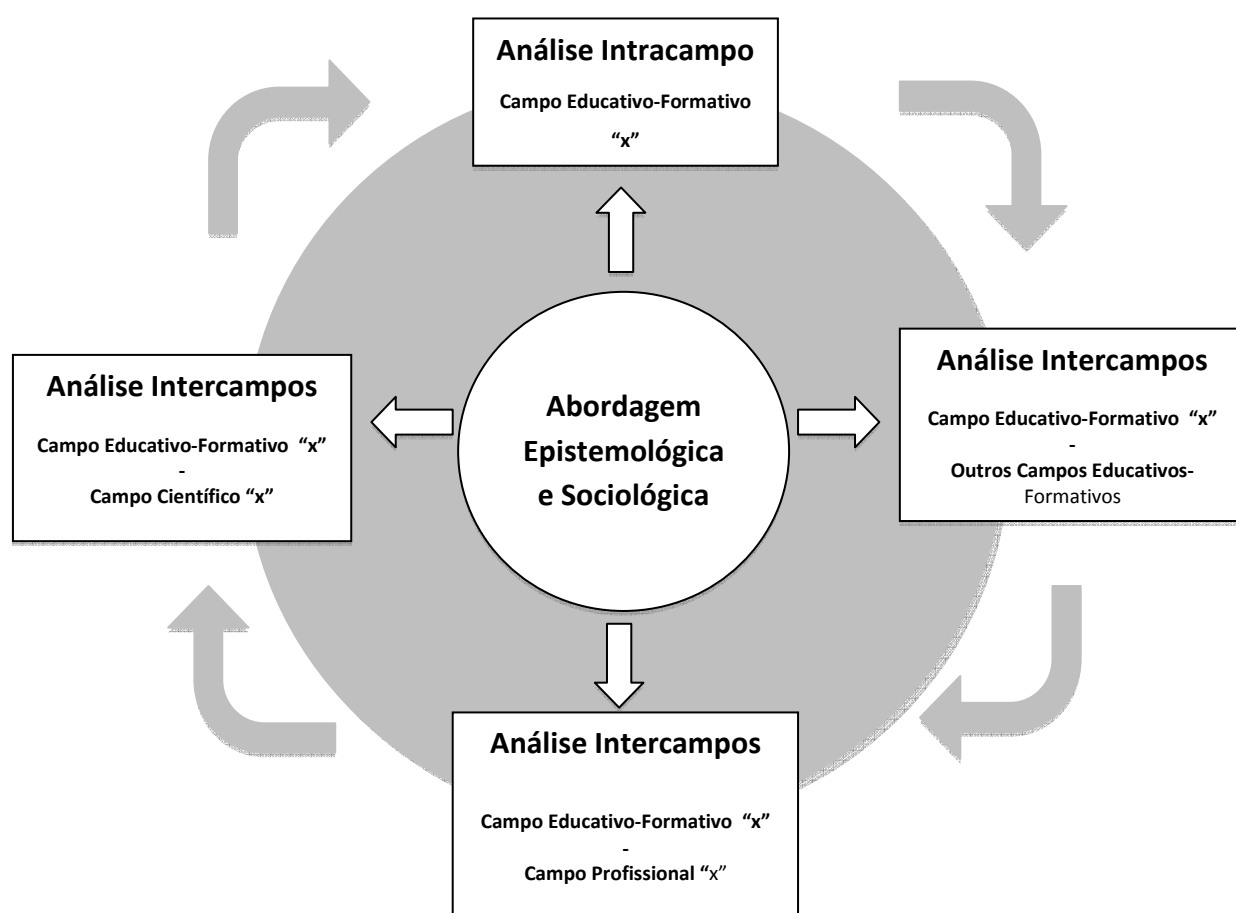
Conclusão

A informação produzida por estas técnicas de análise constituiu uma base documental, a qual se configurou, a par do *pré-texto* por nós construído (parte II deste trabalho), como um dos nossos *textos* de leitura do objeto de estudo. Perspetivamos com estas opções técnicas potenciar uma abordagem panorâmica, mas compreensiva, do campo educativo-formativo de RH, facilitando aproximações críticas tanto às transversalidades (às quais possam ser atribuídas algum tipo de universalidade) como às singularidades (nas quais possam ser reconhecidas possibilidades transformadoras).

A diversidade – nas estruturas e narrativas - da exploração metodológica pretendeu assim contribuir, para além da auto-reflexibilidade em RH enquanto área de educação-formação, para a constituição de mais um canal de leitura da realidade educativo-formativa, em geral. Propomos desta forma uma metodologia para a análise das áreas de educação-formação sustentada numa abordagem dialogicamente epistemológica e sociológica em quatro distintos espaços interpretativos: a análise do campo educativo-formativo em si (análise intracampo), a análise do campo educativo-formativo nas interfaces com os outros campos educativo-formativos (análise intercampos educativo-formativos), a análise do campo educativo-formativo nas interfaces com o seu homónimo campo científico (análise intercampos educativo-formativo – científico) e a análise do campo educativo-formativo nas interfaces com o seu homónimo campo profissional (análise intercampos educativo-formativo – profissional) (figura 1).

Figura 1

Abordagem epistemológica e sociológica para análise dos campos educativo-formativos



Pré texto: Narrativas educativo-formativas (em RH)

A ponta (in)visível do icebergue

Da leitura realizada a várias narrativas científicas sobre o nosso objeto epistémico – o campo da educação-formação em RH- e sobre “narrativas-tipo” de outras áreas educativo-formativas na construção epistemológica e social do seu campo, concebemos um pré-texto ao nosso trabalho central na tentativa de perspetivar gramáticas, argumentos e questionamentos para a nossa análise. Procuramos não deixar de “escutar”¹³ as compreensões e explicações singulares, mas também assumimos o *mainstream*¹⁴ do género discursivo da revisão da literatura ou do estado da arte na procura de uma legitimação de partida pela via do normalizante. De facto, estes processos “informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta (...) sobre o trabalho do qual se originam” (Ferreira, 2002, p. 268). Pretendemos, assim, com este capítulo desenvolver uma revisão da literatura sobre a educação-formação em RH, decompondo construtivamente a nossa problemática. “Decomposição” porque se constitui como uma explicitação detalhada da problemática apresentada no campo metodológico e “construtiva”, na medida em que representa a seleção e interpretação subjetiva do autor, configurada numa proposta para a análise epistemológica e sociológica das áreas educativo-formativas, com base na qual –neste trabalho – realizaremos a do campo educativo-formativo de RH.

A divulgação do conhecimento científico sobre determinado objeto de estudo poderá ser perspetivado como uma das dimensões mais explícitas e visíveis do estado de maturidade epistemológica desse corpo de conhecimento. Uma vasta publicação científica e a presença desta em “sítios”¹⁵ reconhecidos pela comunidade científica é indicador direto, não só de que há produção de conhecimento (reconhecidamente científico) sobre esse objeto, mas também

13 Referência à conceptualização de José Alberto Correia (2010) de “epistemologia da escuta”.

14 *Mainstream*: central, corrente, comum, habitual (Tradução Linguee [em linha], 2008-2013, <http://www.linguee.pt/> [consultado em 18-09-2014].).

¹⁵ O termo “sítio” é apresentado como um conceito mais amplo do que a sua significação semântica, no sentido de para além de se referir a referentes como “localização”, “espaço”, “campo” e outros referenciais de espaço, o termo representa aqui também um dos referenciais espaciais mais comuns contemporâneos (em muitos casos quase que o campo e espaço exclusivo) de “sítio na internet”

que esse campo de conhecimento, por esse motivo, existe enquanto objeto científico. Esses sítios sociais configuram-se como jornais indexados a fatores de impacto científico e que representam a institucionalização (científico-)política que determina o valor científico da investigação e, consequentemente, ontologicamente existência e epistemologicamente estatuto científico aos objetos de estudo (Bornmann, 2010; Bornmann & Daniel, 2009; Lawrence, 2003). Em oposição, naturalmente que a ausência de presença nos “sítios” indica que esse *objeto* simplesmente não existe por definição dessas categorias epistemológicas socialmente determinadas.

Verificar a existência, a natureza e a maturidade do objeto de estudo deste trabalho emerge como fundamento e possibilidade para esta tese no sentido mais tradicional da investigação científica, percebendo as lacunas teóricas e assumindo-as como um testemunho que valida uma nova aventura científica (Cardoso et al., 2010). Perspetivamos, no entanto, este processo de *prova* ontológica como um primeiro argumento da epistemologia do nosso objeto de investigação: o campo da educação-formação em RH. Compreender a(s) possibilidade(s) onto-epistemológica(s) de uma natureza científica deste campo representa nesta nossa tese uma base fundacional¹⁶.

Os mecanismos de indexação da publicação científica e o correspondente indicador de impacto científico representam contemporaneamente a materialização deste processo de reconhecimento ontológico-epistemológico. Apesar das críticas, este sistema está na raiz da comunicação científica (Lopes et al., 2012). As bases de dados que resultam deste sistema, normalmente disponibilizadas em sítios¹⁷, são fontes (secundárias) dos trabalhos de investigação científica publicados nos periódicos indexados. Foi nesta ponta do

¹⁶ Salientamos que a nossa procura epistémica (quer ontológica quer epistemológica) não se reporta aos RH como campo em geral, nem ao estatuto desta (quer enquanto área científica ou área profissional), mas apenas (apenas, porque delimitado) ao campo educativo-formativo de RH.

¹⁷ Sítios no sentido de “página ou conjunto de páginas da Internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio electrónico” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/s%C3%ADtio> [consultado em 18-09-2014].).

icebergue do sistema científico internacional que realizamos, conforme apresentado no *pré-texto* deste trabalho, uma análise sistemática à produção de conhecimento científico sobre o campo educativo-formativo de RH. Analisamos nos periódicos classificados com fator de impacto científico nas duas áreas que entrecruzam e constituem o nosso objeto de estudo – Educação e RH – a (não) presença, e logo a (in)existência, deste objeto nos “sítios” científicos por excelência.

Dos duzentos e trinta e quatro periódicos indexados que constituíram a nossa amostra, analisados nos artigos publicados numa década, apenas quatrocentos e seis artigos foram considerados válidos para explorar a educação-formação em RH. A revisão sistemática realizada aos objetos epistêmicos destas investigações com base no título, palavras-chave e resumos e que resultou numa grelha de categorização (quadro 1) demonstrou uma inexpressão absoluta deste nosso objeto de estudo no campo do “conhecimento certificado” (Ramos-Rodriguez & Ruíz-Navarro, 2004)¹⁸.

¹⁸ Tradução livre do autor para “Certified knowledge”, que Ramos-Rodríguez e Ruíz-Navarro (2004) descrevem como o conhecimento submetido e aprovado em revisões críticas de investigadores pares.

Quadro 1

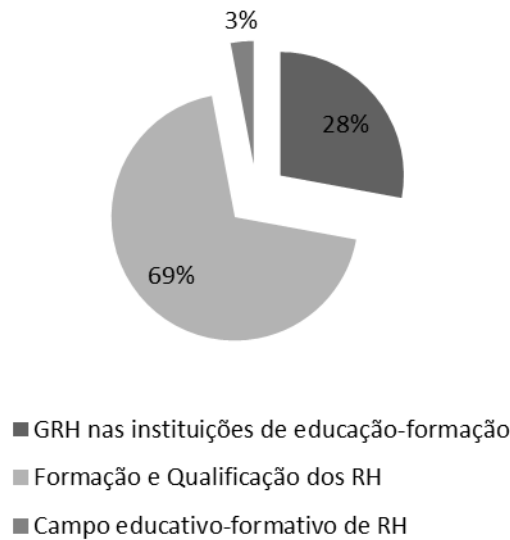
Dicionário de categorização da publicação indexada sobre
o campo de educação-formação em RH

Categoria	Definição	Exemplos
Gestão de Recursos Humanos em instituições de educação-formação	Refere-se aos processos e/ ou aos resultados da atividade de gerir as pessoas, enquanto recursos, em organizações de ensino	- “The role of schools’ perceived HR policies in teachers’ professional development” - “Teachers recruitment, compensation and retention”
Formação e Qualificação dos Recursos Humanos	Refere-se ao processo de desenvolvimento e certificação das pessoas para o trabalho e profissão.	- “The Lisbon Strategy Challenges to the Czech Republic HR” - “Tertiary Education Policy in OECD Countries: developing the HR”
Campo educativo-formativo de RH	Refere-se a objetos e problemáticas associadas à área/ domínio de educação e formação em RH	- “Diversity in th HRD curriculum: concluding thoughts and next steps” - “The vital role of strategy in strategic human resource management education”

A gestão de recursos humanos em instituições de ensino e o âmbito da problemática da formação e qualificação dos RH (especificamente contextualizadas na formação profissional, na educação de adultos, no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento socio-económico de países) representam as categorias com maior expressão nesta análise (Gráfico 1).

Gráfico 1

A investigação sobre o campo educativo-formativo em RH



Apesar de intrinsecamente ambas as temáticas estarem associadas ao campo educativo-formativo em RH (considerando que as questões gerais da GRH em instituições de ensino também serão aplicáveis à especificidade da GRH nas instituições de ensino que promovam educação-formação em RH e que a educação-formação em RH, como domínio educativo-formativo, também se enquadrará na problemática genericamente apresentada da formação e qualificação dos RH), é verificável que os artigos apresentam uma configuração contextual demasiadamente específica e restritiva (por exemplo, numa instituição de ensino, numa área de educação-formação – que não RH –, numa profissão ou num território particulares) ou uma abordagem demasiadamente genérica (como por exemplo, diversidade pedagógica no ensino ou promoção de uma educação inclusiva). Em qualquer um dos casos o objeto epistémico exclui-se por natureza do campo educativo-formativo em RH.

Explicitamente sobre o objeto de estudo em causa apenas oito artigos foram identificados¹⁹, não assumindo no entanto nenhum deles como problemática o

¹⁹ Designações dos artigos: “conversations on what the market wants from HR graduates”; “educating highly competent and principled HR professionals in the 21st century”; Innovations in teaching in human resources”; “the vital role of strategy in strategic human resource

campo educativo-formativo de RH como um todo, apresentando apenas abordagens parciais sobre elementos constituintes do campo. Também no que se refere ao recorte empírico nacional, também a inexpressão é materializada por apenas uma investigação sobre a realidade portuguesa – “presentismo e *burnout* nos professores das escolas básicas públicas e privadas portuguesas”²⁰.

management education”; Human Resource an organizational management content in the hospitality curriculum” “Diversity in HRD curriculum: concluding thoughts and next steps”; “Queering the HRD curriculum: preparing students for success”; e “Implications for diversity in the HRD curriculum”.

²⁰ Tradução livre do autor para “Presenteism and burnout among teachers in public and private portuguese elementary schools”.

No trilho da literatura científica

Considerando a inexistência discursiva ou a imaterialização da investigação sobre o campo da educação-formação em RH nestes “sítios” e neste tipo de “conhecimento certificado”, procuramos na “alteridade”, proposta por Platão (2012)²¹, um trilho ontológico deste objeto de estudo. Explorámos outras fontes que nos pudessem apresentar o eventual conhecimento produzido neste âmbito. Ainda num trilho epistemológico de natureza científica, realizamos uma revisão da literatura mais ampla, não restrita a publicações indexadas à ISI Web of Knowledge ou à SCOPUS nem delimitadas pela sua designação ou integração em áreas de pesquisa. O objetivo nesta fase foi identificar a produção de conhecimento sobre o nosso objeto epistémico independentemente da fonte e enquadramento categorial que lhe é atribuído.

A **abordagem curricular** corresponde a uma linha de investigação dominante sobre o campo educativo-formativo de RH²² (Heneman, 1999; Johnson & King, 2002; Langbert, 2005; Lim, Song, Choi & Kim, 2013; Meglich, 2010). Esta tendência da literatura é essencialmente delimitada a uma perspetiva clássica e restritiva do artefacto educativo-formativo “currículo”, explorando apenas o “conteúdo do conhecimento”²³ (Young, 2013, p. 4), “o que é ensinado nas escolas e faculdades” (Young, 2014, p. 194). A dimensão curricular das áreas de educação-formação é analisada a partir do formal e explícito, com base numa conceptualização do currículo como a organização expressa dos conteúdos (conteúdos de ensino-aprendizagem), materializados em planos de estudos de

²¹ Coloca-se a nota da edição do livro que lemos ou quando o autor originariamente apresentou o conceito? O meu “sofista” é de 2012...

²² Consideraram-se para a revisão da literatura todos os artigos cujo objeto fosse a oferta formativa-educativa em RH (o critério de integração assentou na presença do conceito RH nas ofertas formativa-educativa de referência, independentemente dos cursos em análise serem designados exclusivamente RH ou integrarem outros termos na designação, como por exemplo, gestão, administração, desenvolvimento ou outros)

²³ Tradução livre do autor para “knowledge content” (Young, 2013, p. 4),

ofertas educativo-formativas, programas de disciplinas/unidades curriculares ou estruturas de manuais formativo-educativos²⁴.

A avaliação da “presença da disciplina”²⁵ (Santos, 2007, p. 97) e a exploração dos conteúdos que a constituem são o objeto epistémico, normalmente apenas empiricamente perspectivado num olhar descritivo e positivista, das narrativas sobre os campos educativo-formativos, incluindo o de RH (Heneman, 1999; Johnson & King, 2002; Langbert, 2005; Lime et al. 2013; Meglich, 2010). Esta análise é realizada variavelmente quanto à sua “representação horizontal” (extensão de representatividade) e “exemplificação vertical” (profundidade na sua representatividade) (Dahlgren, cit. in Grimheden & Hanson, 2005b).

É realizada uma rutura a esta abordagem mais expositiva por alguns estudos que perspectivam conceptualmente os conteúdos curriculares da área, analisando e/ou prospetivando a seleção destes em função de ideais ou modelos-tipo, normalmente oriundos do campo profissional (Heisler, 2013; Kaufman, 1999; Marchese, 2013; Rau & Feinauer, 2010; Sincoff & Owen, 2004; Van Buren III & Greenwood, 2013). Esta análise é ainda desenvolvida recorrendo a outras fontes como sustentação, como por exemplo, às perceções de estudantes e académicos (Kluttz & Cohen, 2003; Mencl et al., 2010; SHRM²⁶, 2006). Este tipo de estudos, axiomáticamente fundados nessas fontes, apresenta uma abordagem epistemologicamente normativa e prescritiva (quais os conteúdos que deveriam integrar o currículo da disciplina).

Numa análise mais crítica, Boligian (2008) e Apple (1999, 2011a, 2011b) sugerem, para além das análises explícitas descritivas e prospetivas, uma

24 Adotaremos neste trabalho esta conceptualização restritiva, explícita e formal do termo “currículo” considerando que permitirá distinguir explicitamente outras dimensões do campo educativo-formativo, nomeando-as e explorando-as autonomamente.

25 O termo “disciplina” é neste trabalho conceptualizado no âmbito da educação-formação, diferenciando-se da conceptualização de disciplina enquanto “sistema de vigilância e ordem ou educação ministrada para obter tal resultado” (Chervel, 1990) e de disciplina científica (Morin, 2002). É assim conceptualizado como área educativo-formativa delimitada, como uma categoria que organiza o conhecimento educativo-formativo e que institui nesse conhecimento a delimitação e a especialização respondendo à diversidade de domínios que o campo educativo-formativo cobre.

²⁶ Society of Human Resource management

abordagem ao implícito que resgate historicamente conteúdos curriculares que tenham fracassado (“artefactos perdedores” (Boligian, 2008, p. 839] e estejam, assim, silenciados do currículo do campo educativo-formativo. A leitura do *ausente* seria, nesta perspetiva, parte integrante da análise curricular das áreas de educação-formação, numa declaração de que o invisível também configura epistemológica e socialmente as as educativo-formativas.

Numa conceção mais ampla e imaterial do currículo que integra a dimensão das aprendizagens dos estudantes (Pintassilgo, 2007), encontram-se estudos sobre os campos educativo-formativos que perspetivam o “currículo em ação” (Santos, 2007, p. 97). Estas análises reclamam **abordagens pedagógicas** dos campos de educação-formação, que considerem as atividades de realização curriculares. A proposta desta linha de investigação é compreender como os conteúdos curriculares devem ser ensinados (Dahlgren, cit. in Grimheden e Hanson, 2005a).

Este tipo de discurso (pedagógico) apresenta-se centrado em narrativas sobre os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, sendo estas essencialmente de carácter descritivas, apresentando detalhadamente atividades, instrumentos e material (pedagógicos) a que os agentes do campo educativo-formativo, neste caso de RH, recorrem (DeGroot et al., 2009; Douglas & King, 2003; Dunning, 2007; Gruys & Bright, 2011; Gruys & Stewart, 2007; Kaufman, 1999, 2002a; Long et al., 2008; Love & Goffnett, 2012; Marchese, 2013; Martin, 2014; Morgan, 2011; Norman, 2012; Rao, 2012; Rudin et al., 2009; Stickney & Cabarle, 2011; York & Barclay, 2012). Esta aproximação à educação-formação é largamente enunciada como fundada no desígnio de um sucesso educativo-formativo consubstanciado na efetividade de aprendizagem dos estudantes-formandos (Domalgaski et al., 2013; Giunta, 2008; Gruys & Bright, 2011; Klutzz & Cohen, 2003; Long et al., 2008; Menci, 2010; Rao, 2012).

Uma outra dimensão identificada na literatura, e que se apresenta no interface entre a análise dos conteúdos e dos métodos, é a configuração estrutural dos e nos currículos. A formatação, e respetivas categorização e classificação (ex.

prática, teórica, projeto, estágio, etc), que as opções de conteúdo e de ensino-aprendizagem assumem é objeto de estudo, abordado, em conformidade com a linha central da investigação sobre os campos educativo-formativos, em geral, e sobre o de RH, em particular, descritiva e prescritivamente (Giunta, 2008; Gruys & Bright, 2011; Long et al., 2008; Klutzz & Cohen, 2003; Marchese & Lorenzet, 2010; Rao, 2012).

Esta abordagem funcionalista que perspetivamos na investigação ao campo educativo-formativo em RH e que tem o seu paralelo nos conteúdos curriculares que constituem a área disciplinar – os quais são descritos como de uma forma generalizada se focalizarem apenas em atividades e tarefas da função de GRH (Kaufman, 1999; Van Buren III & Greenwood, 2013) – reclamam uma aproximação às **fundações epistemológicas** do próprio campo educativo-formativo. Não é perceptível na revisão da literatura se, por exemplo, as abordagens pós-estruturalistas e críticas presentes no campo científico de RH (Barrat, 2003; Collings & Wood, 2009; Legge, 1989) estão presentes explícita ou implicitamente nos artefactos epistémicos do campo educativo-formativo de RH. Parece apresentar-se como pertinente, pela inexistência discursiva na literatura científica, uma análise crítica à própria cognição estrutural da educação-formação em RH, explorando o(s) seus *locus* epistemológico(s).

As *epistemes* nos e sobre os campos educativo-formativos, mesmo as mais normativas e positivistas, radicam naturalmente, apesar de nem sempre de uma forma explícita e possivelmente nem sempre consciente, num **posicionamento teórico-ideológico**. No campo de RH, em que a complexidade ontológica do objeto (Recursos HUMANOS) assume (ou deveria assumir) complexidade epistémica, alguns dos debates clássicos em RH devem remeter para opções de conteúdo educativo-formativo completamente distinto. Os paradigmas conceptuais, por exemplo, sistematizados por Storey (1992) em *hard* e *soft*²⁷, apresentam postulados que colocam em oposição orientações estratégicas, de negócio e quantitativas face a orientações mais qualitativas, humanistas e

²⁷ Tradução livre do autor: dura e mole

desenvolvimentais. são exemplos de orientações teórico-ideológicas subjacentes a “razões” e opções epistemológicas do campo educativo-formativo de RH certamente distintas.

A leitura destas fundações permitirá uma aproximação mais crítica às construções das várias epistemes edificadas. Plasmadas em artefactos como os currículos, planos de estudos, programas ou manuais educativo-formativos, os conteúdos de ensino-aprendizagem explicitam, nesta perspetiva, *modus* de conhecimento.

Modus de conhecimento que parecem não se fundar epistemologicamente apenas em posicionamentos teórico-ideológicos, mas também numa *episteme* educativo-formativa, que se traduz **ontologicamente** (conferindo uma existência própria) num conhecimento de natureza especificamente educativo-formativa. Este tipo de conhecimento (“conhecimento educativo-formativo”)²⁸, epistemologicamente diferenciado de outros processos epistémicos (como o conhecimento científico, profissional ou popular), tem sido conceptualizado enquanto “conhecimento escolar” (Lopes, 1997; Santos, 1995; Young, 2007, 2014; Young & Muller, 2007) “conhecimento educacional” (Bernstein, 1977) ou “saberes escolares” (Boligian, 2008; Chervel, 1990).

A análise desta estrutura epistémica da educação-formação tem assumido diferentes ordens argumentativas, variando entre abordagens mais endógenas e exógenas. Numa perspetiva mais internalista (Chervel, 1990, 1998; Julia, 1995, 1996), **o campo educativo-formativo** assume-se como um espaço de criação original, em que os conteúdos educativo-formativos se sustentam ontologicamente em conhecimentos criados na escola e para a escola. São concebidos como entidades *sui generis*, resultado de processos de construção específicos. A “cultura escolar”, perspetivada como “um conjunto de teorias,

²⁸ Pelos motivos morfológicos enunciados no campo metodológico, designaremos, neste trabalho, este tipo de conhecimento por “conhecimento educativo-formativo”.

ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (...) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras” (Viñao Frago, 2007, p. 87), é apresentada como elemento central na produção dos conhecimentos educativo-formativos. Este fator produtivo atribui originalidade e autonomia ao conhecimento que é construído no contexto educacional, na medida em que a própria cultura escolar é um fator autónomo, que emerge no contexto específico da escola (nos seus atores e nas instituições educativas).

No entanto, mesmo esta perspectiva mais endógena sobre a natureza do conhecimento educativo-formativo não se postula como um “modo 1 de conhecimento”, à luz da teoria de Gibbson e colegas (1994), que por ser sustentado em lógicas internas ao campo é caracterizado também por uma autonomia desinteressada e independente de fatores exógenos. André Chervel (1990, 1998) e Dominique Julia (1995, 1996) têm efetivamente em consideração a relação do campo de produção do conhecimento com as externalidades, conceptualizando a autonomia do principal fator produtivo do conhecimento educativo-formativo – a cultura escolar – como uma autonomia relativa, na medida em que esta se constitui na relação com a cultura geral e, portanto, na relação com outros saberes.

Este debate da “autonomia epistemológica” ou do “nível da autonomia epistemológica” do conhecimento educativo-formativo reporta-se à reflexão sobre a “pureza” ou “nível de pureza” deste tipo de conhecimento face a outras epistemes e/ou fatores externos ao campo.

Uma das abordagens mais fortes neste debate é a linha de pensamento que imputa exogenidade na epistemologia educativo-formativa, reclamando centralidade da *episteme* e do **campo científico** na construção do conhecimento educativo-formativo. Young (2007) refere-se mesmo a esta fonte epistémica (o conhecimento teórico) como o “conhecimento poderoso” (Young, 2007). A sua

perspetiva é que fundar o conhecimento que veicula na escola neste tipo de conhecimento –poderoso- é fundamental para garantir a igualdade social.

No entanto, as teses apresentadas para uma episteme educativo-formativa baseada num conhecimento científico defendem que os conhecimentos que se ensinam e se aprendem não são saberes em estado puro mas, saberes sábios transformados (Astolfi & Develay, 1990). Yves Chevallard (1991) explica este processo de transformação através do que designa de “transposição didática”. A perspetiva é que o saber de referência – o científico – é tratado didaticamente na sua utilização no processo ensino-aprendizagem, resultando num “saber ensinado”. Esta didactização, que representa uma adaptação do conhecimento científico em conhecimento educativo-formativo, é realizada inicialmente pelos responsáveis por elaborar os programas e os manuais educativo-formativos, seleccionando e manipulando os saberes académicos e, posteriormente, pelos professores-formadores ao prepararem e lecionarem as suas aulas. A perspetiva é que o conhecimento que veicula no campo educativo-formativo não assume a configuração original que possuía no campo onde foi produzido e validado – o campo científico -, mas que se transforma. Também Thomas Popkewitz (2004) refere este processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento educativo-formativo, designando-o de “alquimia curricular”. O autor refere-se a este tipo de conhecimento como uma “tradução pedagógica” (Popkewitz, 2010a) das ciências, da ciência social e das humanidades, que implicam ferramentas de carácter pedagógico e um espaço social próprio (Popkewitz, 2010b). Lopes (1997) designa esta epistemologia educativo-formativa de “mediação didática”. A sua conceptualização é a de que a episteme educativo-formativa produz configurações cognitivas próprias, mas socializa, simultaneamente, o conhecimento científico. A perspetiva é que o processo de didactização é um processo epistémico (ativo e não passivo nem reprodutivo) original, que implica uma (re)construção do conhecimento científico e não uma mera simplificação. Bernstein (1996, 1998) apresenta, nesta linha, no âmbito da sua teoria do dispositivo pedagógico, a “recontextualização” como o processo de incorporação discursiva dos conhecimentos científicos no contexto educativo-

formativo. No entanto, o autor aponta como resultado deste processo de recontextualização dois discursos que, apesar de se configurarem ambos com ethos pedagógico, são distintos: discursos pedagógicos oficiais, regulativos (cuja fonte é o governo e as suas agências) e discursos pedagógicos de recontextualização, instrucionais (cuja fonte é a comunidade educacional, nomeadamente os professores-formadores). Para Bernstein, o discurso pedagógico retira o discurso do seu contexto original, recontextualizando-o, ou seja, atribuindo-lhe novo foco a partir do novo contexto. O conhecimento educativo-formativo é apresentado, também por Bernstein, com características próprias, como um novo conhecimento, como um novo discurso e não como uma mera simplificação do conhecimento original criado pelo cientista.

Na mesma linha de pensamento, Garcia Rovira e Sanmarti (1998) defendem que a transposição didática não é uma mera redução da ciência, mas uma reconceptualização. Reclamam, no entanto, para o processo epistémico da educação-formação não só o processo de transpor as teorias e os modelos da ciência, mas, simultaneamente, a necessidade de imputar nessa episteme utilidade e relevância para os seus destinatários (os estudantes). Esta convocatória, que nos remete da fundação onto-epistemológica do conhecimento educativo-formativo para a função social da educação-formação - “para que estamos educando?” (Young, 2014, p. 194), expõe-nos a questões de legitimação social da epistemologia educativo-formativa, que tendem a enaltecer a(s) “legitimidade(s) funcionais” em detrimento das “legitimidade(s) formais” (Dahlgren, cit. in Grimheden & Hanson, 2005a, p. 180)²⁹.

Na realidade, as teses que imputam ao **campo profissional** a legitimidade da episteme educativo-formativa são bastante populares na literatura, em geral, e em RH, em específico (em oposição ao silêncio que se verifica sobre perspetivas *científicas* de uma epistemologia educativo-formativa de RH). A preocupação de

²⁹ Dahlgren (cit. in Grimheden & Hanson, 2005a)²⁹ sugere que a legitimidade de “porque é que x deve ser ensinado” (p. 180), explicando que a legitimidade formal se refere ao conhecimento formal cuja fonte são os livros e a legitimidade funcional se refere às competências e habilidades funcionais que permitem desempenhar uma tarefa de trabalho concreta.

que a educação-formação em RH responda às necessidades do mercado de trabalho é, generalizadamente explicitada (Douglas Johnson & King, 2003; Giannantonio & Hurley, 2003; Lim et al., 2013; Martin, 2014; Rau & Feinauer, 2010; Ruona & Gilley, 2009; Thacker, 2002).

Os autores reclamam a indigência de fundar o conhecimento educativo-formativo na prática profissional e a necessidade de os adaptar continuamente ao devir do processo de profissionalização. A perspetiva é que o processo epistémico tenha como base os “conhecimentos de trabalho”³⁰ (Wimbush, 2008, p. 154).

Este paradigma (neoliberal e tecnicista) sustenta-se na supremacia do cliente e do consumidor, que fundamenta a mobilização de critérios de utilidade nas opções de construção, seleção e distribuição dos conhecimentos educativo-formativos. Este modelo, que tem por base – material e explicitamente – modelos gestionários dos sistemas educativo-formativos, informam, enformam, configuram e determinam as estruturas e os processos educativo-formativos. Nesta perspetiva, a episteme educativo-formativa, não confronta a cultura dominante contemporânea, construindo essencialmente conhecimentos tecnicamente úteis no paradigma de uma racionalidade económica (Apple, 1999, 2002, 2011a, 2011b).

Esta fundação técnica e *utilitarista* da epistemologia educativo-formativa é exemplarmente materializada, representando-se numa ontologia ainda mais explícita, através da criação de um artefacto (de natureza, portanto, visível) de reconhecimento direto inter-campos (educativo-formativo e profissional). A possibilidade de standardização e certificação (Dooley, 2005; Heisler, 2012, 2013) como elementos mediadores entre as fundações epistemológicas (da educação-formação) e as funções epistémicas do campo educativo-formativo (que nesta perspetiva são profissionais) enaltece estas abordagens. O facto dos conhecimentos educativo-formativos apresentarem a sua fundação no campo

³⁰ Tradução livre do autor para “working knowledge” (Wimbush, 2008, p. 154)

profissional permite que este reconheça formalmente estes percursos epistémicos apesar de se desenrolarem no campo da educação-formação. As pessoas vão assim para as instituições educativo-formativas perspetivando nestas benefícios para a sua vida profissional, representado assim, hoje, as escolas e as universidades para além de “lugar de ensino, (...) também lugar de certificação” (Charlot & Silva, 2010, p. 44).

Esta abordagem profissionizante da episteme educativo-formativa é ainda ancorada na perspetiva de que muitos conhecimentos educativo-formativos se fundam no campo profissional para responder a interesses de grupos ocupacionais, os quais procuram a profissionalização ou legitimidade profissional através da instituição de educação-formação na área da sua prática social³¹. De facto, o reconhecimento da existência de conhecimentos educativo-formativos correspondentes à área profissional é percecionado como um dos mais importantes elementos de legitimação da autonomia profissional (Freidson, 1986, 2001). Este processo de “deriva educativo-formativa”³² reforça o ethos eminentemente técnico e prático da episteme educativo-formativa.

Este paradigma epistemológico, eminentemente instrumental, chega a consubstanciar-se numa rutura (ou pelo menos reconfiguração) da conceptualização tradicional centralmente epistémica da educação-formação. É a proposta da “competência” como “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de *utilizar* para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão (itálico no original)” (Perrenoud, 2001, p. 12-13). Este paradigma alternativo sustentado na narrativa da “competência” e acompanhado de argumentos como o da “empregabilidade” e “utilidade” representa um distanciamento de uma função emancipatória e

³¹ Prática social entendida como a ação (ou conjunto de ações) que, por serem realizada(s) num determinado contexto histórico e social e com alguma regularidade, adquirem significado social (não necessariamente um reconhecimento decretado nem formalmente instituído)

³² O conceito de “deriva educativo-formativa” (“educational drift”) que aqui propomos remete ao conceito “academic drift” (Laiho, 2010) que se reporta à deriva académica (academização) de uma determinada área profissional e que aqui queremos terminologicamente adaptar para melhor traduzir a conceptualização de “institucionalização no contexto educativo-formativo de determinado conhecimento”

prospetiva da formação (Estrela, 1999; Nunes, 2005), que assuma uma função eminentemente crítica do social, dos saberes práticos e dos saberes teóricos instalados (Correia, 2009).

De facto, os modos como os conhecimentos educativo-formativos são construídos (a episteme educativo-formativa), materializando-se em diferentes “conteúdos de conhecimento”³³ (Young, 2013, p. 4), conferem funções distintas ao processo de educação-formação. Estas funções (na qualidade de ideal-tipos ou situacionais) são representativas do papel fundacional que o **contexto sociopolítico** assume na construção epistemológica do educativo-formativo. A aparente naturalidade e neutralidade que este tipo de conhecimentos apresenta nos seus mais diversos suportes é debatida no fundamento de, na realidade, serem “artefactos sociais e culturais” (Tomaz Tadeu da Silva, 1996, p. 79), ou seja, constructos humanos (Goodson, 1990, 1995, 1997, 2001).

Esta premissa evidencia que a episteme da educação-formação é, na sua base, uma episteme social, pelo que o que dela resulta (os conhecimentos veiculados no campo educativo-formativo) depende das estruturas e dinâmicas sociais. A dimensão espaço-temporal constitui, assim, uma das primeiras coordenadas da episteme educativo-formativa, evidenciando-a como contextual, na medida em que representa “o que é considerado como conhecimento em certo tempo e lugar mais do que o que é, em última análise, verdadeiro”³⁴ (Kliebard, 1992, p. 158). O conhecimento disponível no momento (Young, 1971), a situação política e ideológica (Sant’Anna et al., 2007), a cultura (Bourdieu, 1983) e a economia (Charlot, 2007) contextuais destacam-se como outros fatores sociais de influência na construção dos artefactos epistemológicos do campo educativo-formativo.

Este processo de influência, conceptualizado também como um processo de escolha (Bernstein, 1977; Young, 1971), é perspectivado como um processo que

³³ Tradução livre do autor para “knowledge content” (Young, 2013, p. 4),

³⁴ Tradução livre do autor para “what is taken to be knowledge in certain times and places rather than what is ultimately true” (Kliebard, 1992, p. 158).

pode ter por base mecanismos sociais conscientes ou inconscientes (Young, 1971), mas essencialmente sustentado no socialmente dominante (Bourdieu, 1983; Young, 2008). As estruturas das relações de poder revelam-se como fator central na análise epistemológica fundacional do conhecimento educativo-formativo (Bernstein, 1977; Goodson, 2001; Lopes, 2007), representando os artefactos epistémicos do campo da educação-formação um reflexo da distribuição de poder da sociedade mais ampla. Estas estruturas da distribuição de poder são resultado de lutas específicas e não fruto de um qualquer processo mecânico (Young, 1971). Compreender, assim, o(s) contexto(s) político-decisionário(s), a (des)ordem social e o(s) discurso(s) regulativo(s) são elementos fulcrais para conhecer o processo de construção dos conhecimentos educativo-formativos, pois “por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos” (Charlot, 2004, p. 1). Charlot (2004) esclarece que esta dimensão política deve ainda ser considerada a três níveis: a nível do projeto político que define a organização de uma sociedade, ou de um grupo humano, em todos os seus componentes (o projeto político global); a nível do projeto educativo, pedagógico (como forma específica do projeto político global); e a nível das práticas institucionais reais do campo educativo-formativo e dos seus agentes (que podem estar em acordo ou desacordo com os outros dois níveis).

Esta perspetiva que expõe a influência das práticas instrucionais na constituição dos conhecimentos educativo-formativos, já anteriormente abordada como subprocesso da transposição didática (apesar de numa conceptualização a-política), poderá remeter-nos para um reforço da proposta de perspetivação das **práticas sociais** como outro dos elementos fundacionais de uma epistemologia educativo-formativa. Caillot (1996) e Astolfi e Develay (1990), por exemplo, reivindicam-nas como referências tão importantes quanto o saber científico ou o saber sábio neste processo. De facto, assim como conceptualizamos as práticas profissionais como fontes da episteme educativo-formativa, também outras práticas sociais (que não enquadradas numa ciência *científica* de referência nem numa prática ou episteme profissional) poderão fundar conhecimentos

educativo-formativos (como exemplifica Pintassilgo, 2007) para a educação cívica).

Exacerbando a tese das práticas sociais como elementos fundacionais da episteme da educação-formação e parecendo inverter a perspectiva de que o saber educativo-formativo se deve epistemologicamente desvincular do senso comum (Yves Chevallard, 1991), é explorável ainda um espaço onto-epistemológico do conhecimento educativo-formativo no domínio do **conhecimento quotidiano**³⁵ (Marandino, 2006; Martins, 2012; Santos, 2000; Silva & Moreira, 2010). Esta perspectiva enaltece a centralidade do quotidiano na produção epistémica dos atores do campo educativo-formativo, pelo facto de os saberes quotidianos se constituírem como “o primeiro conhecimento, pela proximidade com a existência do dia-a-dia e por terem a sua origem colada na facticidade da realidade e no agir carregado de intencionalidade e significações do sujeito humano, como agente (...) dessa realidade” (Silva & Moreira, 2010, p. 14). Acresce ainda a esta implicação forte e natural no quotidiano, o facto dos conhecimentos quotidianos representarem ao ser humano um garante de adaptação à vida coletiva (Netto & Carvalho, 2007). Nesta perspectiva, os saberes do quotidiano representam uma fundação quase incontornável³⁶ para qualquer processo epistémico, sendo que os conteúdos históricos e sociais que compõem o senso comum são continuamente transformados em conhecimentos específicos da educação-formação através de “intervenções didáticas” (Silva & Moreira, 2010).

³⁵ Conceptualiza-se para efeitos deste trabalho os termos “senso comum”, “saber ou conhecimento quotidiano” e “conhecimento popular” como sinónimos, significando “o saber que preenche nossa vida diária e que se possui sem o haver procurado ou estudado, sem a aplicação de um método” (Babini, cit in Lakatos & Marconi, 2003, p. 77)

³⁶ Mesmo Young (2007) que considera que o conhecimento educativo-formativo deve ter como base o “conhecimento poderoso”, porque precisamente é um “conhecimento independente do contexto (...) desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade” (p. 1296), refere que, apesar de o “conhecimento local e quotidiano” não poder ser a base para o currículo, este “tem que [o] levar em consideração” (p. 1299). Bernstein (1971, 2000) propõe que o nível de isolamento do conhecimento escolar face ao conhecimento não-escolar pode variar entre fraco e forte.

Esta abordagem concorre em simultâneo com as anteriores para que possamos conceptualizar os *objetos ou conteúdos do conhecimento do processo ensino-aprendizagem* (que designamos de “conhecimentos educativo-formativos”) como objetos ontologicamente com alguma autonomia, frutos de um *modo de conhecimento próprio* (que designamos de “episteme educativo-formativa”), que emerge intencional e naturalmente no campo educativo-formativo (na sua estrutura e dinâmica) numa relação dialética entre elementos epistémicos que emergem no próprio campo educativo-formativo e outros oriundos de outros campos e outras epistemes.

Oscilando entre tendências mais focadas em epistemologias da reprodução e em epistemologias mais centradas na autonomia e poder do próprio campo educativo-formativo, entre teorias mais determinísticas e teorias mais liberais, as linhas que inspiram as fundações epistémicas do conhecimento educativo-formativo fazem-nos reconhecer a complexidade deste objeto e as complexas relações multidimensionais deste. Configura-se um modelo de interpretação do conhecimento educativo-formativo não purista nem idealizado, não constituído por qualidades exclusivamente educativo-formativas, nem descontaminado quer do “mundo da vida” (Correia et al., 2012, p. 401) quer da intervenção política. Nesta perspetiva, este pré-texto apresenta-nos um trilha para o nosso trabalho que reclama uma perspetivação do conhecimento educativo-formativo em RH como um constructo complexo de teias relacionais, em que intervêm inúmeros fatores e nos levanta questões de locus de poder e autonomia.

A fundação ontológica dos conhecimentos educativo-formativos constitui-se, nesta perspetiva, num argumento central de qualquer abordagem epistemológica a qualquer campo educativo-formativo específico. Ler os conteúdos do conhecimento que veiculam nos campos educativo-formativos pelos seus mais diversos artefactos, implica ir para além da identificação das temáticas que o integram, explorando fundacionalmente a natureza do conhecimento que lhe confere existência. O reconhecimento ontológico de um conhecimento educativo-formativo é, assim, por nós perspectivado como um

primeiro requisito (de carácter epistemológico) na conceptualização de um processo de “disciplinarização educativo-formativa” de um campo de educação-formação³⁷.

No que reporta ao campo educativo-formativo de RH a literatura denuncia uma análise circunscrita aos artefactos epistémicos explícitos – aos conhecimentos educativo-formativos em *uso*, portanto, expressos e formais –, podendo-se inferir uma ténue aproximação à episteme educativo-formativa deste campo através da tendência de pesquisas comparativas entre os conhecimentos que veiculam nos processos de educação-formação e de investigação científica (Dawson & Burke, 2008) e entre os de educação-formação e de profissionalização (Douglas Johnson & King, 2003; Giannantonio & Hurley, 2003; Lim et al., 2013; Martin, 2014; Rau & Feinauer, 2010; Ruona & Gilley, 2009; Thacker, 2002). Verifica-se ainda a existência de estudos que comparam os objetos epistémicos do campo científico e do campo profissional de RH (Rynes et al., 2001, 2007a, 2007b; Cohen, 2007), relegando para o campo educativo-formativo de RH um papel de mediação e comunicação entre os outros dois campos (Cohen, 2007).

Se ontologicamente - independentemente das abordagens, dos objetos e das conclusões da investigação - é patente o reconhecimento da existência de conhecimentos especificamente de natureza educativo-formativa no campo de RH (materializando-se mesmo num periódico de cariz científico com este objeto e designação: *Journal of Human Resources Education*³⁸), epistemologicamente estes conhecimentos são debatidos na literatura de uma forma muito limitada. A investigação divulgada não permite inferir argumentos claros de

³⁷ Resgatando o termo de “disciplinarização” de Foucault (1985) e da sua mobilização para a educação (Miguel, Marafioti, Camargo & Ambrósio, 2004) referimo-nos a “disciplinarização educativo-formativa” conceptualizando-a como “o processo de ontologização de um campo educativo-formativo” no enquadramento do paradigma da organização, especialização e consequente fragmentação do conhecimento e de práticas sociais em campos específicos. Assumimos para o termo uma acepção paralela aos processos “disciplinarização académica” (no sentido de científica) e “profissionalização”, no paralelismo de construção (processual) de uma (nova) disciplina científica ou de uma (nova) profissão.

³⁸ ISSN: 1937-5891

“disciplinarização educativo-formativa” do campo de educação-formação de RH nem a *nível vertical*, nem a *nível horizontal*, apesar de a **identidade educativo-formativa** da RH parecer movimentar-se com paralelismos quer com os processos de profissionalização quer com os processos de investigação na área (Scarpello, 2007).

Se perspetivamos que epistemologicamente um campo educativo-formativo para se constituir no sentido ôntico requer o reconhecimento da existência de conhecimentos especificamente educativo-formativos na área em questão (*diferenciação vertical*)³⁹, também é nossa perspetiva que não acederá a esse estatuto sem uma identidade educativa-formativa própria distinta das identidades educativo-formativas de outros campos (*diferenciação horizontal*)^{40,41}. A identidade educativo-formativa emerge, assim, como uma categoria de análise para a investigação sobre os campos educativo-formativos (Santos, 2007) conceptualmente orientadora das “fronteiras analíticas”⁴² (Gregory, 2008) entre campos na educação-formação.

Reporta-se ao capital epistémico específico de cada campo educativo-formativo, o qual Dahlgren concretiza na questão “o que é x” (in Grimheden & Hanson, 2005a). Esta clarificação representa um “desafio de substância” (Ahonen & Liikanen, 2009), que pretende colocar em evidência a natureza intrínseca fundamental dos diferentes domínios de conhecimento educativo-formativos. É nesta clarificação identitária que a diferenciação horizontal ocorre, conferindo aos campos de educação-formação possibilidades epistemológicas de uma autonomia educativo-formativa.

³⁹ Reportando-se, assim, a uma diferenciação devido ao tipo de episteme (de conhecimento). Bernstein (1971, 2000) reporta-se, com algum paralelismo, a este processo através da conceptualização de “enquadramento” ao referir-se às fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar

⁴⁰ Reportando-se, assim, a uma diferenciação devido à área de conhecimento (educativo-formativo). Bernstein (1971, 2000) reporta-se, com algum paralelismo, a este processo através da conceptualização de “classificação do conhecimento” ao referir-se ao grau de isolamento entre domínios de conhecimento.

⁴¹ Optamos pela utilização do termo “diferenciação” à luz de Young (2007)

⁴² Tradução livre do autor para “analytical boundaries”

Esta perspectiva de “compartimentação disciplinar” (Correia, 2010), que representa a configuração organizativa do campo educativo-formativo, é, no entanto, um *produto* artificial (necessário à premissa funcionalista da organização social moderna), que fragmenta e simplifica, reduzindo, o objeto epistémico da educação-formação. A esta “razão fechada” (Morin, 2002) de áreas educativo-formativas hiperespecializadas, focadas em reduzidos objetos de ensino-aprendizagem e sustentadas em perspetivas dogmáticas e acríticas sobre um conteúdo de conhecimento parcial, é colocado o desafio de um “pensamento complexo” (Morin, 2002). A consciência do todo, da parte no todo, do *processo* em detrimento do *produto* e do contínuo inacabado é convocada para conviver com esta racionalidade educativo-formativa especializada instalada.

Esta complexidade remete-nos, por um lado, para uma epistemologia interacionista do conhecimento educativo-formativo e, por outro, para uma multireferencialidade epistemológica que possa constituir a “abertura polifônica” (Barbier, 2007, p. 22) necessária para que este tipo de conhecimento fomente perspetivas alternativas e críticas sobre o(s) objeto(s) epistémicos. Só neste paradigma podemos aspirar, na linha de Guy Berger (1991), a uma educação-formação do sentido fundada numa racionalidade cognitiva, que, “mais do que promover uma pedagogia da acumulação, a preocupação central é a de desenvolver uma pedagogia da recomposição onde o alargamento dos mapas cognitivos dos formandos se articula com o desenvolvimento de disposições que lhe permitam recombinações originais de recursos disponíveis” (Correia, 1998).

As propostas de *bricolage* (Lévi-Strauss, 1976), da interdisciplinaridade (Japiassu, 1976) (mobilizada por inúmeras configurações como a multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade), do rizoma (Deleuze & Guattari, 1995) ou do multiparadigmatismo (Masterman, 1978) aplicados como princípios na educação-formação poderão representar propostas de superação desta fragmentação a mobilizar na análise epistemológica dos campos educativo-formativos, mas que, no entanto, se configuram como abordagens a partir da

imersão na cultura disciplinar. É nesta incontornável racionalidade epistemológica da educação-formação que a diferenciação horizontal de uma episteme educativo-formativa lhe confere a sua possibilidade ontológica. A identificação do capital epistémico específico de um campo educativo-formativo (objeto delimitado enquanto *modus* de abordagem específico do real) tem que ser realizado, mas realizado num complexo pensamento do todo e na relação do(s) educativo(s).

Acresce o facto da (des)disciplinarização do território epistemológico da educação-formação assumir diferentes racionalidades operativas no espaço e no tempo, a par –nem sempre em paralelo - do que acontece com a (des)disciplinarização académico-científica ou com a (des)profissionalização (Hall, 1975). Este devir contínuo é explicitado, na sua forma mais material, nas denominações ou “denominações associadas” (Czerniewicz, 2010, p. 523)⁴³, que os campos educativo-formativos vão assumindo e nas mais variadas taxonomias classificativas no âmbito da educação-formação. Estas racionalidades organizativas são explicitadas social e institucionalmente – a nível nacional e internacional – em instrumentos normativos (ex. a Classificação Nacional de áreas de Educação e Formação ou a International Standard Classification of Education) e em thesauri, estruturas conceituais que relacionam e integram entre si termos e conceitos, que funcionam como descritores funcionais no campo educativo-formativo (como por exemplo o Thesaurus da UNESCO ou o Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos). A designação atribuída, a sua apresentação com identidade própria ou como subárea, a sua presença ou omissão nestas estruturas são fatores com significado em termos ontológicos e epistemológicos no referencial identitário de um campo de educação-formação.

A análise sobre a identidade educativo-formativa de RH é muito escassa, podendo ser perspectivada quase como inexistente quando comparada com o debate paralelo no campo científico (Armstrong, 1987; Clark, 1993; Fowler, 1987; Guest, 1989, 1991; Torrington, 1988). À exceção de Scarpello (2007), Kaufman

⁴³ Tradução livre do autor para a expressão “or an associated name”

(1994, 1996, 1999) e Mahoney (2002), são realizadas aproximações ao capital epistemológico de RH no campo da educação-formação de um modo muito parcial e circunstancial em análises curriculares aos conteúdos educativo-formativos explícitos e formais (Brewster et al., 2000; Wimbush, 2008). As análises de Scarpello, Kaufman e Mahoney, por sua vez, referem-se exclusivamente ao contexto dos Estados Unidos da América.

O campo da educação e formação em “relações industriais”⁴⁴ é apresentado como o campo de conhecimento fundacional de um educativo-formativo em RH (Kaufman, 1994, 1996, 1999; Mahoney, 2002; Scarpello, 2007), assumindo como suas problemáticas centrais as questões do trabalho e do emprego. Numa fase inicial estas problemáticas eram abordadas apenas na perspectiva das entidades empregadoras, mas progressivamente foram integrando a perspectiva dos trabalhadores. A gestão de pessoal – designação utilizada no campo da educação e formação para a área até meados dos anos setenta – assumia duas tendências distintas: uma radicada em abordagens mais amplas e teóricas, centradas numa visão económica e sociológica destas problemáticas; e outra de cariz mais profissionalizante, articulada com o comércio e o negócio. Este desenvolvimento epistemológico da educação-formação em RH remeteu para um debate identitário entre perspectivas internalistas e externalistas.

A vertente mais gestionária desta episteme educativo-formativa, alicerçada no aparecimento e proliferação das escolas de gestão, circunscreveu o espaço curricular e filosófico deste campo, resultando numa conceptualização de RH, enquanto área educativo-formativa, como “uma área funcional da gestão” (Scarpello, 2007). Esta base exclusivamente internalista, que assume a partir dos anos setenta a designação educativo-formativa de “gestão de recursos humanos”, e se centra exclusivamente nos processos operantes da gestão e da administração, restringiu, segundo Kaufman (1999) o carácter necessariamente multidisciplinar e mais externalista da GRH.

⁴⁴ O termo utilizado pelos autores é “Industrial Relations”

Esta análise (Kaufman, 1994, 1996, 1999; Mahoney, 2002; Scarpello, 2007) é acompanhada por uma caracterização da estrutura institucional⁴⁵ que o campo educativo-formativo de RH tem vindo a assumir nos EUA, a qual – a par dos trabalhos de Moreira (2006)⁴⁶, Ardichvili (2013)⁴⁷ e Kuchinke (2002)⁴⁸ – abriu, para a nossa reflexão, a perspetiva da **dimensão societal** que – a par da dimensão epistémica – um campo de educação-formação assume. De facto, as possibilidades ontológicas das áreas de conhecimento educativo-formativas parecem recair nas suas possibilidades sociais: da perspetiva mais explícita da presença infraestrutural nos “esquemas de classificação” da educação-formação (Johan Muller, 2001) ou nas estruturas institucionais educativo-formativas (como cursos ou disciplinas, por exemplo) (Santos, 2007) até à perspetiva menos materializável da validação social. Aos “desafios de substância” agregam-se “desafios de estrutura” (Ahonen & Liikanen, 2009), que evidenciam os campos educativo-formativos enquanto segmentos do social.

Estes segmentos ou “territórios” (Lopes & Macedo, 2014) sociais que os campos de educação-formação representam são, na perspetiva que neste trabalho assumimos⁴⁹, **espaços sociais simbólicos**. Espaços que se diferenciam simbolicamente de outros espaços de um mesmo social. Essa diferenciação social no *modo de ser e ver o mundo* confere posições sociais diferenciadas, definidas não substancialmente em si mesmas, mas relacionalmente – umas em relação às outras e cuja inteligibilidade só emerge do todo, ou seja, na mutualidade das relações. As propriedades de um determinado campo só são, nesta abordagem, analisáveis “em um momento dado, a partir da sua posição em um espaço social determinado” (Bourdieu, 1996, p. 18).

⁴⁵ Identificação das ofertas formativas, sua localização geográfica, data de criação e designações.

⁴⁶ O qual caracteriza a oferta formativa (entidades formadoras e características da oferta formativa) para a área da gestão de pessoas em Portugal

⁴⁷ O qual caracteriza a extensão e as características da estrutura institucional na área do desenvolvimento dos Recursos Humanos nos EUA

⁴⁸ O qual caracteriza os tipos e níveis de educação-formação na área do desenvolvimento dos Recursos Humanos

⁴⁹ A perspetiva assumida é, conforme identificada previamente no capítulo do campo epistemológico, a “Teoria dos Campos” de Pierre Bourdieu

Uma das possíveis vias para analisar as propriedades dos campos educativo-formativos é através da categoria bourdiana *habitus* (Bourdieu, 1963). O *habitus*, representando as disposições específicas do campo, geradas e geradoras “duma posição diferencial no espaço social” (Bourdieu, 1991, p. 114), é passível de ser assumido como um dos princípios de diferenciação entre campos de educação-formação. Similar ao “modo de ser-lançado no mundo dependente de um mundo” de Heidegger (1995, p. 220), o *habitus* é uma matriz (social) que funda as práticas, as cognições e até as emoções em cada campo. É com base nesta matriz que os agentes de um campo percebem a realidade. Apesar de esta percepção parecer pessoal, inata e natural, na verdade é transversal aos agentes do campo, porque resulta da integração no *habitus*. Impossível integrar o campo sem integrar o *habitus*. A interação social natural no campo reverte-se naturalmente em aprendizagens (explícitas e/ou implícitas) e, consequentemente, na internalização destes esquemas sociais. Isto significa que em todo e qualquer campo existe um princípio “orientador”, uma lógica, da ação e do pensamento, mas impercetível porque inerente a todos os que integram o campo.

No entanto, estas “estruturas” sociais não são determinísticas nem simplesmente condição ontológica de quem integra um determinado campo, como se a ação do indivíduo respondesse apenas a um mecanismo estrutural da sociedade; o *habitus* possui em si uma dinâmica ela própria estruturante, criadora. Representa simultaneamente uma estrutura construtivista e uma construção estruturada. Se se admite que existem estruturas sociais que configuram a ação e a representação dos agentes, também se admite que estas mesmas estruturas são elas próprias uma construção social, uma construção desses mesmos agentes. Apresenta-se como “o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística', conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada” (Bourdieu, 2003, p. 64).

Para além do *habitus*, também a categoria analítica proposta por Bourdieu (1983)- o **capital específico** de cada campo - ilustra a diferenciação simbólica entre os vários espaços sociais, constituindo-se como um outro veículo de análise para a leitura dos campos educativo-formativos, em geral, e da diferenciação simbólica entre campos de educação-formação específicos. Cada campo, precisamente porque possui **interesses específicos**, atribui valor diferente a diferentes capitais: o que tem valor num determinado campo, não tem normalmente o mesmo valor num outro campo. Este capital específico representa um “ganho” para quem, naquele campo específico, o detém. Neste sentido, o capital de um campo é um capital sempre simbólico, na medida em que só existe pelo reconhecimento e valoração que lhe é atribuído. É um valor, independentemente de estar institucionalizado no campo ou não, social, porque é socialmente conferido.

Este valor emerge duma “relação ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (Bourdieu, 1996, p. 140), que resulta numa **dinâmica própria** para cada campo. Esta dinâmica funciona como um jogo, pois quem age num campo está a jogar o jogo do campo, assumindo (aceitando e construindo) o que é válido e valorizado nesse campo (nesse jogo)⁵⁰. No entanto, este jogo (tacitamente aceite ao integrar o campo) não é um processo materialmente explícito e consciente⁵¹, na medida em que a dinâmica, as regras e os prémios do jogo são elementos que fazem parte da natureza do campo e, tal como com o *habitus*, é intrínseco em quem dele faz parte. No entanto, também o jogo é, nesta linha que Bourdieu assume de um estruturalismo construtivista ou de um construtivismo estruturalista, não apenas um elemento que é integrado por os agentes do campo, mas é igualmente percecionado como uma construção social desses mesmos agentes do campo. Assim, o jogo e as suas regras são “recebidas” pelos jogadores que entram no campo, no qual vão ter

⁵⁰ Bourdieu conceptualiza a categoria que determina o que é válido e de valor no jogo através do conceito “doxa” (Bourdieu, 1996).

⁵¹ Bourdieu designa de “illusio” a esta “relação encantada com um jogo” (Bourdieu, 1996, p. 140), que leva a que os agentes de um campo não o entendam como jogo e não tenham a perceção de que estão a jogar um jogo.

que jogar, mas os próprios jogadores têm possibilidade e capacidade de intervenção na matriz do jogo. Instituições, indivíduos e grupos são constituídos e constituintes nas relações de força do jogo do campo.

Esta dinâmica de jogo remete para que os campos (também os educativo-formativos) sejam naturalmente espaços de disputa e conflito, em que (indivíduos, grupos e instituições) dominados e dominadores se vão mobilizando e confrontando em função de poder (prémio de jogo). Este poder, que varia em proporção do nível de detenção do capital específico⁵², é ele próprio simbólico, na medida em que o poder existe enquanto representado e reconhecido como tal. Nesta perspectiva, as relações sociais nos campos são relações de força, sendo que quanto maior o volume de capital específico detido, mais força e prestígio são conferidos aos agentes que o detém. Estes, sustentados nesse poder legitimado, assumem posições dominantes e uma *violência simbólica*, que leva a que “os mais fracos”, com menos capital específico e, portanto, dominados perspetivem como natural as representações e as ideias sociais dominantes.

Nesta perspectiva bourdiana, cada agente joga o jogo do campo a partir da posição (ou posto) que nele ocupa. Considerando que a distribuição de capital específico é sempre desigual, a **estrutura do campo** é em todos os momentos desequilibrada, promovendo, assim, a luta pelo capital (que representa, nesta perceção, simultaneamente um tipo de recurso e uma forma de poder). Esta organização do campo a partir das posições que o estruturam (e que são analisáveis independentemente dos agentes que as ocupam⁵³) é uma organização dinâmica, porque regida pelas lutas em que os agentes procuram

⁵² As lutas podem emergir, para além da procura de obtenção de capital específico, igualmente de processos de redefinição deste capital

⁵³ Pintassilgo (2007, p. 21), por seu lado, ressalta a importância de “conhecer melhor a história dos atores individuais associados às disciplinas (professores do ensino liceal ou técnico, autores de manuais, metodólogos, articulistas da imprensa pedagógica), incluindo percursos de formação e de vida, produções intelectuais, intervenção cívica, redes de relações e comunidades de pertença” (Pintassilgo, 2007, p. 21). Também Santos (2007) apresenta como categorias de análise para a investigação no campo da história das disciplinas escolares o perfil docente (com as variáveis formação (titulação), recrutamento, actividade de ensino (nível de dedicação), actualização, participação associativa) e o perfil discente (com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajectória profissional)

manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Estes espaços são, assim, estruturados pelas posições, sendo que a configuração é apenas um “ser-no-momento”, pois correspondem apenas a um estado situacional, não permanente, de relações de força. A estrutura de um campo de educação-formação tem, a partir desta abordagem, que ser analisada pelas relações de forças entre os seus agentes (indivíduos, grupos e instituições), na medida em que a forma como o capital está distribuído dispõe a estrutura do campo.

Esta estrutura tende a tentar ser mantida por os agentes que monopolizam o capital específico, evitando desordens e mudanças, que não lhe sejam tão favoráveis (considerando que na ordem estabelecida eles dominam). Pelo contrário, os dominados e que possuem menos capital procuram subverter a estrutura estabelecida, lutando por mais capital, mais poder na tentativa de alterar as posições internas no campo.

Independentemente desta dinâmica de conflito e de contínuas estratégias de subversão às estruturas, organização e jogo estabelecido, todos os agentes que integram o campo visam a sua sustentação⁵⁴. Um dos interesses específicos do campo (transversal, portanto, a todos que o integram) é, precisamente, a existência do próprio campo. Neste sentido, o capital simbólico do campo é um recurso central ao qual é por todos os agentes do campo atribuído valor, pois representa o principal meio de reprodução do campo e, conseqüentemente, de (subsis)(exis)tência do campo.

Para Bourdieu o que determina a existência de um campo e demarca os seus limites é, precisamente, a estrutura do seu capital simbólico, na medida em que este reflete e materializa na sua organização (situacional) a dinâmica e o *habitus* do campo. A **autonomia** de um campo depende, assim, nesta perspectiva, das suas próprias estruturas. Considerando que os campos são “microcosmos

⁵⁴ Bourdieu (1984) demonstra como o sistema de integração num campo (neste caso o próprio sistema de recrutamento do campo universitário francês) pressupõe estratégias de reprodução, cujo objetivo é a manutenção do campo.

relativamente autónomos” (Bourdieu, 2004b, p. 18), que se por um lado sofrem influências e condicionalismos do todo social e dos outros campos, por outro possuem estruturas internas que lhe conferem lógicas próprias que lhe permitem *refratar* esses fatores externos, conferindo-lhes uma interpretação e tradução simbólica para o próprio campo; o grau de autonomia de um campo é definido justamente por a sua capacidade de refração das exterioridades. Quanto maior for a capacidade de um campo para traduzir os fatores externos numa expressão simbólica para o seu próprio campo e, portanto, menos fatores externos transparecem dentro do campo e menos interesses do campo estão ligados a interesses externos, então mais autónomo o campo é. O grau de dependência e de autonomia de um campo varia, assim, de acordo com o volume e a estrutura do capital dominante, considerando que estes representam o nível de “força” de refração uníssona de um campo (Bourdieu, 1983). O nível de consenso e consistência interna de um campo pode ser percecionado, precisamente, como um dos fatores potenciadores da maturação (na linha dos paradigmas Kuhnianos (1962)⁵⁵) e autonomia dos campos. Durkheim (1933), por exemplo, numa perspetiva diferente de Bourdieu, refere que esta consistência pode configurar-se orgânica ou mecanicamente, dependendo se é fruto de um compromisso e coexistência de múltiplas linhas e subgrupos ou se é resultado da força de um único elemento, representando uma voz unívoca.

Esta autonomia é conceptualizada por outros autores (Layton, *in* Junior & Galvão, 2005; Forquin, 1992) como necessitando de **reconhecimento e legitimação social** alargada (não só interna, mas também externa ao campo) como condição e possibilidade de um estatuto ontológico autónomo. A perspetiva é que um campo requer validação social político-insitucional para fruir de tal estatuto. Os campos educativo-formativos, neste caso, existiriam na sua autonomia ontológica efetivada a partir da sua institucionalização como uma

⁵⁵ O nível de maturidade de um campo educativo-formativo poderá ser perspectivado como uma variável de análise (intermédia) se fizermos uma leitura a partir de Kuhn e da sua teoria dos paradigmas (1962), mobilizando a sua conceptualização de “pré-paradigmático” e “maturidade”, à luz do que propõe para os campos científicos.

área de educação-formação nas classificações nacionais e internacionais da educação, nos thesauri educativos ou como ofertas formativas independentes, por exemplo. Moreira e Ferreira (2008) evidenciam, com base nesta premissa, que quanto mais próximo o discurso educativo-formativo de um determinado campo educativo-formativo estiver dos discursos socio-políticos em vigor (por exemplo, das políticas educativas regentes), mais legitimidade e reconhecimento social (e consequentemente mais recursos) conseguirá ancorar, pelo que a permeabilidade dos campos em educação-formação é um facto. A legitimidade, neste sentido, advém, na linha da teoria sociológica da ciência de Merton (1973), da adesão a normas, estilos e padrões já estabelecidos para o que é, naquele espaço e momento, política e institucionalmente qualificável como um campo educativo-formativo.

Considerando o paradigma neoliberal generalizado da sociedade ocidental contemporânea, Olssen e Peters (2005) remetem-nos para uma perspetiva crítica de uma possível ancoragem destes processos de reconhecimento e validação socio-política em premissas económicas, em geral, e nas leis da oferta e da procura do mercado, em particular. Nesta visão, poderão os clientes/consumidores dos conhecimentos e dos campos educativo-formativos (como os estudantes-formandos ou agentes empregadores) constituir-se como legitimadores últimos de uma ontologia da educação-formação.

Numa outra perspetiva, mas num paralelismo face ao que verificámos para a dimensão epistemológica dos campos educativo-formativos, são ainda identificados como fatores e requisitos subjacentes a este reconhecimento socio-político, a existência de um campo científico (Layton, *in* Junior & Galvão, 2005) e/ou um campo profissional (Santos, *in* Junior & Galvão, 2005) homónimos.

O facto ainda de “a evolução das sociedades faz[er] com que surjam novos campos, em um processo de diferenciação continuado” (Thiry-cherques, 2006, p. 37) exalta a complexidade destes processos de reconhecimento ontológico da(s) autonomia(s) educativo-formativa(s) dos campos. Como nos apresenta Fourez (1995), e fazendo um paralelismo com o campo científico, a história tem

demonstrado efetivamente que a autonomização e validação das disciplinas não se tem fundado em lógicas pré-determinadas e previsíveis. Na realidade, estes processos não se configuram através de linearidades nem são simplesmente auto ou hetero-determinados por apenas uma variável ou fator, mas, pelo contrário, configuram-se implicando complexas lutas internas e externas ao campo. “A construção das disciplinas escolares não se dá, portanto, de modo tranquilo, mas é fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas escolares, envolvendo poder, controle, negociações e alianças entre indivíduos e grupos distintos (Cuban, *in* Moreira & Ferreira, 2008, p. 4).

Nesta linha de abordagem, a análise dos campos educativo-formativos como segmentos sociais de educação-formação (os quais apesar de simbólicos *devem ser analisados a partir da prática* (Bourdieu, 1996) implica, portanto, não a leitura de uma estrutura fixista, mas uma leitura relacional em movimento contínuo entre processos dialógicos estruturadores e construtivistas, que lhes vão conferindo forma(s). A aproximação às categorias bourdianas, inerentes à sua teoria dos campos, permitirá analisar cada campo educativo-formativo nas suas propriedades estruturais e o lugar de cada campo no todo social, facultando “não apenas um *sense of one’s place*⁵⁶, mas também um *sense of other’s place*”⁵⁷ (Bourdieu, 1990, p. 158).

Na perspetiva socio-epistemológica que assumimos neste trabalho, podemos conceber este movimento dialógico, simultaneamente estruturador e construtivista, como matriz fundacional de um estatuto ontologicamente autónomo simultaneamente das epistemes e dos campos sociais educativo-formativos. Efetivamente, se a episteme educativo-formativa se constitui, por exemplo nas linhas de Forquin (1996)⁵⁸ e Dahlgren (*in* Grimheden & Hanson, 2005a, 2005b)⁵⁹, como central na construção social do respetivo campo de

⁵⁶ Tradução livre do autor: “sentido do seu lugar”, “conhecer o seu lugar”

⁵⁷ Tradução livre do autor: “sentido do lugar do outro”, “conhecer o lugar do outro”

⁵⁸ Forquin concebe as matérias escolares como elementos centrais na construção identitária dos membros dos campos educativo-formativos.

⁵⁹ Dahlgren concebe os conteúdos disciplinares como central na afirmação da identidade de um campo educativo-formativo

educação-formação, também é no campo social que reside a possibilidade ontológica da episteme. Nesta abordagem, estrutura e dinâmica epistêmica e social configuram-se, condicionam-se e possibilitam-se continuamente num jogo construtivista de estruturações situacionais. É nesta matriz de uma epistemologia social dos conhecimentos educativo-formativos e de uma sociologia epistêmica dos campos educativo-formativos que concebemos a leitura da realidade educativa-formativa em RH nos próximos capítulos.

Conclusão

A proposta de leitura realizada ao longo destas páginas num processo (re)construtivo da literatura não teve como objetivo garantir o tradicional espaço vazio do discurso científico que garantisse a pertinência do nosso estudo, mas perceber os discursos existentes sobre o nosso objeto de estudo (considerando que mesmo a inexistência discursiva) e propor mais uma opção discursiva (epistemológica e teoricamente equacionada) para o campo em análise. Com esta finalidade heurística, este capítulo pretendeu constituir-se como um pré-texto para o trabalho posterior sobre o campo educativo-formativo de RH, representando, nesta perspetiva, uma base de reflexão, que fizesse emergir - ainda numa perspetiva *enunciante*, mas de alguma forma sistematizada -, questionamentos e problemáticas orientadoras da pesquisa sobre o objeto de estudo empírico que se materializará nos capítulos seguintes. As questões e as problemáticas analisadas neste espaço e tempo são percecionadas como uma das gramáticas possíveis para olhar o objeto de estudo proposto, estando o autor consciente que outras textualidades emergiriam por outros sujeitos ou pelo próprio autor em qualquer outra coordenada espaço-temporal.

Assim, além de tentar clarificar e delimitar o contexto de produção do trabalho empírico subsequente, a decomposição construtivista a que nos propusemos ao construir um pré-texto permitiu que configurássemos a narrativa desta tese, enunciando-a, nesta fase preliminar do trabalho, como um **modelo de análise para os campos educativo-formativos**.

A abordagem proposta sustenta-se num princípio de diferenciação epistemológica e sociológica vertical e horizontal. A verticalidade (não associada a quaisquer pressupostos hierárquicos) pressupõe a diferenciação quanto à natureza do conhecimento e do espaço social, reclamando para esta perspetiva a análise do carácter educativo-formativo na episteme e no societal do campo. Esta análise retrata-se numa análise de forma, explicitada na abordagem epistémica e no posicionamento social do campo face aos campos profissionais e

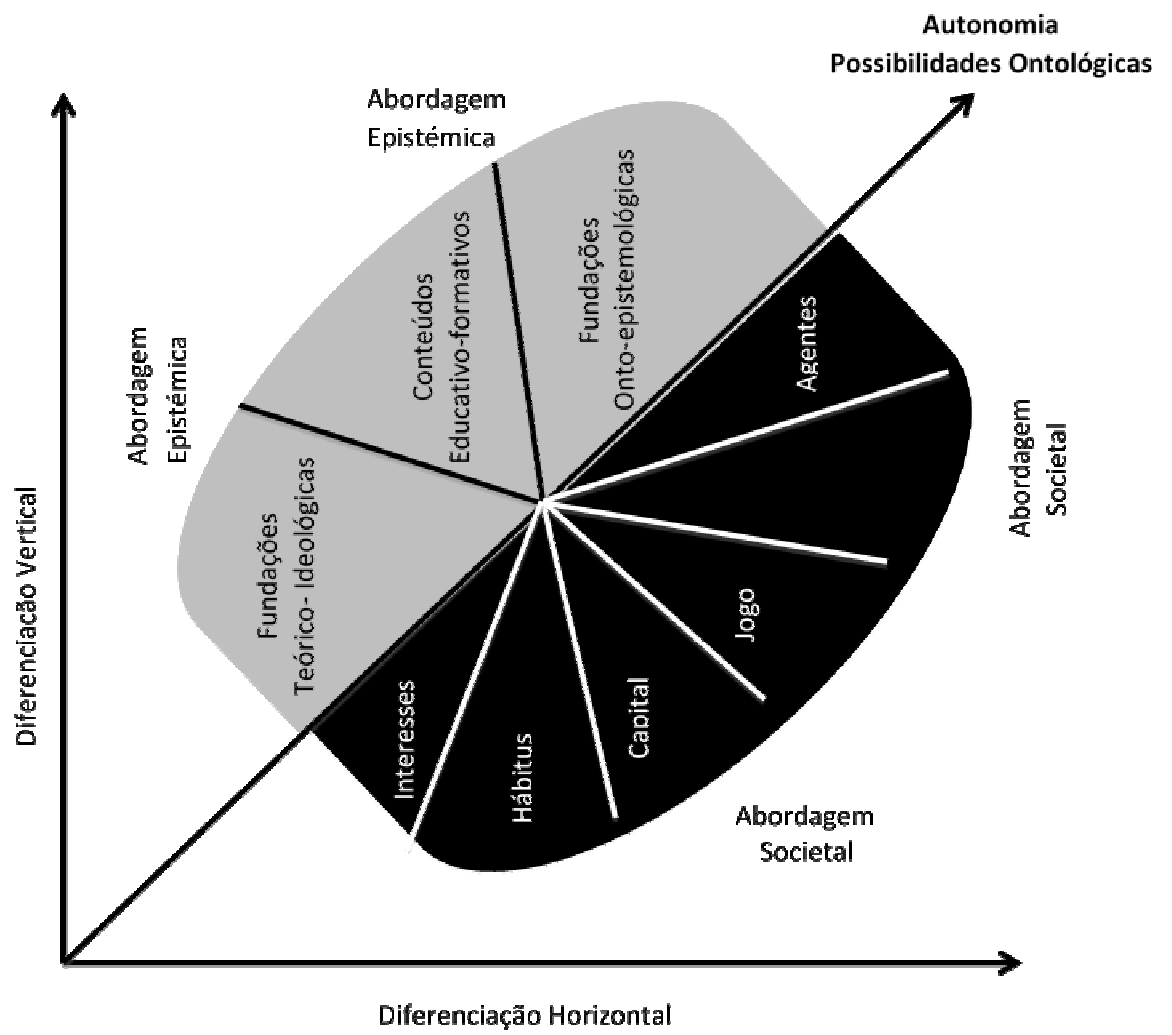
científicos homónimos. A horizontalidade, por seu lado, refere-se a uma diferenciação de conteúdo, de substância. Trata-se do *ethos* identitário da episteme e do campo considerado a partir do objeto epistémico e do posicionamento social do campo face a outras áreas educativo-formativas. Esta diferenciação vertical e horizontal, social e epistemologicamente considerada, é proposta nesta tese como condição e possibilidade ontológica dos campos de educação-formação: as possibilidades de uma autonomia ontológica aumentam proporcionalmente ao nível de diferenciação vertical e horizontal, assumindo-se no seu expoente máximo com o reconhecimento e validação social desta.

Esta análise diferencial, porque sustentada numa lógica de um todo social, pressupõe a leitura do campo *per si* e através *do outro* (profissional e científico homónimos e outros educativo-formativos) recorrendo, em ambas as abordagens, às mesmas variáveis (epistemológicas e sociológicas). Em termos sociais, a análise do *habitus*, do capital, dos interesses específicos, da dinâmica, das posições e dos agentes deste campo permitirão uma aproximação ao estatuto educativo-formativo do espaço social e sua diferenciação face aos (eventuais) campos profissionais e científicos homónimos (diferenciação vertical) e a outros campos educativo-formativos (diferenciação horizontal). Em termos epistemológicos, uma abordagem aos conteúdos educativo-formativos, às suas fundações teórico-ideológicas e onto-epistemológicas proporciona-nos, por sua vez, uma leitura do estatuto educativo-formativo da episteme, diferenciando-a verticalmente de outros tipos de epistemes (como a episteme profissional ou científica) e horizontalmente de outras epistemes educativo-formativas.

Posicionamento social e epistémico, situacional e contextualmente considerados, definem o “olhar” de cada campo de educação e formação, conferindo-lhes através da especificidade dessa visão as suas possibilidades ontológicas, que poderão variar de uma existência difusamente delimitada a uma autonomia reconhecida e validada (figura 2).

Figura 2

Modelo de análise para os campos educativo-formativos.



O campo educativo-formativo dos RH: identidade(s), capitais e espaço(s) socio-epistémicos

Uma aproximação ao campo

O campo educativo-formativo dos RH, enquanto segmento social do campo da educação-formação, é neste capítulo analisado numa abordagem centrada na construção de sentidos a partir de interpretações dos fenómenos do próprio campo. Explora-se a estrutura(ção) deste território analítico de uma forma sustentada num **locus epistemológico interno**, procurando entendimentos sobre a configuração do campo nos seus constituintes (materiais e/ou simbólicos) em relação. Nesta parte do trabalho mobilizam-se como fontes epistemológicas as práticas do campo, conscientes que quer estas quer as representações que dela desenvolvamos são simultaneamente produto e produção em reconstituição contínua (Bourdieu, 1983).

Delimitando o nosso espaço de observação ao campo educativo-formativo dos RH em Portugal, construímos o nosso facto social a partir da análise da posição dos agentes e instituições objeto de estudo na estrutura deste campo. Num primeiro recorte ontológico, identificamos artefactos a partir dos quais realizamos uma topografia inicial deste território, que nos possibilitasse processualmente efetuar uma leitura das relações simbólicas inerentes à configuração do segmento em estudo.

No quadro atual⁶⁰, é verificável em Portugal a existência de ofertas educativo-formativas⁶¹ expressa e delimitadamente em RH a nível de **cursos técnicos superiores profissionais**⁶², **cursos de especialização tecnológica**⁶³,

⁶⁰ Momento de constituição da amostra e recolha de dados.

⁶¹ Utilizaremos os termos “oferta educativo-formativa” e “curso” como sinónimos.

⁶² “Tipo de formação superior curta não conferente de grau (...) ministrados no âmbito do ensino superior politécnico e têm uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio (...) no âmbito do ensino superior, uma oferta educativa de natureza profissional situada no nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (...) dois anos de duração (...) natureza de cursos pós-secundários não superiores (Decreto Lei n.º 43/2014, de 18 de março, p. 2074).

⁶³ Os cursos de especialização tecnológica são cursos pós-secundários não superiores e não conferentes de grau (...) doravante designados por CET (...) O diploma de especialização tecnológica dá acesso a um certificado de aptidão profissional” (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, pag. 3475-3476). Este tipo de curso visa conferir qualificação do nível 5 (de acordo com a Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho), que define os níveis de qualificação de acordo com o

licenciaturas⁶⁴, mestrados⁶⁵ e doutoramentos⁶⁶. No que reporta a cursos de **Educação e Formação de jovens**⁶⁷ e de **Adultos**⁶⁸, cursos **Profissionais**⁶⁹, de **Ensino Artístico Especializado**⁷⁰, de **Aprendizagem**⁷¹ e de **Formação Modulares**⁷² não se encontram registadas ofertas formativas em Recursos Humanos no Instituto de Emprego e Formação Profissional, na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional⁷³, bem como no **Catálogo Nacional de Qualificações**⁷⁴. Também a nível do **ensino secundário** não existem ofertas educativo-formativas em Recursos Humanos de natureza exclusivamente escolar, na medida em que os cursos científico-humanísticos, os únicos que conferem apenas certificação escolar, apresentam uma lógica e configuração generalista.

Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), Este tipo de qualificação profissional é obtido através da conjugação de três tipos de componente de formação: componente de formação geral e científica, componente de formação tecnológica e componente de formação em contexto de trabalho.

⁶⁴ Nível 6 do Quadro Europeu de Qualificações

⁶⁵ Nível 7 do Quadro Europeu de Qualificações

⁶⁶ Nível 8 do Quadro Europeu de Qualificações

⁶⁷ “Cursos de nível básico de dupla certificação [escolar e profissional](...) permitindo um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação de estudos” (Decreto-Lei n.º 139/2012. D.R. n.º 129, Série I de 2012-07-05, p. 3478). Cursos designados de CEF .

⁶⁸ Cursos “orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendam elevar os seus níveis de qualificação”. ” (Decreto-Lei n.º 139/2012. D.R. n.º 129, Série I de 2012-07-05, p. 3478). Cursos designados de Educação e Formação de Adultos (EFA).

⁶⁹ Cursos de nível secundário de educação de dupla certificação (escolar e profissional), caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional e que incluem obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho. (<http://www.anqep.gov.pt/> consultado a 2 de Dezembro 2014).

⁷⁰ Cursos no âmbito da dança, da música e das Artes Visuais e Audiovisuais.

⁷¹ “Os cursos de aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (Diário da República, 1.ª série — N.º 245 — 19 de Dezembro de 2008, p. 8961).

⁷² “As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação” (<http://www.anqep.gov.pt/>).

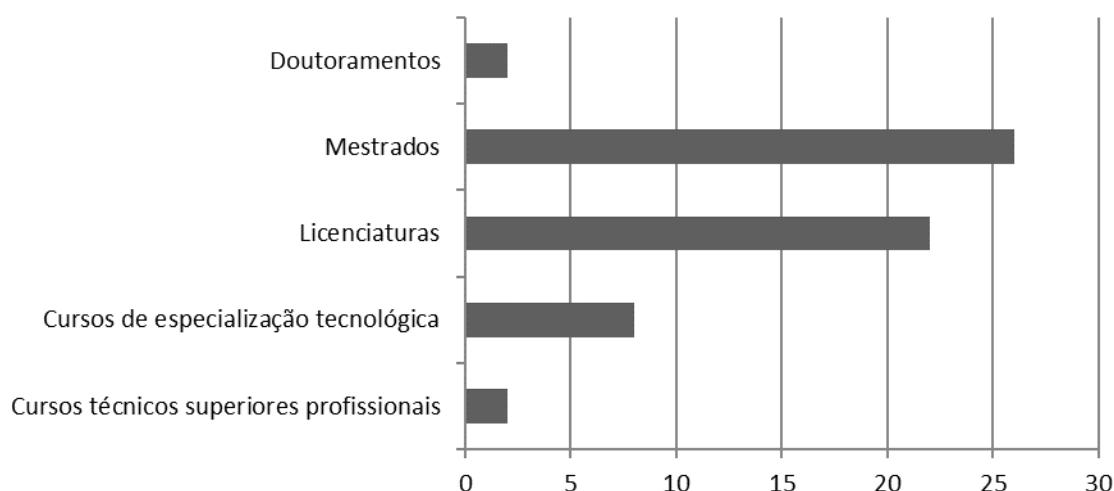
⁷³ Considerando as bases de dados, documentos e páginas disponibilizadas nos sítios destas duas instituições quer em Dezembro de 2013, quer em Dezembro de 2014.

⁷⁴ o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Esta realidade estrutura-nos um facto social para a nossa análise sustentado essencialmente numa educação-formação de nível superior, em que apenas 17% da amostra é inferior ao nível 6 dos Quadros Nacional e Europeu de Qualificações (QNQ e QEQ)⁷⁵⁷⁶ e se reporta a ofertas educativo-formativas de natureza profissional não conducentes a grau académico (gráfico 2).

Gráfico 2

Nível de qualificação das ofertas educativo-formativas nacionais



Esta estruturação do campo, determinada pela coordenada do nível de qualificação, é ainda configurada pela diferenciação quanto à natureza dos

⁷⁵ “O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é um quadro de referência único para classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional, independentemente das vias de acesso. O QNQ, em vigor desde 1 de outubro de 2010, foi criado pelo decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro e é regulado pela portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

O Quadro Europeu de Qualificações - instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à criação do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (JO, nº C 111, de 6 de maio de 2008) - consiste num quadro de referência comum que permite fazer corresponder os diferentes sistemas nacionais de qualificações a um quadro de referência único, funcionando como um dispositivo de tradução e comparação dos níveis de qualificação de diferentes países.” (fonte: ANQEP <http://www.anqep.gov.pt>).

⁷⁶ O nível 6 corresponde a ofertas formativas que proporcionem “conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios” (Comunidades Europeias, 2009, p.12)

agentes institucionais⁷⁷ promotores das ofertas educativo-formativas em referência. Apresentam-se nesta amostra do campo instituições quer públicas quer particulares e cooperativas⁷⁸ (gráfico 3), quer politécnicas quer universitárias (gráfico 4), todas **em jogo nos vários níveis** de qualificação, replicando a raiz matricial e a heterogeneidade do campo geral de educação-formação a nível nacional (Freitas, 2014)⁷⁹.

Gráfico 3

Natureza das Instituições: públicas vs privada

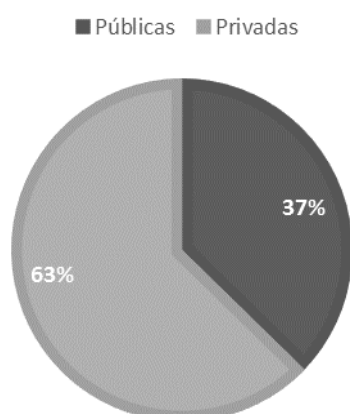
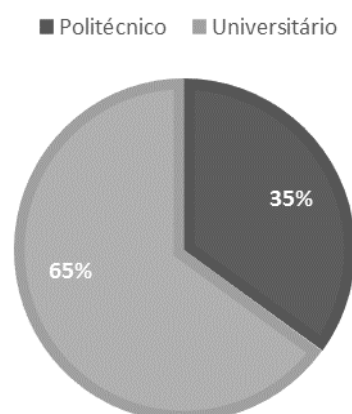


Gráfico 4

Natureza das Instituições: politécnico vs universitário



Nesta **configuração assimétrica**, em que os agentes privados e universitários parecem **dominantes**, é de verificar que na estrutura atual do campo de

⁷⁷ Conceptualizamos as instituições como agentes do campo

a) no enquadramento do uso da sua autonomia institucional, definindo-se e gerindo-se na lógica de autorregulação que lhe é concedida legalmente em termos de autonomia estatutária, conetextualizada num paradigma de algum controlo externo e heteroregulação governamental, nomeadamente através de avaliações e financiamento; e
b) considerando que uma instituição é constituída por os indivíduos que num determinado estão na instituição.

⁷⁸ Utilizaremos no âmbito deste trabalho os termos “particular e cooperativo”, “privado” e “não público” como sinónimos, integrando nesta conceptualização o sistema “concordatário”.

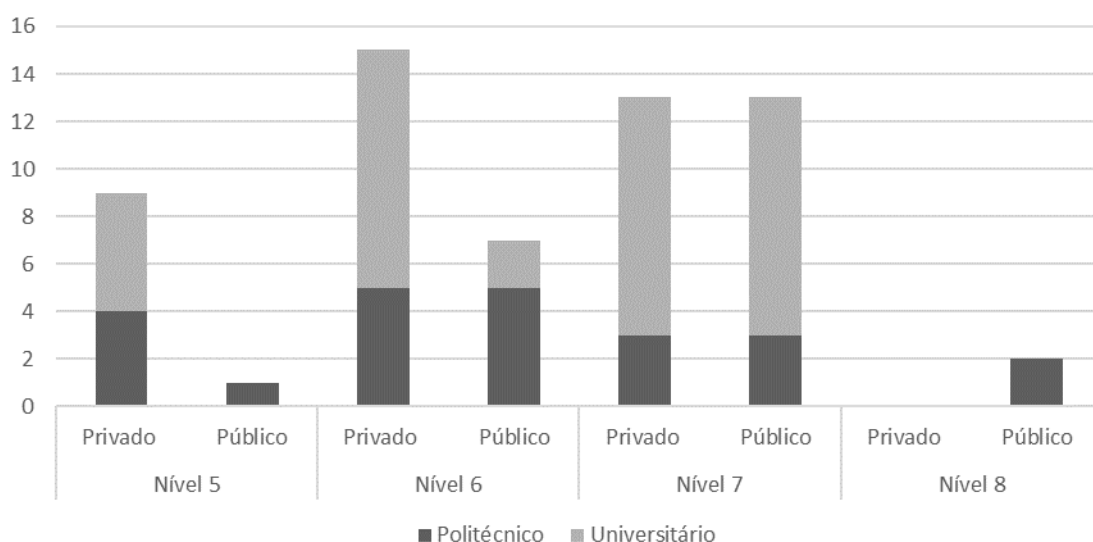
⁷⁹ Em Portugal coexistem dois sistemas no ensino superior, o ensino universitário e o politécnico, enquadrados pela Lei de bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e que incluem ambas as vertentes de ensino público e não público.

educação-formação em RH o nível de qualificação mais baixo (nível 5) é maioritariamente dominado pelo setor privado e o nível de qualificação mais elevado (nível 8) é detido em exclusividade pelas instituições públicas (gráfico 5), sendo que as instituições universitárias têm uma presença crescente, inversa às de natureza politécnica, nas ofertas educativo-formativas com qualificações superiores.

Este movimento de configuração ontológica do território poderá ser explicado pela estrutura do campo educativo-formativo global, como sua **estrutura social fundacional**, associada ao enquadramento legal da educação-formação em Portugal, que determina fortemente as **regras dos campos** educativo-formativos específicos, e, naturalmente, também o de RH. É nesta perspetiva que podemos interpretar a dominância do setor particular e cooperativo no campo específico da educação-formação em RH, no âmbito de uma estrutura nacional global em que mais de 50% das instituições de ensino superior são de natureza privada⁸⁰ (Teixeira et al., 2014).

Gráfico 5

Natureza das instituições educativo-formativas



⁸⁰ Considerando os dados de 2011-2012, das cerca de cento e vinte e oito instituições no campo educativo-formativo superior em Portugal, 44% são privadas politécnicas e 29% privadas universitárias (fonte: GPEARI, DGEEC).

No entanto, a expressão do universitário no educativo-formativo de RH parece contestar esta lógica fundacional como esquema interpretativo, considerando que o campo educativo-formativo nacional geral contemporâneo apresenta as instituições politécnicas (públicas e privadas) como dominantes⁸¹, num quadro evolutivo em que a universidade pública perdeu a sua situação de quase monopólio que tinha no início dos anos 70 (Freitas, 2014). A estruturação (contra-fundacional) universitária do campo de educação-formação dos RH pode, noutra perspetiva, ser interpretada pelas **posições determinadas pelas qualificações** na estrutura. Se entre o setor público e o privado não se distinguem missões educativas específicas, a mesma realidade não se aplica no que se refere às missões do setor universitário e politécnico. O facto do enquadramento legal português conferir ao ensino universitário uma orientação primordial para a oferta de formações científicas sólidas, esteadas em competências quer de ensino quer de investigação e para o ensino politécnico especialmente formações vocacionais e técnicas profissionalmente orientadas profissionalmente (artigo 3.1 do RJIES), poderá representar a racionalidade subjacente à primazia do universitário num campo educativo-formativo em que a expressão principal é uma qualificação associada à investigação, o mestrado (nível 7 da QNQ). Acresce ainda a esta estruturação universitária associada ao nível mais elevado das qualificações (nível 8 da QNQ- doutoramento), o facto das regras do campo, definidas pela paradigma político-legal, não conferirem às instituições politécnicas a possibilidade de atribuírem este grau (Decreto – Lei 49/2005 de 31 de Agosto).

No entanto, se é um facto que o discurso formal apresenta esta premissa de uma “formação alternativa” (Leão, 2007) entre os dois subsistemas educativo-formativos, no **habitus do campo** educativo-formativo esta “diferenciação formal [parece] não ser tão clara na realidade” (European University Association,

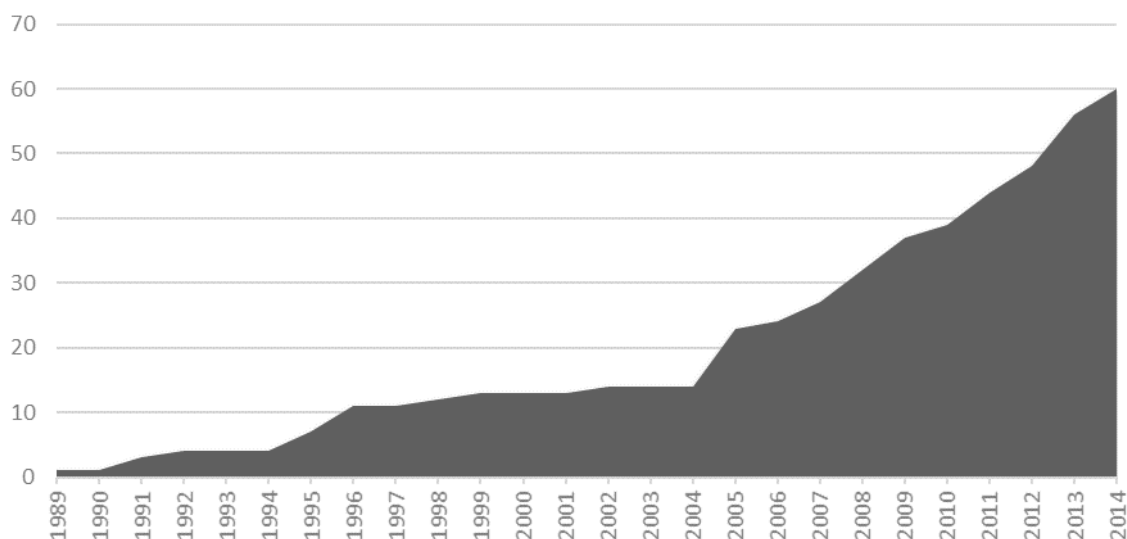
⁸¹ Considerando os dados de 2011-2012, das cerca de cento e vinte e oito instituições no campo educativo-formativo superior em Portugal, 15% são Politécnicas públicas e 44% politécnicas privadas (fonte: GPEARI, DGEEC).

2013, p. 17), sendo mesmo esta distinção conceptualizada como bastante ambígua (Grácio, 1998). Urbano (2011) concretiza esta ambiguidade demonstrando que existe uma “deriva académica dos politécnicos”, criando cursos existentes nas universidades, e uma “deriva politécnica das universidades”, através da criação de cursos de cariz mais técnico que estariam mais no âmbito não-universitário.

De expressão dominante particular e cooperativa, universitária e de nível 7, este capital educativo-formativo representa em termos de **volume** um **espaço social** diminuto no campo geral da educação-formação: dos 6228⁸² cursos registados em Portugal, o campo dos RH ocupa 60 posições, o que equivale a uma representação aproximadamente de 1% na estrutura do campo educativo-formativo nacional. No entanto, esta topografia não é estática e, apesar de reduzida, tem revelado uma mancha de ocupação crescente no território educativo-formativo (gráfico 6).

Gráfico 6

Evolução das ofertas educativo-formativas nacionais



⁸² Fonte: Direção Geral de Ensino Superior; Dados relativos a Novembro 2014; valor integra o mesmo tipo e nível de ofertas educativo-formativas da amostra de RH, nomeadamente ofertas educativo-formativas públicas e particulares e cooperativas de nível 5,6,7 e 9 dos QNQ/ QEQ.

Tendo emergido há 25 anos em 1989 por uma iniciativa privada⁸³, apenas em 1995 se verifica a primeira oferta educativo-formativa⁸⁴. Com uma configuração estrutural neste movimento de ampliação do seu espaço social similar à contemporânea (de dominação privada e do nível de mestrado), o campo tem revelado um crescimento exponencial, duplicando na segunda década o número de cursos da primeira e apresentando nos últimos cinco anos um incremento de 40%.

O mapeamento geográfico de implantação desta estrutura educativo-formativa de RH caracteriza-se por uma relativa dispersão territorial (com alguma representatividade em todo o país, incluindo no arquipélago da Madeira), ainda que essencialmente concentrada nas maiores áreas metropolitanas, Lisboa e Porto (figura 3), e na faixa litoral.

Esta assimetria regional da organização do campo da educação-formação em RH não é, no entanto, exclusiva da cartografia deste campo em específico, mas do campo educativo-formativo nacional em geral, como estudos recentes demonstram (Fonseca & Encarnação, 2012; Mourato, Perira & Alves, 2012).

Esta estruturação territorial do espaço social do educativo-formativo em RH, sujeita também ainda a uma leitura contextual mais ampla do reflexo da própria estrutura populacional do país e da atividade socio-económica (aeicep, 2014), configura-se como um dos fatores determinantes (mas também dialeticamente determinados) no estabelecimento das **posições** da maior parte dos agentes do campo e das suas **estratégias** de sobrevivência e subversão, dominância e conservação.

⁸³ Pelo Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA) de Vila Nova de Gaia (Portaria nº 791/89 de 8 de Setembro)

⁸⁴ Pelo Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Ciências Empresariais (Portaria 1311/95, de 3 de Novembro)

Figura 3

Implantação geográfica da estrutura educativo-formativa nacional



Na realidade, num enquadramento de declínio do número de candidatos⁸⁵ associado a restrições financeiras, a uma elevada concorrência e ainda a um desfasamento entre a oferta e a procura (Torres, 2004), estas estratégias configuram a dinâmica das instituições educativo-formativas na **luta** por estudantes (Lira et al., 2015), que se configuram no campo como um **capital social** de elevado valor. Os estudantes emergem nestes mercados educativo-formativos como um produto pelo qual os agentes competem entre si (Duarte, 2014), representando um recurso central na **detenção de poder** e determinação

⁸⁵ No acesso ao ensino superior no ano letivo 2012/2013 houve um decréscimo de 1549 candidatos comparativamente ao ano transato (Fonseca et al., 2014).

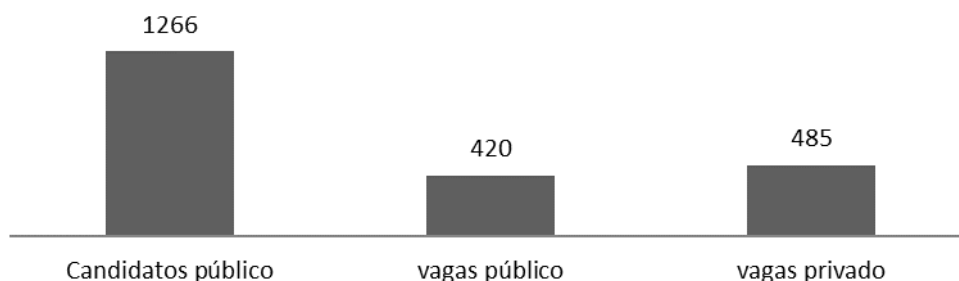
e/ ou reprodução das posições no campo (Bourdieu, 1983). A capacidade de sobrevivência (social e financeira) das instituições que constituem materialmente o campo decorre assim, neste paradigma, amplamente “da capacidade que [estas] revelam para atrair e reter estudantes” (Rego & Caleiro, 2010, p. 6). Nesta conceptualização de educação circunscrita, ou pelo menos configurada, por estes princípios de procura e oferta e por uma Nova Gestão Pública (New Public Management) (Hood, 1991; Veiga et al., 2014), sustentada nos pressupostos da “accountability” (Campos, 1990) e de uma “educação contábil” (Lima, 1997), este capital é percebido, neste paradigma, não como educandos-formandos cidadãos, mas como educandos-formandos consumidores-clientes.

Este capital social, disponível no campo⁸⁶, é constituído por um pouco mais do que um milhar de candidatos, número sem equivalência nas vagas disponíveis, representando as do setor público apenas um terço em relação ao número de candidaturas. A procura e oferta, apesar de complementada através das vagas disponibilizadas pelo setor particular e cooperativo com o equivalente aproximadamente a outro terço do número de candidatos, estrutura um campo que, também a este nível, implica inerentemente assimetrias e, consequentemente, lutas por este capital de natureza infraestrutural (gráfico 7).

Gráfico 7

Oferta e procura de estudantes-formandos no campo educativo-formativo dos

RH

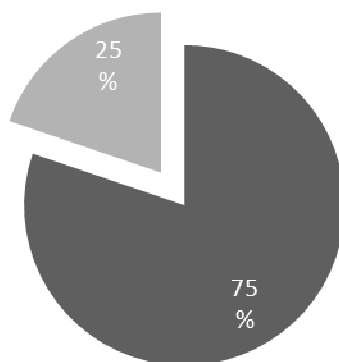


⁸⁶ Considerando o número de candidaturas ao ensino superior público (dados referentes ao ingresso 2013-2014 (fonte DGES).

Na qualidade de recursos potenciais⁸⁷ vinculados a um conjunto de agentes do campo, este capital apresenta-se no jogo deste campo com duas configurações distintas. 25% configura-se como candidatos de primeira opção, representando um potencial mais forte para se constituírem capital efectivo para os agentes do campo, enquanto que 75% se reveste de uma potencialidade fraca (constituindo-se com maior potencial para outros campos e com maior poder sócio-relacional com outros agentes que não os que assumem posições no território educativo-formativo os RH) (gráfico 8).

Gráfico 8

Candidatos com ofertas educativo-formativas de RH em 1ª opção



As quatro instituições com mais candidatos⁸⁸, que agregam 94% das candidaturas nacionais para este nível e área de educação-formação e 97% das primeiras opções de candidatura, espelham o padrão da implantação territorial da oferta educativo-formativa deste campo, localizando-se nos dois principais centros urbanos nacionais, maioritariamente na região de Lisboa⁸⁹. Apesar do fator subsistema demonstrar poder assumir influência no jogo de atração do capital estudantes-formandos (quando consideradas a procura apenas nos dois

⁸⁷ O campo, neste caso o educativo-formativo, apresenta-se como um espaço social de forças efetivas e potenciais.

⁸⁸ O ISCTE (com 489 candidaturas e 160 em 1ª opção), o Instituto Politécnico do Porto (com 259 candidaturas e 48 em 1ª opção), a Universidade de Lisboa (com 251 candidaturas e 58 em 1ª opção) e o Instituto Politécnico de Setúbal (com 191 candidaturas e 38 em 1ª opção).

⁸⁹ Referimo-nos à NUT (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) II, incluindo portanto, a grande Lisboa e a Península de Setúbal.

principais centros regionais – para não interferir com a variável localização - 62% da procura situa-se no subsistema universitário, enquanto que apenas 38 % no politécnico, representando respetivamente uma procura em 1ª opção de 72% e 28%), o poder na disputa parece poder-se fundar igualmente na localização das instituições.

Para além da natureza e da localização das instituições, neste jogo do mercado educativo-formativo, as notas de ingresso nos cursos são também um aspeto decisivo, não só porque representam a (im)possibilidade de acesso ao campo por parte dos novos estudantes-formandos, mas também porque constituem elemento atributivo de **poder simbólico** às instituições em jogo. Este poder, que tem elevada representatividade social por se constituir como uma das dimensões mais explícitas, visíveis e difundidas da dinâmica do campo, é sustentado na premissa de qualidade, nomeadamente do **capital social** atraído e dialeticamente do **capital socio-epistémico** das ofertas educativo-formativas.

Na análise do campo educativo-formativo de RH⁹⁰, e considerando que o fator “nota de ingresso” é resultado de uma relação entre a procura (candidaturas) e a oferta (vagas) no contexto da estrutura e do *habitus* do campo, é de verificar que a determinação das vagas representa uma ação central no jogo, em que apesar de não interferir no poder de atratibilidade, é basilar na construção deste elemento simbólico. Com a mesma capacidade de atração, uma instituição com menos vagas pode, com maior probabilidade configurar uma nota de ingresso mais elevada e, conseqüentemente, é-lhe atribuído maior prestígio social (porque fundado no artefacto material visível e não nas regras explícitas e implícitas do jogo). No entanto, conforme é possível verificar na seguinte ilustração (tabela 1), é possível verificarem-se ofertas educativo-formativas com maior índice de atratibilidade⁹¹ (cursos que apresentam maior força de atração

⁹⁰ Com referência às notas de ingresso da 1ª fase do ano letivo 2013/2014.

⁹¹ No âmbito deste trabalho consideramos a atratibilidade como o rácio entre o número total de candidatos na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior e o número de vagas fixadas.

na relação oferta e procura), mas no entanto se exprimem socialmente com menos poder (apesar de fundacionalmente mais robustas).

Tabela 1

Nível de atratibilidade das ofertas educativo-formativas

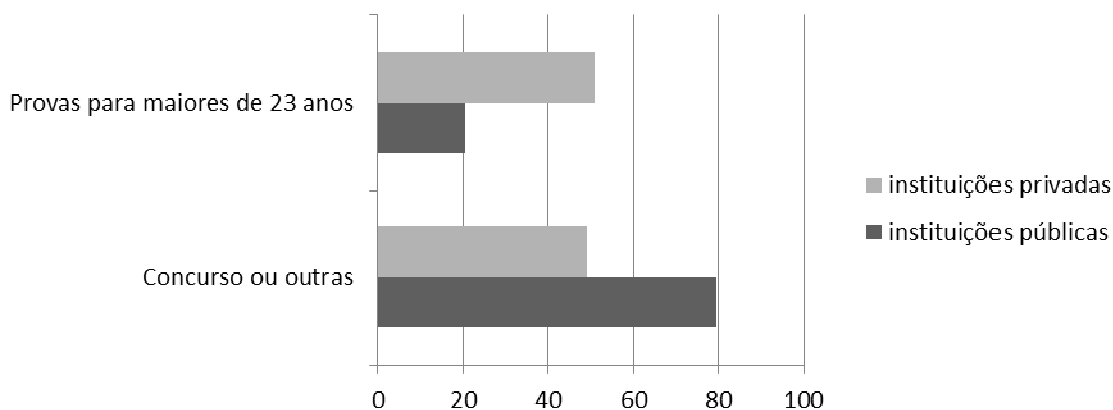
Atratibilidade	Candidatos	Vagas	Nota
12,2	489	40	15,3
6,0	259	43	13,91
3,1	169	54	11,75
1,7	251	145	9,5
0,9	25	29	11,9
0,9	28	32	10,55
0,7	23	32	11,9
0,5	22	45	11,09

Nesta dinâmica do campo, e considerando as instituições particulares e cooperativas em que a nota de ingresso não é um elemento generalizadamente difundido, não representando por esse motivo um fator importante no reconhecimento social nem consequentemente decisivo na definição do seu posicionamento no campo, são verificáveis outras **estratégias** de dominação e de sobrevivência, nomeadamente através dos sistemas de ingresso. Seguindo a tendência verificada no campo educativo-formativo global (Sá et al., 2013), o ingresso pelas provas de maiores de 23 parece desempenhar um papel determinante para o setor particular e cooperativo no campo dos RH, representando a forma de ingresso de cerca de 50 % dos seus estudantes-formandos⁹² (gráfico 9).

⁹² Os estudantes inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, no ano letivo 2012/13. (fonte: ministério da educação e da ciência através dos dados do infocursos)

Gráfico 9

Formas de ingresso nos cursos



Esta dinâmica, para além de poder representar a garantia de capital suficiente para a conservação de uma posição em campo, poderá também constituir per si um fator configurativo distintivo das estruturas sociais das instituições privadas no campo, nomeadamente no que se reporta ao perfil etário dos estudantes-formandos inscritos nos cursos⁹³⁹⁴ (gráfico 10). É verificável efetivamente que nas instituições em que este tipo de provas não constituem uma realidade preponderante – como acontece no setor público -, a faixa de idades predominante é a inferior (até 22), denotando que os estudantes que compõem a estrutura social dessas organizações são estudantes com perfil de um

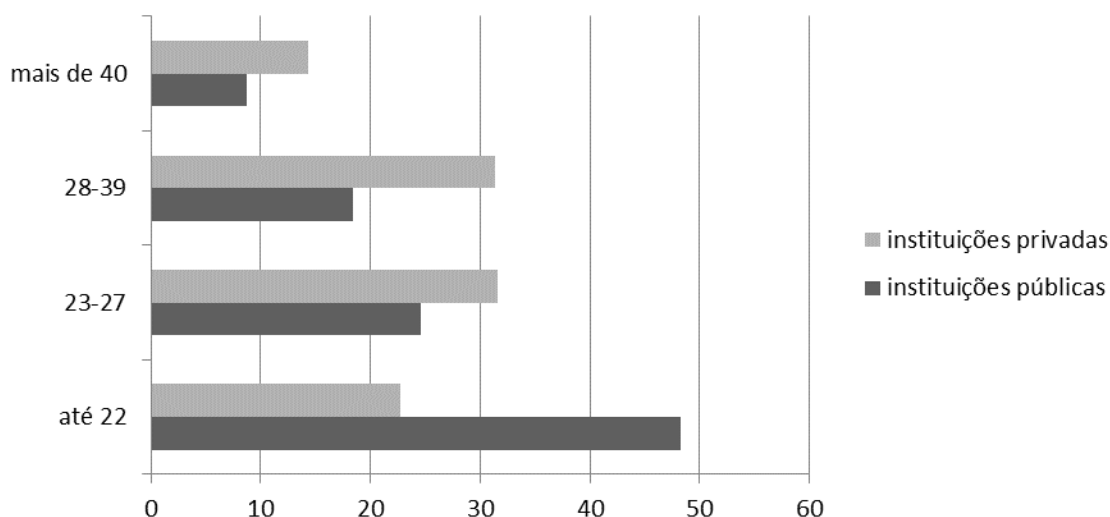
⁹³ Consideram-se os estudantes inscritos em todos os anos curriculares dos cursos da amostra no ano letivo 2012/13 (excetuando os estudantes inscritos em estágio final, trabalho de projeto e dissertação). Inclui os estudantes registados em programas de mobilidade internacional. (fonte dos dados: infocursos.mec.pt; análise própria)

⁹⁴ Ao contrário do que se verifica com as variáveis “género” e “nacionalidade” dos estudantes. Nestas duas dimensões não há distinção entre as estruturas sociais das instituições educativo-formativas públicas e as particulares e cooperativas no campo dos RH (65% dos estudantes das licenciaturas em RH são do género feminino e 35% do género masculino, sendo a taxa do ensino público 67% e 33% respetivamente e do privado 63% e 37%); no que reporta à nacionalidade a predominância é a portuguesa (86% dos estudantes das licenciaturas em RH são de nacionalidade portuguesa e 14% de nacionalidade estrangeira, sendo a taxa do ensino público 90% e 10% respetivamente e do privado 92% e 18%) (fonte dos dados: infocursos.mec.pt; análise própria).

prosseguimento de estudos continuado, ao contrário do perfil sugerido pela distribuição de idades dos inscritos no setor privado do campo (em que as provas de maiores de 23 constituem uma forte fonte).

Gráfico 10

Distribuição de idades nos estudantes-formandos inscritos



A definição das provas de ingresso nas ofertas educativo-formativas constitui, assim, outro fator de estruturação do campo, quer social quer epistemicamente. Ao representarem mais um critério de **entrada no campo**, as provas podem operar, para além de instrumento de seleção, como estratégia de captação de capital, quantitativa/ qualitativamente e social/epistemicamente considerado. Provas socialmente mais atrativas, por exemplo com tradição de classificações superiores; provas que correspondam a áreas de educação-formação com mais estudantes inscritos; ou provas que efetivamente constituam filtros na episteme do campo são fundações distintas que podem, entre muitas outras premissas, determinar a configuração do campo. Estas opções, porque são efetuadas pelos agentes institucionais que detêm já posições no campo, podem sustentar-se em lógicas de reprodução, que representem a manutenção da estrutura atual do campo e o garante das posições dominantes. Por outro lado, podem configurar-se também através desta dinâmica tentativas de subversão como manifestações de força de linhas não dominantes.

No campo dos RH, as provas de ingresso podem mesmo estar associadas ao interesse fundamental do campo no que se refere a **assegurar a sua própria existência** (Bourdieu, 1983) - emergência, consolidação ou sobrevivência-, na perspectiva de que revelam uma ampla abertura no seu acesso. A possibilidade, como uma das alternativas, de se ingressar no campo através da prova de português isoladamente⁹⁵, constitui uma convocação a todas as áreas de educação-formação de todas as configurações educativo-formativas nacionais, na medida em que esta disciplina integra todos os currículos dos cursos científico-humanísticos, artísticos e profissionais. Se na realidade todos os candidatos, independentemente da formação anterior, podem realizar qualquer prova de ingresso, o facto de ser apresentada uma prova de admissão que se materializa numa disciplina curricular integrada transversalmente em todo o tipo de educação-formação formal do nível prévio, reveste-se de uma comunicação explícita a um acesso amplo. Este facto é corroborado pela diversidade de provas de ingresso apresentadas pelas várias instituições do campo como opção de entrada. Qualquer um dos acessos ao campo por esta via (do ensino superior)⁹⁶ coloca a possibilidade de pelo menos três distintas entradas, havendo ainda algumas instituições que ampliam estas opções para quatro (sempre não cumulativamente).

A opção generalizada por várias provas possíveis e as próprias opções específicas por determinadas provas em detrimento de outras são dinâmicas (sociais de **capital epistémico**) denunciando as estratégias e posicionamentos no campo. Das oito diferentes provas identificadas pelas ofertas educativo-formativas, em que a de português como já referimos emerge como principal (gráfico 11), são definidos diferentes elencos de provas, em que os mais conjugados (quadro 2) – e que representam 75% das combinações apresentadas – são o português com a

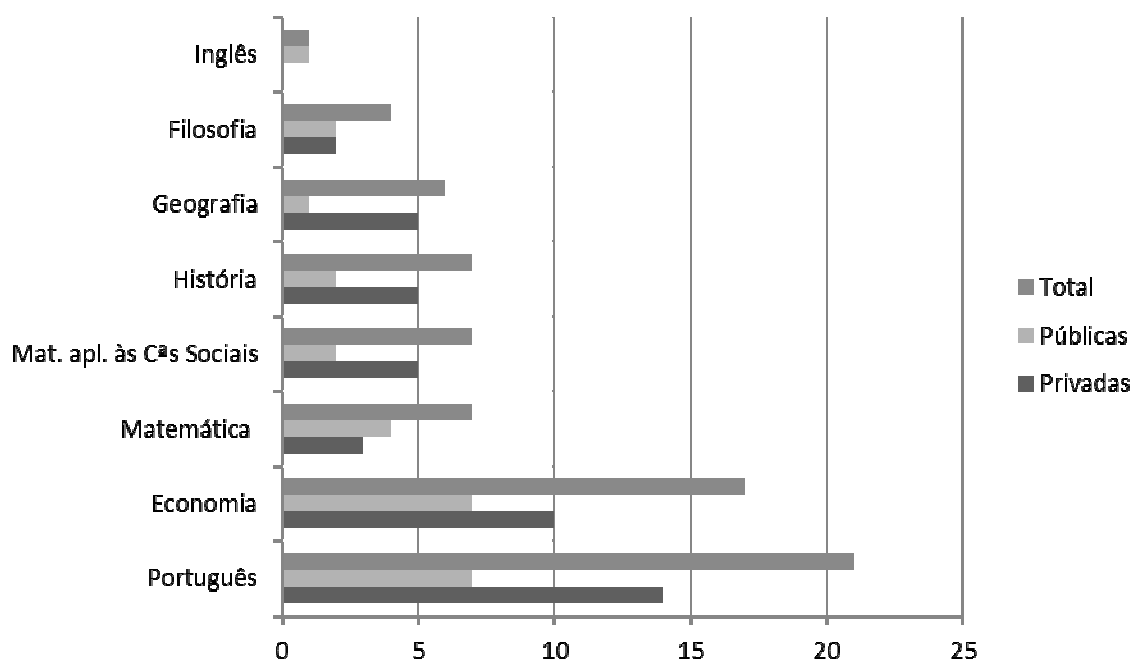
⁹⁵ O Instituto Politécnico de Santarém representa a única exceção em todo o universo de nível 6 em RH em Portugal, solicitando como provas de ingresso economia ou filosofia ou geografia ou matemática aplicada às ciências sociais.

⁹⁶ Recordamos que representa a via dominante na via da qualificação (83%), pois a via da qualificação técnica e profissionalizante não superior apenas representa 17% na entrada do campo.

economia e a matemática ou matemática aplicada às ciências sociais ou, noutra linha epistémica, o português com a geografia e a história.

Gráfico 11

Provas de ingresso para o acesso ao ensino superior em RH



Quadro 2

Conjuntos de provas de ingresso mais frequentes

Português OU Economia OU Matemática aplicada às Ciências Sociais
Português OU Economia OU Matemática
Português OU Geografia OU História

O facto da educação-formação em RH não integrar o Catálogo Nacional de Qualificações, e consequentemente não existirem referenciais formais de formação, implica que não haja –a partir do próprio sistema educativo-formativo português– standards e requisitos para esta área em Portugal. Apesar de esta

realidade não conferir, na perspetiva do discurso normativo, tanta coerência, legibilidade, transparência e comparabilidade⁹⁷ às ofertas educativo-formativas, confere-lhes, numa outra lógica, singularidades e valências distintivas num paradigma maior de auto-determinação das organizações que as promovem⁹⁸. Esta **liberdade epistemológica** no campo de educação-formação dos RH pode ser perspectivada, no entanto, como aparente e limitada. Se considerarmos que o campo se estrutura em posições essencialmente situadas no ensino superior, não nos podemos alienar dos mecanismos à priori e à posteriori de controlo e validação impostos às epistemes a partir do nível 6 dos QNQ/QEQ. Referimo-nos a linhas potencialmente padronizadoras não explícitas, mas preconizadas por processos e fontes formais e institucionais. Referimo-nos aos processos de **condição ontológica** que o sistema nacional de acreditação⁹⁹ impõe a partir deste nível de qualificação. Sistema e instituição de avaliação e acreditação do ensino superior representam em Portugal o poder decisionário sobre as possibilidades de existência das epistemes educativo-formativas nestes níveis de qualificação, o que consequentemente poderá representar uma das fontes de influência e poder sobre a própria **configuração da episteme** (apesar deste mecanismo decorrer, de acordo com o regime jurídico estabelecido pelo enquadramento legal¹⁰⁰, no quadro da autonomia¹⁰¹ epistémica¹⁰² de cada instituição). O poder avaliador instituído pelo estado¹⁰³ sobre estes artefactos educativos, que resulta através de acreditações (niveladas por hierarquias temporais) e não acreditações nas suas possibilidades ontológicas, pode ser

⁹⁷ Princípio enunciado na Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>, consultado a 15 Outubro de 2014.

⁹⁸ Dentro do quadro sociopolítico, apresentado no nosso pré-texto como fundacional na construção epistemológica do educativo-formativo.

⁹⁹ A partir do ano de 2009 todas as novas ofertas educativo-formativas passaram a ser acreditadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3es) (Decreto-Lei 369/2007).

¹⁰⁰ Lei nº 62/2007 (regula a constituição, as atribuições, a organização e o funcionamento das instituições de ensino superior).

¹⁰¹ Artigo 11º da Lei nº 62/2007 e artigo 76.º da Constituição Portuguesa.

¹⁰² Autonomia epistémica que resulta nuclearmente da sua autonomia científica, cultural e disciplinar (em co-possibilidade das restantes autonomias que lhe estão consagradas).

¹⁰³ através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, em que o Estado Português institui uma agência de avaliação e acreditação - a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

desta forma interpretado como uma das principais forças de configuração da estrutura deste campo de educação-formação, determinando (neste âmbito) os agentes existentes no campo e as suas posições neste.

É neste contexto (técnico-)político¹⁰⁴ a par da “força” do paradigma de mercado de educação-formação que as ofertas educativo-formativas assumem também a representação de produtos (Duarte, 2014) através dos quais os agentes do campo competem entre si. Os cursos desempenham assim um recurso para as instituições poderem afirmar ou conquistar posicionamento no campo, na medida em que constituem como uma fonte de poder quer a nível de potencial de captação de estudantes-formandos, quer a nível de reconhecimento e validação técnica, política e social. Os agentes expressam através da **configuração epistémica** destes artefactos de educação-formação o discurso que pretendem que socialmente seja assumido como legítimo (Bourdieu, 1983), numa luta contínua e desigual de forças entre a conservação e a transformação. Apesar de não demonstrar explicitamente as assimetrias, a literatura específica de RH (Mencl et al., 2010) reconhece no campo educativo-formativo da área uma **estrutura epistémica** efetivamente diversa, apresentando - com base em estudos empíricos¹⁰⁵ - que não existe um corpo de conhecimento (educativo-formativo) comum nas ofertas de educação-formação em RH.

¹⁰⁴ O termo técnico é apresentado entre parêntesis para enfatizar a dimensão potencialmente política deste processo, lembrando o alerta de Bernard Charlot que “por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos” (Charlot, 2004, p.1).

¹⁰⁵ Estudos cujo campo empírico se situa na realidade dos Estados Unidos da América.

A dominância socio epistémica

Em Portugal, o poder dominante no campo da educação-formação dos RH é claramente manifestado por uma episteme organizacional, gestonária e funcional. Esta abordagem associada ao contexto organizacional, centrado essencialmente na configuração empresarial e na gestão/ administração, com ênfase num ethos funcional(ista), é marcadamente a tendência epistémica agregadora dos RH no campo educativo-formativo a nível nacional em todos os níveis de qualificação. Da totalidade das ofertas educativo-formativas que constituem a nossa amostra (n=60)¹⁰⁶, 86% estão classificadas, de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, na Direção Geral de Ensino Superior como tendo como área principal as “Ciências Empresariais” (código 34 e 340) ou a “Gestão e Administração” (código 345) (Tabela 2).

Tabela 2

Enquadramento das ofertas educativo-formativas nas áreas de educação-formação da Direção Geral de Ensino Superior (DGES)

Código CNAEF	Áreas Principais	Frequência
345	Gestão e Administração	34
340	Ciências Empresariais	4
34	Ciências Empresariais	7
8	Outras	8
-	Classificação não identificada	7
Código CNAEF	Áreas Secundárias	Frequência
340	Ciências Empresariais	1
34	Ciências Empresariais	3
8	Outras	20
-	Classificação não identificada ¹⁰⁷	16

¹⁰⁶ “n”= número de elementos da amostra

¹⁰⁷ A classificação de áreas secundárias é apresentada como facultativa.

Estas opções classificativas, apesar de representarem a atribuição formal conferida à natureza epistémica associada a estes cursos, devem ser lidas no âmbito da **inexistência ontológica** do educativo-formativo em RH neste nível discursivo - o político-administrativo. Considerando que a área dos RH não integra, enquanto área de estudo ou área da educação-formação, a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação¹⁰⁸ e que todas as ofertas formativo-educativas são (no contexto da *normalização* da qualidade) classificadas com base nesta taxonomia¹⁰⁹ podemos compreender com base nestes dados a associação epistémica do educativo-formativo dos RH face à ontologia epistémica nacional (e internacional), traduzida pelas categorias disponíveis nesta matriz. A associação à categoria “Gestão e Administração” é já há muito reconhecida por estudos técnicos nacionais (Moreira, 2006), os quais reconhecem a impossibilidade de uma correspondência perfeitamente adequada entre a episteme educativo-formativa dos RH e a classificação nacional, mesmo realizando uma leitura estritamente empresarial da educação-formação em RH.

Estas categorias mais representativas do educativo-formativo dos RH são apresentadas como adequadas a programas de formação que “digam respeito ao planeamento, direção e controlo das funções e atividades das organizações e das instituições” (CNAEF, 2004, p. 2292), cujo conteúdo principal incidam sobre “ciências da gestão, criação de empresas, gestão da formação, gestão de empresas, gestão de escritórios, gestão de pessoal, gestão do emprego, gestão e administração escolar, gestão financeira, gestão logística e teoria e comportamento organizacionais” (CNAEF, 2004, p. 2292) ou, no caso das ciências empresariais, a programas transversais, cujo conteúdo esteja associado a pelo

¹⁰⁸ Este facto da taxonomia nacional é paralelo na taxonomia internacional ISCED *Fields of Education and Training 2013* (2014) da UNESCO.

¹⁰⁹ Classificação patente nas listagens de ofertas educativo-formativas da Direção Geral do Ensino Superior e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, bem como nos processos de acreditação dos cursos superiores pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

menos três áreas de educação-formação dentro desta área de estudo¹¹⁰ (comércio; marketing e publicidade; finanças, banca e seguros; contabilidade e fiscalidade; gestão e administração; secretariado e trabalho administrativo; enquadramento na organização/ empresa; e direito) e onde nenhuma das áreas seja claramente dominante.

O conceito “recursos humanos” não é utilizado ou referido nem nestas categorias (dominantes no enquadramento da episteme de RH) nem em todo o tecido conceitual deste documento enquadrador do campo da educação-formação global em Portugal, o qual recorre ao termo “pessoal”, mobilizando-o para as expressões “gestão de pessoal” e “formação de pessoal”. Esta terminologia é descrita já há mais de duas décadas como representando um paradigma científico e profissional distinto e temporalmente anterior ao dos recursos humanos (Beaumont, 1993; Cabral-Cardoso, 2000; Heery, 2008; Legge, 1995; Neves, 1996; Sparrow & Hiltrop, 1994; Torrington & Hall, 1995), associado a pressupostos como os “custos” com as pessoas nas organizações (em detrimento de uma perspetiva de “investimento” nas pessoas), a um contexto de relações coletivas (em detrimento de um contexto em que se privilegiam as relações individuais de trabalho) e a uma dimensão mais operacional da gestão das pessoas (em detrimento de uma dimensão mais desenvolvimental e estratégica).

Denotando uma total rutura de paradigma epistémico com a Classificação Nacional de Educação e Formação, o campo de educação-formação nacional integra uma única oferta educativo-formativa com a inclusão da designação de “pessoal”¹¹¹ (não correspondendo sequer a um curso específico de RH, mas a uma especialidade de uma licenciatura em Tecnologias Militares Aeronáuticas)¹¹² e os livros técnico-formativos em comercialização nas editoras/ livrarias da

¹¹⁰ As áreas de estudo 34 (“Ciências Empresariais”) e de educação e formação 340 (“Ciências Empresariais- programas transversais”) não são clarificadas quanto ao seu conteúdo epistémico específico nem explicitada qualquer associação a programas de formação, apenas apresenta vinculação formal às áreas de educação e formação que a constituem.

¹¹¹ Replicando o processo de constituição da nossa amostra, utilizando o termo “pessoal” (Novembro, 2014)

¹¹² Licenciatura promovida pela academia da força área.

especialidade, excetuando os que se dedicam á área do desenvolvimento pessoal¹¹³, apresentam apenas dois livros mobilizando este terminologia: um referente ao “Recrutamento e seleção de Pessoal”¹¹⁴ e outro, paradigmaticamente, designado de “Gestão de Pessoas e não de Pessoal”¹¹⁵.

A linha epistémica da “gestão de pessoas” denunciada por esta publicação, em alternativa ao modo epistémico da “gestão de pessoal” e da “gestão de recursos humanos” (Sovienski & Stigar, 2008), representa uma sublimação simbólica à dimensão humana nesta área do conhecimento, apresentando-se como um reforço à tentativa de ultrapassar o(s) modelo(s) mais instrumentais de gestão das pessoas e a nivelação igualitária do ser humano aos outros recursos. Ainda que circunscrita a uma mudança conceptual (Barracho, 2015; Bittencourt, 2010; Mascarenhas, 2008) e não a uma mudança epistémica “substantiva” (Hansen et al., 1996), esta abordagem (terminológica) enaltece a complexidade da natureza humana, suscitando perspetivas também políticas, sociais ideológicas e comportamentais¹¹⁶.

Apesar de sem representatividade na designação das ofertas educativo-formativas, esta base concetual apresenta-se com alguma expressão nas publicações técnico-formativas. Cerca de 7% dos livros da RHEditora e da livraria APG, a maioria (85%) com datas de publicação dos últimos 10 anos, incluem o termo “gestão de pessoas” no seu título. Esta realidade epistémica, a par da linha de “gestão de pessoal” - apesar de claramente não dominantes - parecem representar **duas forças em campo** estruturantes e estruturadoras das práticas educativo-formativas em RH. No devir contínuo da permanente relação entre forças, a leitura de que a episteme da “gestão de pessoal” se posiciona na luta pela sua conservação no campo de educação-formação pode ser fundamentada

¹¹³ Na qual o termo “pessoal” é utilizado com uma outra conceptualização.

¹¹⁴ De Adelino Alves Cardoso.

¹¹⁵ De Victor H. Vroom.

¹¹⁶ O Thesaurus Europeu para os Sistemas Educativos, na sua versão portuguesa em edição de 2009, apresenta simultaneamente o termo “gestão de pessoal” e o termo “gestão de recursos humanos” como termos representativos para a conceção e a organização dos currículos, cursos e conteúdos programáticos, áreas de estudo e disciplinas.

no paralelismo do devir científico e profissional, no qual “a gestão de pessoal tradicional é substituída pela gestão dos recursos humanos” (Caetano, 1999, p. 38). No que reporta à posição emergente, mas ainda teoricamente inconsistente e insustentada da episteme “gestão de pessoas”, poderá, pelo contrário, vir a revelar-se uma valência potencial, representando uma posição emancipatória do humano nos recursos humanos.

Ao contrário destas posições singulares, a **posição dominante** (a episteme dos RH) é formalmente expressa nas designações dos cursos que materializam o campo da educação-formação em RH em geral, sendo que 98%¹¹⁷ destas ofertas educativo-formativas integram efetivamente o termo “recursos humanos” na sua titulação.

Esta dominância é, como vimos, ela própria dominada por uma **abordagem gestionária**, que configurada (e certamente configuradora) no âmbito do enquadramento político-administrativo em vigor, especifica também nas suas designações a perspetiva dominante assumida nesta episteme com mais manifestação ontológica. 85% das ofertas educativo-formativas do campo apresentam designações que remetem explicitamente para este quadro da gestão e administração, integrando o conceito “Gestão” na sua titulação (Tabela 3).

¹¹⁷ Consideramos aqui todos os cursos que integrassem o termo “pessoal”, “pessoas” ou “recursos humanos” na designação (remetendo ao mesmo procedimento e data da constituição da nossa amostra de base para este trabalho)

Tabela 3

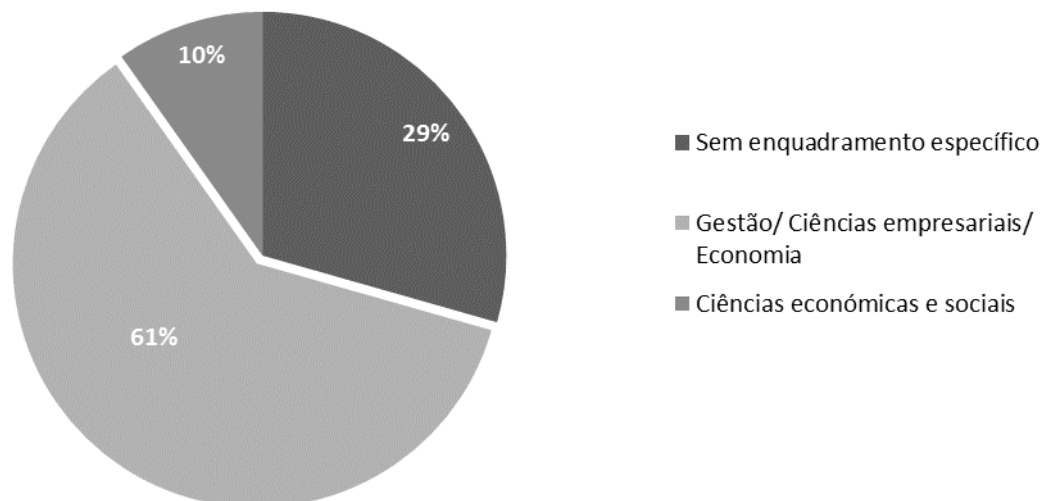
Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito da GRH

Designações de Gestão	n	%
Gestão de Recursos Humanos		
Gestão de Recursos Humanos	30	52,2
Gestão Administrativa de Recursos Humanos	10	16,7
Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	2	3,3
Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional	2	3,3
Gestão Estratégica de Recursos Humanos	2	3,3
Gestão - Organização e Recursos Humanos	1	1,7
Economia e Gestão de Recursos Humanos	1	1,7
Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional	1	1,7
Gestão de Recursos Humanos e Organização Estratégica	1	1,7
Gestão para profissionais de Recursos Humanos	1	1,7
Sub-Total	51	85
Outras Designações	9	15
Total	60	100

Esta abordagem epistémica é-nos evidenciada também pela estrutura de enquadramento das ofertas educativo-formativas, nomeadamente quando analisamos as instituições que promovem os cursos. Em paralelismo com o que tem sido verificado noutros contextos (SHRM, 2013), a maior parte dos cursos de RH são desenvolvidos em instituições de educação-formação (escolas ou faculdades) circunscritas às áreas da gestão/ ciências empresariais/ economia (gráfico 12). Esta estruturação pode ser fundada no facto da episteme educativo-formativa em RH ter emergido precisamente na sequência do aparecimento da educação-formação em gestão (Scarpello, 2007).

Gráfico 12

Enquadramento institucional das ofertas educativo-formativas em RH



Para além da filiação epistémica apontada, o enquadramento institucional e o consequente perfil educativo-formativo dos agentes que compõem as instituições promotoras da episteme em RH, quer a nível do seu desenvolvimento como da sua seleção e materialização, são fatores determinantes na estrutura do campo em que a abordagem gestionária domina. O **capital epistémico “herdado”** garante a sua própria **reprodução** (continuada) na luta pela conservação da posição dominante, produzindo novos agentes dotados de características sociais e escolares quase constantes e homogêneas (Bourdieu, 1984). Estas ofertas formativas são coordenadas e lecionadas por um corpo docente, cuja qualificação mais elevada é precisamente na área das ciências empresariais e da gestão. 32% dos diretores dos cursos são doutorados nesta área (sendo que os restantes 68% são dispersos por uma vasta panóplia de áreas, assumindo a segunda posição mais representativa 22 pontos percentuais e todas as outras abaixo dos 6%), assistindo-se à mesma configuração no que reporta aos professores-formadores das unidades curriculares que materializam esta episteme, na qual 40% tem este perfil epistémico a nível do doutoramento

(sendo que os restantes 60% são igualmente distribuídos por uma grande variedade de áreas de doutoramento, assumindo a segunda posição mais representativa apenas 17% pontos percentuais e todas as outras abaixo dos 8%).

Esta constituição social e epistémica do campo educativo-formativo dos RH (radicada na gestão e nas ciências empresariais), que funda -no exercício do seu poder de dominação- uma das principais forças da sua estrutura e *habitus*, sugere uma manifestação dialógica e incessante materializada num ciclo reprodutivo: a estrutura social determina e define o capital epistémico que por sua vez determina o campo social numa lógica de reprodução dominadora. Este ciclo socio-epistémico emerge, na nossa perspetiva, como uma matriz de pré-disposições sociais nas opções epistémicas (desenvolvimento, seleção e materialização) e simultaneamente de pré-disposições epistémicas nas escolhas sociais (por exemplo, perfis profissionais ou docentes). Nesta abordagem, as relações de poder sociais condicionam e são condicionadas pela episteme, assim como as relações de poder epistémicas o são pelo social. A episteme funcionaria, nesta linha interpretativa, para além de fator estruturante do campo, como um instrumento de reprodução da estrutura social do campo.

Esta linha predominante na episteme educativo-formativa de RH concretiza-se ainda a nível dos conteúdos de conhecimento educativo-formativo de RH que integram quer os manuais técnico-educativos em comercialização quer as unidades curriculares/ disciplinas dos cursos de RH. Em ambas as materializações, a expressão efetiva-se tanto num enfoque empresarial e de gestão conferido aos artefactos específicos e substanciais de RH, como em manuais e disciplinas de natureza específica das ciências empresariais e gestão/ administração – nesta última versão ontológica possivelmente sob a atribuição do papel de “conhecimentos potenciadores” (Hansen et al., 1996, 524)¹¹⁸ da episteme “substantiva” (Hansen et al., 1996)¹¹⁹.

¹¹⁸ Tradução livre do autor para “enabling knowledge” (Hansen et al., 1996, p. 524).

¹¹⁹ Em referência ao conhecimento substantivos (“substantive knowledge”) (Hansen et al., 1996, p. 524).

Representando, na sua configuração específica e autónoma¹²⁰, 15% dos manuais, 20% das unidades curriculares dos cursos de RH e 41% dos créditos ECTS (European Credit Transfer System) dos planos curriculares¹²¹, esta área educativo-formativa¹²² exprime-se também através das teorias e do comportamento organizacionais, do marketing, das finanças, da contabilidade e da fiscalidade, para além do âmbito mais geral da gestão e administração, os quais apresentamos nas várias formas epistémicas e terminológicas com que estão patentes nas disciplinas das ofertas educativo-formativas do campo (Tabela 4) .

¹²⁰ Em oposição à expressão mais restrita, apenas como enfoque nos manuais e unidades curriculares especificamente de RH (conforme previamente explorado).

¹²¹ fonte: plano de estudos no sítio do curso ou no diário da república quando não disponibilizado no sítio.

¹²² Referimo-nos à área de estudo 34 (Ciências empresariais) e às áreas de educação e formação que esta área de estudo integra, incluindo a 345 (gestão e administração) da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

Tabela 4 Unidades Curriculares da área educativo-formativa da Gestão

Finanças, Contabilidade e Fiscalidade	Princípios da Contabilidade	1	Marketing e Comunicação Marketing	1	3	Comportamento Humano nas Organizações	3	n
Introdução às Finanças	1	Marketing	5	1	17	Comportamento Organizacional	1	n
Gestão Orçamental	2	Marketing e Comunicação em RH	1	1	2	Comportamento organizacional – estruturas e processos organizacionais	1	n
Fundamentos de Contabilidade Financeira	1	Marketing Internacional	1	1	3	Comportamento organizacional – indivíduos e grupos	2	n
Fundamentos de Análise Financeira	1	Marketing Interno	1	1	1	Comportamento Organizacional no Desporto	1	n
Fundamentos da Contabilidade	2	Gestão do Marketing	2	2	3	Comunicação, Cultura e Identidade Organizacional	2	n
Fiscalidade	3	Planeamento, Investimento e	1	1	1	Empresa – Estrutura e Funções	1	n
Finanças para não Financeiros	1			4	4	Estruturas e Dinâmicas Organizacionais	2	n
Finanças de Empresa	1			1	1	Estrutura/processo Organizacionais Modelos Conceptuais, Avaliação e Diagnóstico	5	n
Elementos de Contabilidade Geral e Analítica	1			2	2	Fatores humanos na gestão	1	n
Contabilidade Financeira	2			1	1	Fund. de comportamento Organizacional	2	n
Contabilidade e Finanças Empresarias	1			1	1	Modelos e Estratégias Organizacionais	1	n
Contabilidade de Gestão	3			1	1	Modelos Organizacionais e G.R.H	1	n
Contabilidade	5			3	3	Psicologia das Organizações	1	n
Análise Financeira e Orçamental	1			1	1	Psicologia das Organizações e Comportamento Organizacional: Perspectivas Teóricas	1	n
Análise Financeira	2			1	1	Psicologia Organizacional	1	n
Análise e Finanças de Empresa	1			2	2	Psicologia Social e das Organizações	6	n
Análise e Controlo de Custos	2			1	1	Psicossociologia das Organizações	1	n
				3	3	Psicossociologia do Trabalho e das Organizações	4	n
				2	2	Relacionamento Interpessoal no Trabalho	1	n
				2	2	Sociologia das organizações	1	n
				1	1	Sociologia do Trabalho e das Organizações	1	n
				1	1	Teoria das Organizações	1	n
				2	2	Tópicos Avançados de Comportamento Organizacional		n

Esta abordagem dominante da estrutura epistémica e social do educativo-formativo em RH materializado no corpus normativo das ciências empresariais e da gestão assenta, assim, essencialmente numa perspetiva organizacional restrita, fundada no paradigma das organizações de trabalho e das empresas, excluindo da sua essência epistemológica central uma conceptualização alargada do termo organização (no qual se integrariam as organizações macro-contextuais como, por exemplo, um território, uma comunidade, um país ou uma sociedade).

Este enquadramento resulta numa construção educativo-formativa dos RH centrada nas “questões do negócio relacionadas com as pessoas”¹²³ (Scarpello, 2007, p. xiv), em que, tal como na abordagem clássica de Drucker (1954), a área dos RH é perspectivada no contexto das empresas e no âmbito da gestão, conceptualizando-se o domínio da “**gestão de recursos humanos**” (GRH) como uma função/ (sub)processo da gestão. Esta perspetiva é reforçada pelo thesaurus da Comissão Europeia (2009) e da UNESCO (2008), associando esta última explicitamente a GRH a “todas as decisões de gestão que afetam a natureza das relações entre a organização e os seus empregado, isto é, os seus recursos humanos”¹²⁴ (Unesco, 2008). A dominância desta abordagem epistémica na educação-formação de RH é retratada largamente na literatura científica (Barber, 1999; Cohen, 2005; Hayton, Cohen, Hume, Kaufman, & Taylor, 2005; Heneman, 1999; Mencl, Lester, Bourne & Maranto, 2010; THacker, 2000; Torres, 2009; Van Buren III & Greenwood, 2013; Wimbush, 2008), apresentando-se terminologicamente como o “conteúdo funcional de RH” (Barber, 1999), o “conteúdo funcional do conhecimento de RH” (Heneman, 1999), o “conhecimento funcional de RH” (Hayton et al., 2005) ou como a “área operacional da GRH” (Coetzer & Stilington, 2012)¹²⁵.

Este paradigma empresarial e funcionalista manifesta-se num “currículo predominado por uma panóplia de cursos técnicos, que cobrem todas as “funções”

¹²³ Tradução livre do autor para “people-related business issues” (Scarpello, 2007, p. xiv).

¹²⁴ Tradução livre do autor para “Refers to all management decisions affecting the nature of the relationship between the organization and its employees, i.e. its human resources.” (Unesco, 2008)

¹²⁵ Tradução livre do autor para “HR functional content”(Barber, 1999), “HR functional content knowledge” Heneman, R. L. (1999) “HR functional knowledge” (Hayton et al., 2005), “operational area of HRM”.

[organizacionais] de RH”¹²⁶ (Wimbush ,2008, p. 152), acompanhados por uma linha editorial de manuais técnicos que configuram e são configurados por esta mesma lógica (Kaufman, 1999). Esta raiz eminentemente positivista, assente no descritivo de micro-rotinas funcionais, induz-nos, numa leitura bourdiana, a um campo de educação-formação estruturado e estruturador dominantemente nesta matriz epistemológica, a qual - apesar de poder apresentar todo o potencial de veiculação das limitações do prescritivismo na educação-formação¹²⁷ - é, ainda assim, perspectivada como apresentando vantagens, nomeadamente a de se organizar com uma lógica paralela à da organização funcional da prática profissional (Kaufman, 1999).

Em Portugal, esta **abordagem técnico-funcional de enquadramento organizacional** agrega precisamente um quarto do conteúdo epistémico geral das ofertas educativo-formativas desta área¹²⁸ (gráfico 13), representando mais de metade das unidades curriculares nucleares de RH¹²⁹ⁱ (gráfico 14).

¹²⁶ Tradução livre do autor para “curricula predominated by a plethora of technical courses covering all of the HR “functions.” (aspas no original).

¹²⁷ Limitações na perspectiva que aliena do educativo-formativo o carácter crítico e de racionalidade subjacente às práticas sociais (Kneller, 1979).

¹²⁸ Foram consideradas unidades curriculares com abordagem técnico-funcional de enquadramento organizacional todas as unidades curriculares classificadas nas categorias da “Matriz de GRH tradicional- adaptação do modelo de Johnson e King (2002)” mais as administrativas.

¹²⁹ Foram consideradas nucleares de RH todas as unidades curriculares com abordagem técnico-funcional de enquadramento organizacional e todas, para além destas, que explicitamente integravam o termo “recursos humanos” na sua designação.

Gráfico 13

Representatividade das unidades curriculares técnico-funcionais de RH no âmbito da totalidade das unidades curriculares (n=370)

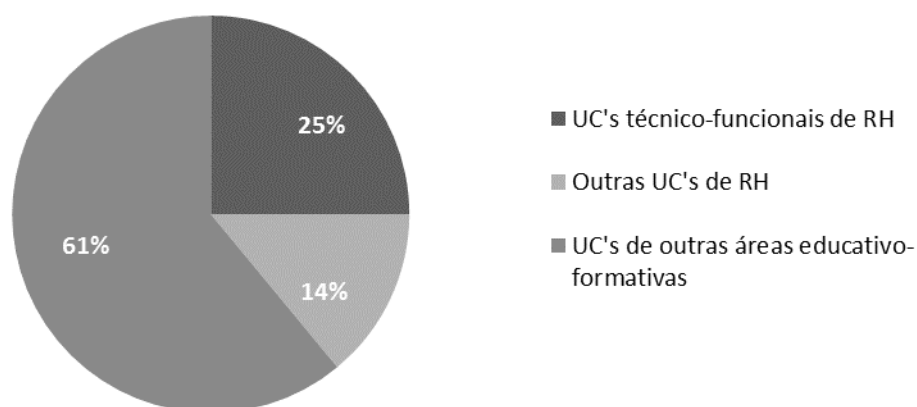
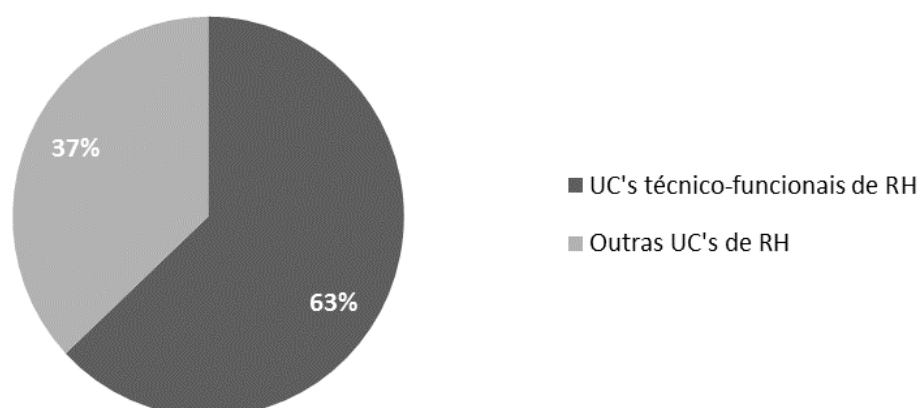


Gráfico 14

Representatividade das unidades curriculares técnico-funcionais de RH no âmbito das unidades curriculares de RH (n=370)



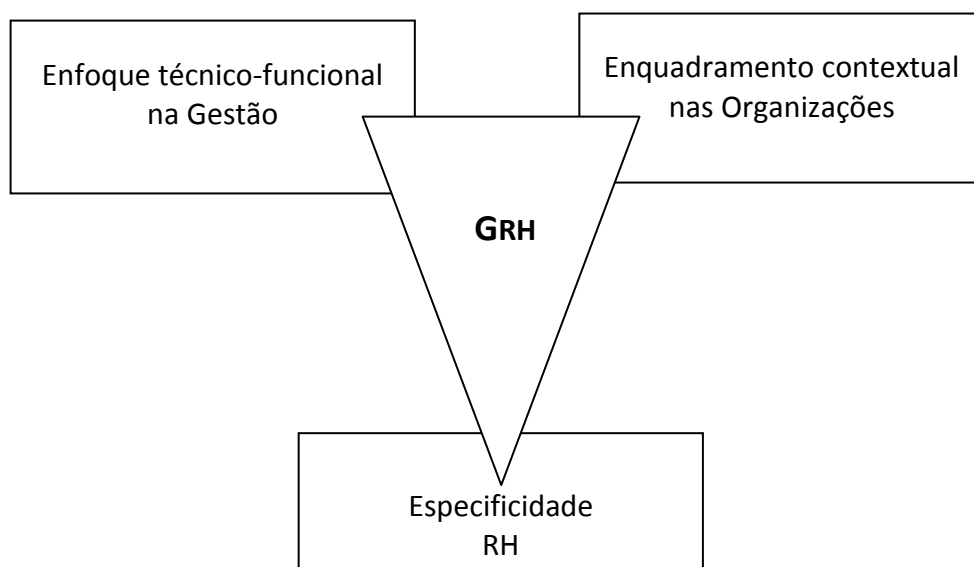
Este enfoque epistemológico desempenha, assim, na realidade nacional atual claramente a tendência agregadora da episteme “substantiva” (Hansen, 1996) do campo de educação-formação em RH. Na sua razão dominante, e qualificada já há

mais de uma década como a área “tradicional” dos RH (Barber, 1999; Heneman, 1999; Johnson & King, 2002; THacker, 2000), representa, na nossa linha interpretativa, a força da conservação deste espaço social.

Sustentada no fundamento do funcionalismo técnico¹³⁰, parece garantir o entendimento partilhado do que é considerado nuclear em educação-formação em RH. O objeto educativo-formativo de RH em Portugal assume neste paradigma a sua **identidade epistémica** através da perspetivação da gestão e seu enquadramento de contexto organizacional-empresarial, podendo-lhe ser reconhecida alguma singularidade epistémica apenas pela especificidade da função: planeamento, direção e controlo da função RH das organizações e das instituições¹³¹. Concebe-se, nesta perspetiva, um espaço socio-epistémico comum entre a área educativo-formativa da “gestão e administração no âmbito da área de estudo das ciências empresariais” e a da área educativo-formativa da “gestão de recursos humanos no âmbito da área de estudo das ciências empresariais”, erguendo-se as suas fronteiras analíticas (Gregory, 2008) através do “RH” no âmbito da gestão (figura 4).

Figura 4

O âmbito educativo-formativo da GRH



¹³⁰ O qual não nos atrevemos a categorizar como *illusio*.

¹³¹ A gestão diz respeito ao "planeamento, direção e controlo das funções e atividades das organizações e das instituições" (CNAEF¹³¹, 2004, 2292).

Apesar desta diferenciação horizontal não estar formalmente instituída na ontologia educativo-formativa normativa nacional em vigor (enquadrando-se, numa leitura possível, este facto e a própria natureza desta episteme de RH - a GRH- na lógica da reprodução social anteriormente analisada), é possível verificar na ontologia deste campo empírico artefactos educativo-formativos específicos de GRH. Estes, ainda que nesta linha de abordagem, construídos na prática social a partir de um enfoque socio-epistémico externo (ciências empresariais/ gestão), parecem possuir uma lógica específica que lhes permite refratar alguma dessa influência externa, conferindo ao campo educativo-formativo da GRH uma interpretação e expressão própria da matriz das ciências empresariais/ gestão, traduzindo-a num discurso, se não diferente, pelo menos específico.

Com base num modelo desenvolvido a partir da matriz educativo-formativa de GRH tradicional de Johnson e King (2002)¹³² (quadro 3), analisamos a configuração epistémica e terminológica das ofertas educativo-formativas nacionais através das suas unidades curriculares com o objetivo de realizar uma leitura mais detalhada da expressão discursiva desta abordagem, que -pelo seu posicionamento dominante- se apresenta como o discurso (mais) legítimo no campo.

¹³² Esta matriz, aplicada no campo educativo-formativo dos RH por Johnson e King (2002), apresenta 17 categorias para a GRH tradicional, as quais foram, com o apoio de dois investigadores de RH, inicialmente traduzidas e adaptadas socio-culturalmente e, posteriormente, (algumas) consolidadas em categorias mais abrangentes. A nível de conteúdo foi alienada uma das categorias da matriz original (management development), que por motivos de conceptualização assumida neste trabalho e consequente processo metodológico, o autor optou por explorar separadamente.

Quadro 3

Matriz de GRH tradicional- adaptação do modelo de Johnson e King (2002)

Categorias adaptadas	Categorias traduzidas	Categorias originais
Planeamento e Organização do trabalho	planeamento de RH análise do trabalho desenho do trabalho	HRplanning Job analysis Job design
Recrutamento, Seleção e Desvinculação	Recrutamento Seleção processo de separação/ saída da organização	Recruitment Selection Separation Process/ Organization exit
Gestão de Desempenho e das competências	avaliação/ gestão de desempenho	Performance appraisal/ management
Formação	Formação	Training
Recompensas	Compensação	Compensation
Saúde e Segurança no trabalho	segurança e saúde dos trabalhadores	Employee Safety and health
Proteção Social / Sistemas de saúde	Benefícios/ cuidados de saúde	Benefits/ Health care
Comunicação	Comunicação	communicatios
Motivação	Motivação	Motivation
Gestão das Carreiras	planeamento da carreira planeamento de sucessões	Career Planning Sucession Planning
Aconselhamento e Apoio	aconselhamento/ programas de apoio aos empregados	Counselling/ Employee assistance programs

Esta estrutura identitária em dominação manifesta-se, com base no modelo proposto, em nove principais ordens argumentativas, revelando no entanto forças distintas entre si (gráfico 15).

Gráfico 15

Representatividade das áreas tradicionais de GRH na estrutura educativo-formativa nacional



As posições mais destacadas são as da “Formação”, da “Saúde e Segurança no trabalho”, do “Recrutamento, Seleção e Desvinculação”, da “Gestão de Desempenho e das competências” e da “Comunicação” em oposição ao posicionamento que o “planeamento e organização do trabalho”, as “Recompensas”, os “Sistemas de Saúde/ Proteção Social” e a “Gestão das Carreiras” representam. A “motivação”, apesar de não se configurar autonomamente como uma unidade curricular específica, integra – enquanto conteúdo programático - 3% das unidades curriculares totais. Esta materialização enquadra-se essencialmente nas disciplinas de comportamento organizacional (36%), mas encontra-se também dispersa por disciplinas no âmbito da psicologia (16%), da gestão (20%) e de RH (28%). Com uma expressão ontológica e epistemicamente ainda mais ténue, quase impercetível, a categoria de “aconselhamento e apoio” está patente como referência direta apenas em quatro unidades curriculares (na totalidade das 951) no âmbito da gestão de

carreiras e da gestão administrativa de RH através de bibliografia indicada nas fichas das disciplinas¹³³, conteúdos programáticos¹³⁴ e objetivos de aprendizagem¹³⁵.

Estas nove áreas técnicas relativas às nove categorias do modelo mobilizado são ainda materializadas numa abordagem panorâmica no âmbito de unidades curriculares generalistas, maior parte de natureza introdutória, cujo conteúdo programático é ainda complementado pela exploração da função GRH, do papel do gestor de RH, da estrutura organizacional da função GRH, da evolução histórica da GRH e de modelos/paradigmas teóricos da GRH.

Esta estrutura assimétrica entre as forças que cada uma destas áreas assume na episteme da educação-formação em GRH e que resulta da e orienta a prática educativo-formativa reflete simultaneamente a atribuição e o reconhecimento do valor de cada uma destas áreas no *habitus* do campo e, conseqüentemente, o investimento “interessado” e específico realizado em cada uma delas pelos agentes do campo.

Para além desta análise relacional entre as posições que estes processos funcionais assumem na episteme dominante da educação-formação em RH, é ainda possível identificar propriedades configurativas distintas na forma de abordagem e representação de cada um destes processos (tabela 5).

¹³³ Através das seguintes referências bibliográficas:

Nathan, R. & Hill, L. (2006) Career Counselling. Sage Publications;
Ivey, A. (1983) Intentional interviewing and counselling. Massachusetts: Brooks/Cole Publishing Company;
Betz, N. E. & Corning, A. F. (1993). The inseparability of “career” and “personal” counseling. The Career Development Quarterly, 42, 137-141;
Lent, R. W. & Brown, S. D. (2005). Career development and counselling: Putting theory and research to work. New Jersey: Wiley.

¹³⁴ Através dos seguintes conteúdos programáticos:

- “Acompanhamento do colaborador” (no âmbito da gestão/ avaliação de desempenho);
- “Acompanhamento informal e “coaching” (no âmbito da gestão/ avaliação de desempenho);
- “Assistência e apoio à maternidade e paternidade” (no âmbito da gestão administrativa de RH);
- “Assistência e apoio a expatriados e repatriados” (no âmbito da gestão administrativa de RH).

¹³⁵ Através dos seguintes objetivos de disciplina:

- “Aconselhamento de carreira”;
- “Orientar e aconselhar nas opções de carreira”.

[illegible]

Sustentadas em diferenciações essencialmente terminológicas (como por exemplo, “recrutamento e seleção” e “processos de recrutamento e seleção”), são verificáveis também distinções entre designações das unidades curriculares de uma mesma categoria resultantes de enfoques temáticos distintos (como por exemplo, “organização e gestão da formação” e “métodos pedagógicos e técnicas de formação”) ou da atribuição de pesos intrínsecos relativos (como por exemplo, “ergonomia” e “Higiene, saúde segurança no trabalho”), revelando – nestas situações- também diferenciação epistémica.

Estas várias opções, como diferentes forças estruturadoras do discurso educativo-formativo da GRH, esteadas quer a partir do interior das unidades curriculares (designações, conteúdos, objetivos ou bibliografia), quer (como anteriormente vimos) a partir da dominância das diferentes áreas que constituem esta posição, refletem materializações das estratégias mais ou menos conscientes dos agentes do campo, que -socializados no *habitus* educativo-formativo- apresentam interesses no âmbito da educação-formação em RH (representando o interesse principal a conservação da sua posição e do respetivo capital que lhe confere tal poder, essencialmente por esta situação garantir a manutenção em jogo). Esta dinâmica poderá ser sustentada não só em fundações socio-epistémicas do educativo-formativo (como já equacionamos previamente com as qualificações dos agentes do campo ou com a dinâmica de captação de estudantes), mas também em lógicas científicas e/ ou profissionais, que possam refratariamente moldar epistemologias educativas e formativas distintas.

É no cruzamento destas fundações epistemológicas, socio-espacialmente vinculadas no campo empírico nacional, que a autoridade simbólica estabelecida pela ordem dominante no educativo-formativo de RH (o paradigma técnico-funcional de enquadramento organizacional) se expressa não só em cursos genéricos de GRH, variando na sua configuração a partir da combinação das categorias discursivas analisadas, mas também (e como segunda tendência central) em abordagens focadas na **gestão administrativa de RH**.

Esta episteme específica da GRH apresenta-se radicada especialmente no nível 5 de qualificação, materializando-se como denominador monopolizador de todas as

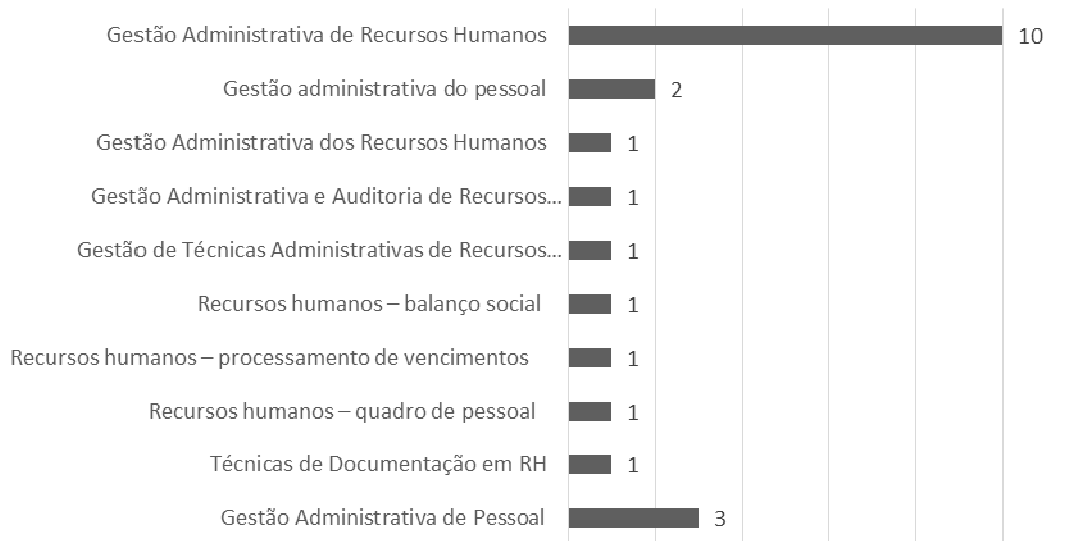
ofertas educativo-formativas de RH deste nível, quer na modalidade de cursos técnicos superiores profissionais quer na modalidade de cursos de especialização tecnológica. Esta conceptualização de GRH como uma especialidade administrativa (Ulrich, 1997), integrada na perspetiva tradicional (Aït Razouk & Bayad, 2009) e técnica (Hornsby & Kuratko, 2003) da GRH, apresenta-se na educação-formação em GRH como mais uma força estruturante. Apesar de representar apenas 2% das unidades curriculares constituintes do universo total das formações integradas neste estudo, assume-se como uma posição epistémica incontornável tanto nas formações de enfoque específico de GRH, representando 10% da sua estrutura, como na panóplia das ofertas-educativo-formativas nacionais disponíveis, representando a segunda configuração de oferta educativo-formativa mais dominante.

Expressa em cursos designados precisamente de “gestão administrativa de recursos humanos” e em unidades curriculares com diversas denominações (gráfico 16), o conceito subjacente a este episteme é de uma “GRH de foco administrativo”¹³⁶ (Hyland & Verreault, 2003, p. 467), que discorre nos seus conteúdos programáticos pelas responsabilidades administrativas e legais da GRH, materializada essencialmente em tarefas relacionadas com o relatório único, o quadro de pessoal, horários e mapas de férias, o processamento salarial, contraordenações, segurança social, irs e quotizações sindicais, indicadores e as diferentes áreas de GRH.

¹³⁶ Tradução livre do autor para “administratively-focused HRM”.

Gráfico 16

Unidades Curriculares de Gestão Administrativa de RH



As ofertas educativo-formativas cujo “conhecimento substancial” (xxx) é centrado nesta episteme administrativa definem precisamente o seu capital epistémico como “as principais funções administrativas exigidas a montante e a jusante da gestão de recursos humanos (...)”¹³⁷, denunciando uma abordagem de apoio aos vários processos técnico-funcionais de GRH (como o recrutamento, a seleção, o planeamento, a formação, a higiene e a segurança no trabalho, a avaliação ou a gestão de desempenho), os quais se configuram – também nesta episteme -como as principais forças estruturadoras dos planos de estudos que as constituem. Categorizada por Moreira (2006, 215) precisamente como a área de formação em “técnicas administrativas e jurídicas de RH”, esta abordagem educativo-formativa apresenta uma conceptualização mais híbrida do que a educação-formação em GRH geral. Apesar de claramente posicionada no paradigma da GRH (enunciada, por exemplo, pelo facto de todas as ofertas educativo-formativas utilizarem o conceito “recursos humanos” na sua designação), esta linha epistémica apresenta, embora com uma expressão não dominante, evidências do paradigma previamente descrito da “gestão de pessoal” (manifestada pela terminologia mobilizada quer ao nível das

¹³⁷ Descrição transversal a todos os cursos de especialização tecnológica em gestão administrativa dos recursos humanos apresentados nos sítios oficiais dos cursos.

unidades curriculares que constituem as formações¹³⁸, quer ao nível dos conteúdos programáticos¹³⁹). Esta posição apresenta um enquadramento alinhado com o discurso normativo que classifica as áreas de educação e formação em Portugal (já anteriormente avaliado como patenteando o modelo da “gestão de pessoal”), podendo assim representar, na nossa perspetiva, a melhor expressão da identidade epistémica veiculada na ontologia educativo-formativa nacional para a área educativo-formativa dos RH.

Se é ao nível cinco de qualificação que esta episteme de natureza mais administrativa se concretiza¹⁴⁰ e ao nível seis que radica a conceptualização educativo-formativa técnico-funcional¹⁴¹ que a enquadra e promove o ethos da tradicional GRH, é apenas a partir do nível 7 que a educação-formação em RH assume outras orientações epistémicas.

¹³⁸ Em termos comparativos, é relevante evidenciar que nas formações gerais de GRH previamente analisadas nenhum plano de estudos integra qualquer unidade curricular mobilizando o termo “pessoal”, mas sempre “recursos humanos” ou “pessoas”.

¹³⁹ Em termos comparativos, é verificável nas formações gerais de GRH previamente analisadas a utilização do termo “pessoal” amplamente mobilizado para referenciar o modelo/ paradigma/ teoria da “gestão de pessoal”, ao contrário da realidade nestes cursos, em que o termo é mobilizado para referência do próprio objeto de estudo, aplicado a conceitos como por exemplo “organização interna do pessoal”, “gestão de pessoal”; “atividades administrativas de pessoal”.

¹⁴⁰ 100% das ofertas educativo-formativas de nível cinco são explicitamente em “gestão administrativa dos recursos humanos”.

¹⁴¹ Apenas quatro cursos de nível seis não são explícita e circunscritamente em “gestão de recursos humanos”, representando, por este motivo, esta tendência 82% da episteme ao nível da licenciatura.

Singularidades e outras valências socio-epistémicas

Rompendo com este padrão educativo-formativo sustentado numa estrutura curricular organizada em processos técnicos, com uma abordagem - porque operante e para o operante – desagregada, verifica-se no campo da educação-formação em RH uma outra força epistémica com expressão material. Esta perspetivação, ainda que igualmente baseada no enquadramento da gestão, das ciências empresariais e numa lógica organizacional, é fundada num paradigma estratégico - numa primeira análise, em luta simbólica com a especialidade do funcionalismo do paradigma técnico. “Uma GRH de enfoque tradicional segmentaria a prática da GRH em discretas categorias funcionais, negligenciando a perspetiva organizacional integrativa que caracteriza a estratégica (...)”¹⁴² (Thacker, 2000, p. 401). A aclamação de uma visão educativo-formativa agregadora, que aborde as várias áreas da GRH de uma forma holística é uma ordem argumentativa forte na literatura da educação-formação em RH (Coetzer & Stilington, 2012; Cohen, 2005; Kaufman 1994, 1996; Langbert, 2000; Mello, 2010; Moreira, 2006; Sincoff & Owen, 2004; Thacker, 2000; Wimbush, 2008) conceptualizada como a “**Gestão Estratégica dos Recursos Humanos**” (GERH).

A racionalidade epistémica desta perspetiva é uma abordagem educativo-formativa da Gestão de RH integrada intrinsecamente (no âmbito do seu espaço funcional-horizalmente entre as suas várias áreas funcionais e verticalmente entre a sua estratégia, políticas e práticas) e extrinsecamente (na sua relação com a organização – horizontalmente com as outras áreas funcionais da organização e verticalmente com as políticas, a estratégia, os objetivos, a visão e a missão organizacional). É nesta integração interna e externa que a GRH assume carácter estratégico quer enquanto processo quer na sua finalidade/ missão.

¹⁴² Tradução livre do autor para: “A traditionally focused HRM curriculum would segment the practice of HRM into discrete, functional categories, neglecting the integrative, organizationally focused perspective that characterizes the strategic (...)”.

Esta fundação epistémica fundamenta e reclama, por um lado, a necessidade de uma abordagem específica da educação-formação em GRH (abordagem integrativa) e, por outro, uma estruturação forte nas várias áreas educativo-formativas que constituem as áreas das ciências das organizações e da gestão (Wimbush, 2008). Esta relação GRH-organização emerge, nesta linha, tão enleada, que a GERH é mesmo descrita como um território epistémico em interface entre a “gestão estratégica e a gestão de recursos humanos” (Coetzer & Stilington, 2012, p. 1), possibilitando a interpretação da GERH como sub-área da gestão estratégica (em paralelo com a interpretação da GRH como uma sub-área funcional da gestão)¹⁴³.

Em Portugal, esta perspetiva pode ser observada na própria apresentação dos dois únicos cursos que muito singularmente materializam esta episteme¹⁴⁴, evocando mesmo diretamente ao “desenvolvimento de conhecimentos e de competências em áreas estratégicas de ação procurando, simultaneamente, desenvolver a capacidade de participação na definição das estratégias organizacionais” (ESCE, 2014)¹⁴⁵, à necessidade de “compreender a dimensão estratégica do funcionamento das organizações” (ESCE, 2014)¹⁴⁶ e “a relação entre a estratégia de recursos humanos e a estratégia global da organização” (ESCE, 2014)¹⁴⁷, assim como “contribuir para a otimização de expectativas, desempenhos e relacionamentos entre organizações e pessoas, o que pressupõe conhecimentos avançados sobre as múltiplas dinâmicas que se estabelecem entre ambas” (ISMAI, 2014)¹⁴⁸.

A investigação empírica (Chadwick, 2005; Mello, 2010) tem demonstrado, no entanto, que apesar da educação-formação em GRH adotar com frequência a terminologia da GERH, nomeadamente através da mobilização do termo “estratégia”, a abordagem

¹⁴³ A área da Gestão estratégica representa 1,7% das unidades curriculares das ofertas educativo-formativas do nosso estudo.

¹⁴⁴ Os mestrados em “Gestão Estratégica de Recursos Humanos” da Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal e do Instituto Superior da Maia

¹⁴⁵ Apresentação do mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos da Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal (https://www.si.ips.pt/esce_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MGERH).

¹⁴⁶ idem

¹⁴⁷ idem

¹⁴⁸ Fundamentos do mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos do Instituto Superior da Maia (<http://www.ismai.pt/MDE/Internet/PT/Superior/Escolas/ISMAI/Ensino/Mestrados/gerh.htm>).

educativo-formativa assumida não assenta na perspectiva integrada e holística que atribuiria a diferenciação entre a GERH e a GRH tradicional, mantendo-se circunscrita à episteme técnico-funcional mais operante e desagregada de fundamento especialista.

A nível do campo empírico português verifica-se que, apesar de reduzida a implantação desta episteme (ontologicamente consubstanciada apenas em 4 livros técnico-formativos dos 227 em comercialização pelas editoras e livrarias especializadas em RH¹⁴⁹; em dois cursos de mestrado; em 27 unidades curriculares¹⁵⁰ e 30 referências na bibliografia recomendada¹⁵¹ distribuídas pela amostra das 60 ofertas educativo-formativas que integram o nosso estudo)¹⁵² e muito generalista (talvez pela posição de limitado território socio-epistémico) na generalidade, estes artefactos apresentam uma valência efetivamente estratégica no âmbito desta conceptualização de integração interna (no cômputo da GRH) e externa (entre a GRH e a organização no seu todo) (Quadro 4).

¹⁴⁹ "Capital Intelectual e Gestão Estratégica de Recursos Humanos – Fundamento e Estrutura da Gestão do Conhecimento nas Organizações" de António Martins e Albino Lopes (2010); "Desenvolvimento Estratégico em Recursos Humanos" de Perter Reilly e Tony Williams (2012); "Gestão da Formação nas Organizações - A formação na prática e na estratégia das organizações" de José Casqueiro Cardim; "Gestão de Recursos Humanos - Tradicional e Estratégica" de Gilson Fidelis e Márcia Banov (2006, (2012).

¹⁵⁰ "Gestão estratégica de Recursos Humanos" (16 unidades curriculares); "Planeamento estratégico de Recursos Humanos" (6 unidades curriculares); "Gestão estratégica de compensações" (3 unidades curriculares); "Estratégia e RH" (1 unidade curricular) e "Estratégia e GRH" (1 unidade curricular).

¹⁵¹ "Gestão estratégica de recursos humanos" de João Bilhim (2009) é a mais referenciada (11 vezes referenciado), seguida por "Questões actuais de gestão estratégica de recursos humanos" do mesmo autor (2011) (3 vezes referenciado).

¹⁵² Para esta análise da posição ontológica desta episteme no campo não consideramos os conteúdos avulsos das unidades curriculares nem dos livros ; apenas artefactos que autonomamente por si só exprimissem esta identidade.

Quadro 4

Conhecimentos educativo-formativos representativos de integração interna e externa
no âmbito dos programas das unidades curriculares

Integração Interna	Integração Externa
Para uma abordagem estratégica da formação / desenvolvimento e da gestão de carreiras ¹⁵³	O alinhamento entre as práticas de GRH e a estratégia de negócio ¹⁵⁴
Gestão estratégica do desempenho e do sistema de remunerações ¹⁵⁵ .	GRH e qualidade; GRH e inovação ; GRH e serviço ao cliente ¹⁵⁶
Processos de gestão estratégica de desempenho ¹⁵⁷	GRH no contexto das fusões, aquisições e reestruturações ¹⁵⁸
Alinhamento estratégico das áreas de aplicação de GRH ¹⁵⁹	Implicações da gestão estratégica das organizações para a GRH ¹⁶⁰
A gestão das pessoas nas organizações do ponto de vista estratégico ¹⁶¹	Estratégias Organizacionais e Estratégias de RH ¹⁶²
Abordagem integrada das áreas funcionais da GRH ¹⁶³	Posicionamento estratégico da GRH na Organização ¹⁶⁴

¹⁵³ No âmbito da unidade curricular (uc) de “ Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão Estratégica RH” ESCE-IPS”.

¹⁵⁴ No âmbito da uc de “Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão de RH do ISCTE.

¹⁵⁵ No âmbito da uc de “ Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão Estratégica RH” ESCE-IPS.

¹⁵⁶ No âmbito da uc de “Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão de RH do ISCTE.

¹⁵⁷ No âmbito da uc de “Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão e Desenvolvimento de de RH” da ESEIG-IPP.

¹⁵⁸ No âmbito da uc de “Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão de RH do ISCTE.

¹⁵⁹ No âmbito da uc de “Planeamento estratégico de RH” da licenciatura em “Gestão de RH” da Universidade Lusófona.

¹⁶⁰ No âmbito da uc de “Planeamento Estratégico em RH” da licenciatura em “Gestão de RH” do Instituto Superior D. Afonso III.

¹⁶¹ No âmbito da unidade curricular de “Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão de RH” da Universidade do Minho.

¹⁶² No âmbito da uc de “Planeamento Estratégico em RH” da licenciatura em “Gestão de RH” do Instituto Superior D. Afonso III.

¹⁶³ No âmbito da uc de “ Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão Estratégica de RH” ESCE-IPS.

¹⁶⁴ No âmbito da uc de “ Gestão Estratégica de RH” do mestrado em “Gestão de RH” da Universidade Católica Portuguesa.

Esta abordagem de ênfase integrativa sustentada numa ampla articulação (estratégica) entre a GRH e a organização é representada no educativo-formativo ainda através de uma linha epistémica específica, que apresenta o desenvolvimento como estratégia comum (e em dialógica articulação) entre a gestão dos recursos humanos e das organizações. Com uma forte identidade instalada (quer a nível da literatura educativo-formativa de RH, quer a nível do campo empírico deste trabalho), esta conceptualização desenvolvimental patente na educação-formação em RH é consubstanciada em três principais áreas de conhecimento educativo-formativo: **“Desenvolvimento de Recursos Humanos”(DRH)**¹⁶⁵, **“Desenvolvimento de Gestão”**¹⁶⁶ e **“Desenvolvimento Organizacional” (DO)**¹⁶⁷.

O “Desenvolvimento Organizacional”, enquanto categoria agregadora do “Desenvolvimento de Recursos Humanos” e do “Desenvolvimento de Gestão”, foi reconhecido como parte integrante do “novo currículo de GRH” (Heneman, 1999) – em oposição ao clássico e tradicional-, configurando-se como o resultado, em termos gerais, de um paradigma (social e organizacional) dominado pela mudança e, em específico, da evolução natural e da consolidação de conteúdos educativo-formativos dispersos sobre a gestão da mudança e a mudança organizacional (Van Eynde & Tucker, 1997). No sentido referido por Thacker (2000), o DO reporta-se ao processo de melhoria organizacional, podendo esta aceção aplicar-se às pessoas individualmente consideradas, a díades, tríades, grupos/equipas ou a nível da organização como um todo. É no sentido mais restrito desta definição, enquanto limitado à dimensão humana, que se configura o “Desenvolvimento de Recursos Humanos” (na qualidade de especialização do DO) e na sua significação mais vasta, considerando todo o tipo de recursos, elementos e dinâmicas organizacionais que é interpretada a identidade do “Desenvolvimento Organizacional”. O “Desenvolvimento de Gestão”, por sua vez, nesta perspetiva, apresenta-se como uma particularidade do DRH quando referente ao desenvolvimento de competências de

¹⁶⁵ Na literatura internacional designada por “Human Resource Development” (HRD).

¹⁶⁶ Na literatura internacional designada por “Management Development”.

¹⁶⁷ Na literatura internacional designada por “Organizational Development” (OD).

gestão e do DO quando referente ao desenvolvimento da gestão enquanto processo/função.

O DO, enquanto área educativo-formativa autónoma¹⁶⁸, assume uma posição no discurso curricular da GRH quer internacionalmente (AHRD¹⁶⁹, 2008; Sincoff & Owen, 2004; SHRM, 2013) quer nacionalmente. Em Portugal, esta episteme constitui 1,5% da estrutura dos cursos de RH¹⁷⁰, configurando-se muito centrada na problemática da mudança, mas denotando também uma tendência para as questões da aprendizagem e do conhecimento organizacional¹⁷¹. Estas orientações temáticas são validadas na análise dos manuais em comercialização, verificando-se, no entanto, que a “mudança” e “o conhecimento organizacional” se apresentam nestes artefactos como objetos de tratamento independente, desenquadrados do DO, não havendo mesmo disponível em ambas as fontes editoriais da nossa amostra nenhum livro técnico-formativo nuclearmente sobre DO. Da análise da bibliografia recomendada no âmbito das unidades curriculares que integram os 60 cursos do nosso campo de estudo, identifica-se a indicação de apenas uma referência bibliográfica nacional¹⁷², sendo o universo das sugestões também limitado a cinco referências.

Ao contrário do DO, que assume na estrutura epistémica da educação-formação em RH apenas um posicionamento contingencial, de “conhecimento potenciador” (Hansen, 1996), o DRH manifesta-se no campo empírico nacional com expressão identitária autónoma, materializando-se mesmo em ofertas educativo-formativas especificamente com esta abordagem (tabela 6).

¹⁶⁸ Não considerando o DRH

¹⁶⁹ Academy of Human Resource development

¹⁷⁰ Considerando as unidades curriculares.

¹⁷¹ Unidades curriculares apresentadas e integradas na análise do desenvolvimento de RH.

¹⁷² Tavares, Maria Manuel Valadares (2004) “Desenvolvimento organizacional” Lisboa: Universidade Lusíada

Tabela 6

Designações das ofertas educativo-formativas no âmbito do DRH

Designações das ofertas educativo-formativas	n
Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	3
Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos	1
Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos ¹⁷³	1
Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos	2

Com uma visibilidade relativa, definida pela posição que ocupa no campo, o DRH assume-se como uma forte força estruturadora socio-epistémica no educativo-formativo de RH em Portugal. Com uma expressão, a nível da representatividade de unidades curriculares específicas, paralela à episteme da GERH¹⁷⁴, o DRH apresenta, para além de mais ofertas educativo-formativas configuradas nuclearmente nesta identidade¹⁷⁵, consequentemente também mais capital social concretizado em agentes institucionais e número de estudantes.

Este nível de autoridade em efetividade no campo deve ser, no entanto, interpretado com alguma relatividade. Se, por um lado, ontologicamente manifesta todo este poder instituído em alguns dos artefactos mais visíveis do *iceberg* educativo-formativo (como as designações dos cursos e das unidades curriculares), por outro lado a sua expressão a nível dos conhecimentos educativo-formativos veiculados no âmbito dos conteúdos disciplinares das unidades curriculares do universo global dos cursos de RH¹⁷⁶ é manifestamente mais reduzido do que os conteúdos referentes explicitamente à GERH. O DRH parece, face a este facto, configurar-se no campo da educação-formação com uma identidade epistémica mais autónoma, apesar da GERH demonstrar maior reconhecimento discursivo, e portanto até eventualmente maior poder (simbólico e/ ou social), enquanto conteúdo educativo-formativo da Gestão de

¹⁷³ Diferenciamos devido à diferença na aplicação do artigo definido: uma oferta educativo-formativa utiliza “dos” e outra “de”, o que poderá ter na sua fundação alguma representatividade epistémica.

¹⁷⁴ Ambas assumem 3% das unidades curriculares totais da nossa amostra.

¹⁷⁵ A GERH apresenta apenas 2 ofertas educativo-formativas, enquanto que o DRH 7.

¹⁷⁶ Em referência ao universo total da nossa amostra.

RH. Esta linha interpretativa reforça, na nossa perspectiva, a leitura da GERH como uma abordagem específica da Gestão de RH.

Por sua vez, o DRH, por força destes indicadores empíricos nacionais e da evidência ilustrada pela literatura internacional (Kuchinke 2002, 2003; Lim et al., 2013; Roberts, 2013; Zachmeier & Cho, 2014)¹⁷⁷ parece representar, por si, uma posição epistémica diferenciada no educativo-formativo do campo dos RH. Descrita como uma episteme inter e transdisciplinar (Swanson, 2001) a educação-formação em DRH apresenta uma clara abertura epistémica, quando comparada com a perspectiva da Gestão sobre os RH (GRH). Desafiando a dominância, o DRH apresenta uma reconceptualização do educativo-formativo em RH, extrapolando o seu enquadramento no DO e a perspectiva de uma razão epistémica radicada em exclusivo na perspectiva organizacional restrita. O discurso educativo-formativo do DRH propõe uma abordagem mais ampla e inclusiva do desenvolvimento dos recursos humanos: ampla, na aceção de uma visão macro e societal¹⁷⁸ (onde se integram, indivíduos, grupos e sociedade) e inclusiva, no sentido de integrar qualquer tipo e processo de desenvolvimento de RH (McGuire & Garavan, 2013), não se restringindo à formação.

Esta abordagem desenvolvimental dos RH apresenta uma fundação central nos princípios da “aprendizagem” e do “conhecimento” (Jeung, Yoon, Park, & Jo, 2011) (procedente da gestão organizacional e dos recursos humanos no DO e na Formação), ancorando-se, ao contrário da abordagem funcional tradicional da GRH, não só no elemento contextual “organização”, mas também no “social” (Bierema, 2013), integrando assim também “o desenvolvimento social e o desenvolvimento dos recursos humanos a nível nacional” (Bierema, 2013, p. 366). Este posicionamento denota quer um objeto epistémico quer um enfoque epistemológico claramente distinto da GRH.

¹⁷⁷ Roberts (2013), por exemplo, demonstra a implantação social desta episteme nos Estados Unidos da América, reportando, com base num levantamento empírico, 269 ofertas educativo-formativas em DRH no ensino superior em 2011.

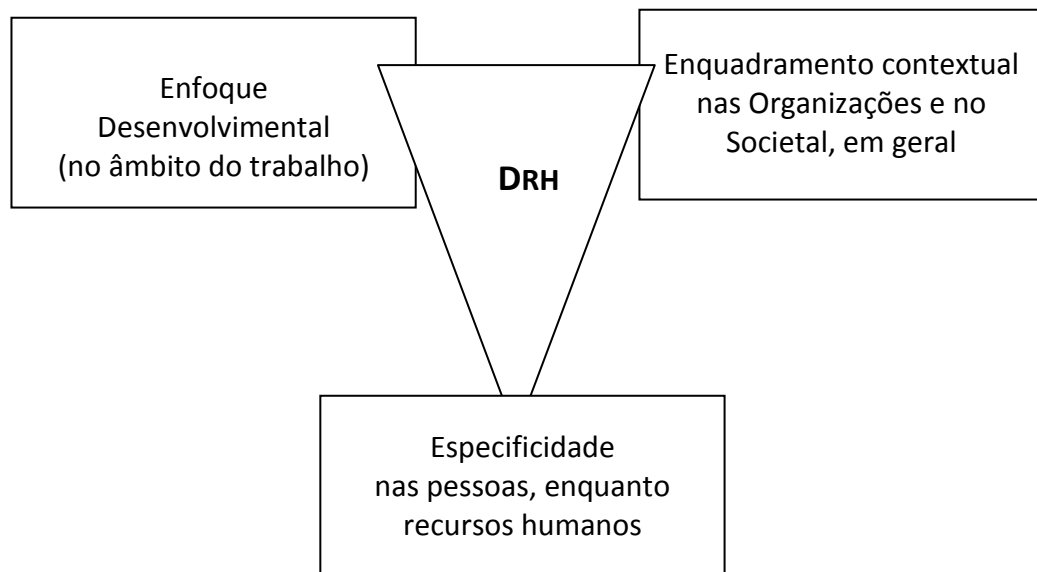
¹⁷⁸ O thesaurus da Unesco (2008) descreve o DRH como “ Educational and training programmes designed to enhance the skills and competencies of the population to meet labour needs that are not yet predictable” e o thesaurus europeu dos sistemas educativos (2009) apresenta o termo RH como associado à economia, aos setores económicos, ao trabalho e ao emprego.

O objeto epistémico amplia-se para um conceito de “recursos humanos” que não se circunscreve à “mão-de-obra/ força de trabalho” das pessoas nas empresas ou organizações laborais mas considera as pessoas como recursos (humanos) no âmbito de grupos/ equipas desenquadradas das organizações de trabalho, no âmbito de comunidades e no âmbito da sociedade em geral.

O enfoque epistemológico desloca-se da abordagem da gestão para a abordagem do desenvolvimento (figura 5), sustentado no princípio que através da aprendizagem os indivíduos se podem desenvolver e efetivar o seu potencial. Evocando todo o tipo de atividades e processos de suporte para o fim do desenvolvimento, esta linha epistémica rompe com a tradição da GRH em conceptualizar a formação como o único meio para o desenvolvimento, reclamando ainda uma visão mais a médio/longo prazo do que a clássica GRH (McGuire & Garavan, 2013).

Figura 5

O âmbito educativo-formativo do DRH



O DRH parece definir-se, no entanto, nos limites de um enquadramento laboral, no sentido em que a sua abordagem é sempre no âmbito de um desenvolvimento de natureza profissional e não numa perspetiva mais global de um desenvolvimento pessoal. Esta perspetiva ampla de desenvolvimento pessoal, que constitui - ao contrário da área dos RH - uma área educativo-formativa autónoma e

institucionalizada na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (2005), apesar de reconhecida como podendo apresentar conteúdos educativo-formativos orientados para a gestão de pessoas (Moreira, 2006) parece efetivamente diferenciar-se horizontalmente da área de educação-formação dos RH quando os seus conteúdos não são mobilizados para o desenvolvimento das pessoas enquanto recurso no cômputo do trabalho (para uma organização, uma equipa, um grupo, uma comunidade ou para a sociedade em geral).

Como orientação para a análise do DRH no discurso educativo-formativo nacional, consideramos as áreas mais frequentes nas ofertas educativo-formativas em DRH identificadas no estudo de Lim e colegas (2013)¹⁷⁹. Classificamos, no entanto, as unidades curriculares da nossa amostra num enquadramento categorial único (DRH)¹⁸⁰ com a perspetiva de identificarmos as várias configurações que esta episteme assume em Portugal (gráfico 17).

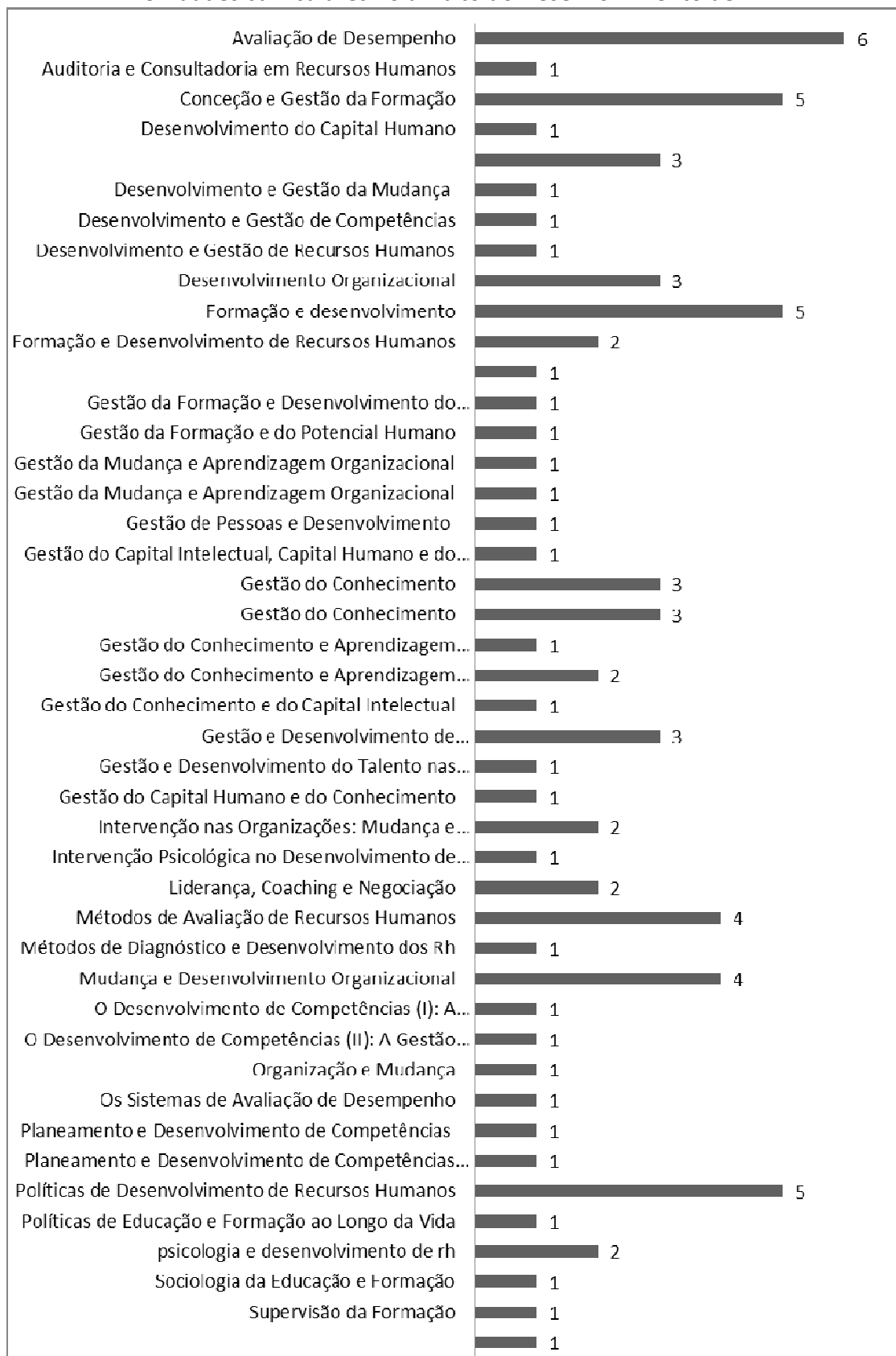
¹⁷⁹

Categorias traduzidas	Designação original das categorias
Teorias de Aprendizagem de Adultos	adult learning theories,
Avaliação	evaluation
Desenvolvimento da mão-de-obra/ força de trabalho / organizacional	organization/ workforce development
Desenho da formação	instructional design
Desenvolvimento da liderança/ gestão	leadership / management development

¹⁸⁰ Optou-se por integrar a categoria educativo-formativa “Desenvolvimento de Gestão” (DG) nesta análise, apesar de estar patente quer no âmbito da GRH (Johnson & King, 2002), quer no âmbito do DRH (Lim, 2013). Esta opção funda-se numa conceptualização da área do DG como desenvolvimento de competências de gestão (Thomson et al., 2001), pelo que se consideraram nesta unidade de análise as competências de gestão identificadas na literatura como integrantes no DG, nomeadamente a liderança, negociação (Longenecker & Ariss, 2002) .

Gráfico 17

Unidades curriculares no âmbito do Desenvolvimento de RH



É o facto de epistemologicamente o DRH se situar num espaço disciplinarmente plural (Lim, 2013), particularmente numa interseção entre a “educação de adultos” e a “gestão” (Zachmeier & Cho, 2014) que esta episteme assume expressões distintas com ênfases variadas, que decorrerão certamente, na ótica bourdiana, de interesses específicos dos agentes em campo. A formação dos professores-formadores, o enquadramento institucional das ofertas educativo-formativas e a estrutura de ofertas educativo-formativas predominantemente de gestão de RH poderão representar fundamentos subjacentes a também no nosso campo empírico se verificar a tendência generalizada para uma abordagem organizacional do DRH (McGuire & Garavan, 2013).

No entanto, se analisarmos apenas a estrutura das seis ofertas educativo-formativas em que o DRH é apresentado como denominador nuclear na identidade, a fundação epistémica apresenta outras configurações: nenhum destes cursos apresenta (em termos de ECTS) como área de educação-formação principal a gestão, mas as Ciências Sociais e do Comportamento, os Recursos Humanos, a Economia ou a Sociologia e apenas dois cursos estão enquadrados em instituições na área da Gestão, os outros distribuem-se por escolas/ faculdades de Ciências Sociais e Humanas, Ciências Sociais e Políticas, Economia e Educação. Verifica-se, porém, uma estruturação epistémica idêntica à observada para a educação-formação em GRH quer a nível da qualificação dos professores-formadores (dos seis cursos) quer a nível das unidades curriculares que compõem os cursos de Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Efetivas singularidades podem ser observadas apenas nas ofertas educativo-formativas de Políticas de Desenvolvimento de/dos Recursos Humanos e de Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos.

As formações em **políticas de desenvolvimento de/dos RH** explicitam a fundação macro/societal do DRH, enunciando as “políticas públicas”, a “abordagem macro e micro económica do emprego e dos recursos humanos”, o “mercado de trabalho”, a questão da “performance e do capital humano [na] competitividade nacional” e a “melhoria do desempenho das pessoas e dos talentos na sociedade” na sua identidade epistémica. Com forte fundamento na área da economia, estas ofertas

educativo-formativas apresentam a Economia dos Recursos Humanos não só como esteio para estes conteúdos educativo-formativos, mas também como elemento de articulação explícita com a GRH, assumindo-se como uma episteme de enquadramento, cujo foco se coloca na interpretação económica dos processos da GRH (apresentações dos mestrados em PDRH do ISCTE e ISCSP¹⁸¹).

Este **âmbito macro-societal dos RH**, apesar de evidenciado nas ofertas educativo-formativas de DRH, expressa ainda presença em cursos epistemicamente situados na GRH quer de forma mais avulsa e desagregada como unidade curricular singular (configurando-se não só como Economia dos Recursos Humanos, mas também como Economia do Trabalho ou Emprego), quer consubstanciando-se em ofertas formativas nuclearmente com esta identidade. Esta presença é, no entanto, muito incipiente, concretizando-se em 10 unidades curriculares transversalmente à totalidade dos cursos centrados na GRH e a uma única oferta educativo-formativa em “Economia e Gestão de Recursos Humanos”¹⁸².

A par da economia (que na sua expressão global e como conhecimento potenciador assume uma posição de pouco mais do que 3 pontos percentuais¹⁸³) também a sociologia – considerada, enquanto área educativo-formativa como o “estudo dos seres humanos e do modo como agem nos grupos e na sua relação com a sociedade” (CNAEF, 2005, 2290) – poderia/deveria emergir, na nossa perspetiva, nesta episteme macro-social evidenciada por via da necessidade de interpretar a dimensão social do trabalho, do emprego, da educação- formação e das qualificações, bem como das políticas públicas. No entanto, apresenta-se, na nossa leitura, como um “artefacto perdedor” (Boligian, 2008, p. 839) nesta linha epistémica dos RH, na medida em que a sua presença na totalidade da amostra (consolidando apenas 1,9% das unidades curriculares) se apresenta essencialmente centrada numa perspetiva generalista e introdutória ou restrita ao contexto organizacional (gráfico 18).

¹⁸¹ Nas páginas institucionais dos cursos.

¹⁸² Mestrado da Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

¹⁸³ Não considerando as específicas de RH, como economia de RH, do trabalho ou do emprego.

Gráfico 18

Unidades curriculares no âmbito macro-social



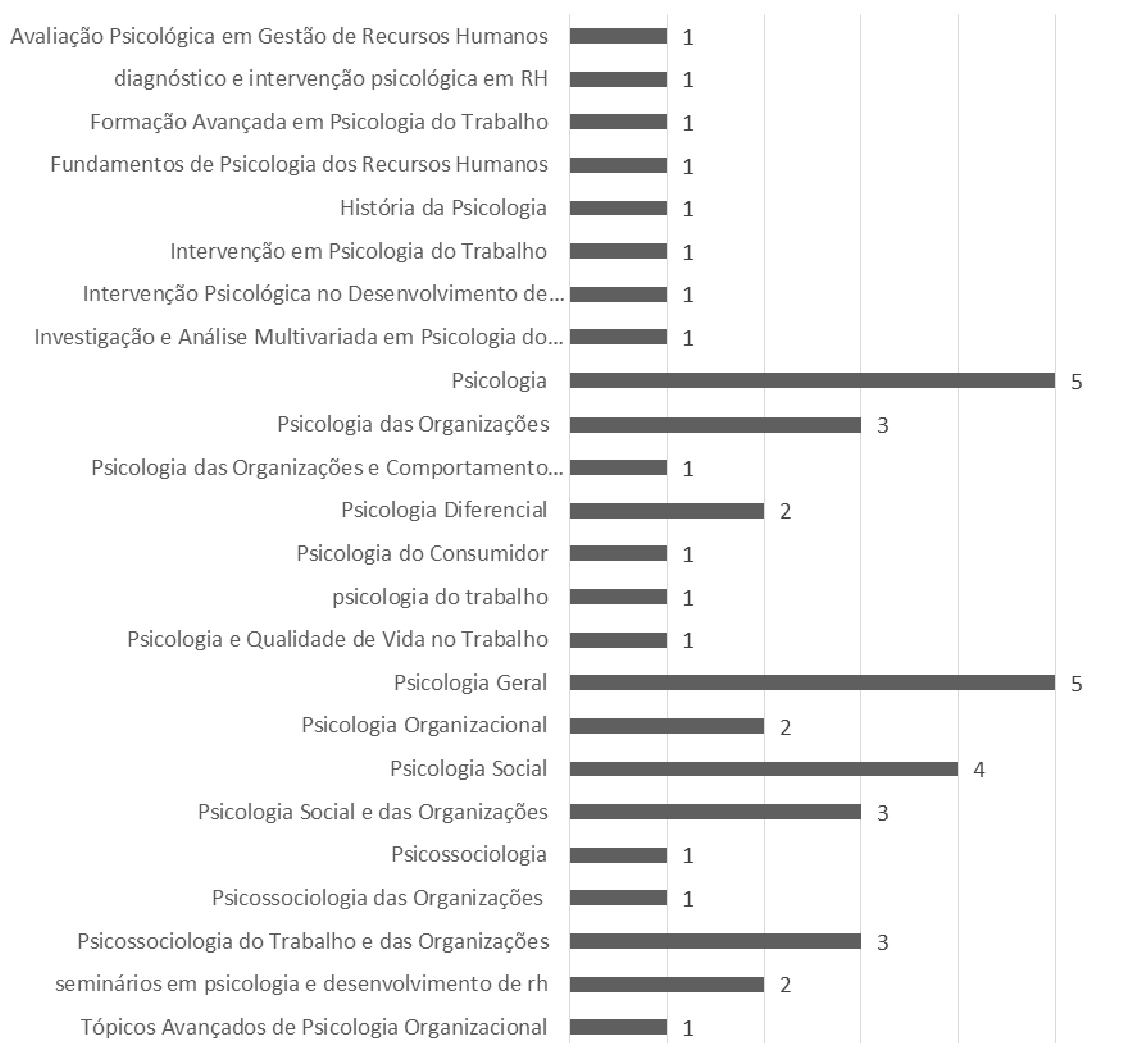
O direito e as relações laborais (ou de trabalho) representam outras duas perspetivas, que assumindo posicionamentos na episteme dos RH (7,2% e 1,3%, nomeadamente), se expressam num território de interface entre a perspetiva macro-societal dos RH e a perspetiva micro-organizacional. Ambas as abordagens apresentam uma leitura não circunscrita ao organizacional, mas sempre tendo a organização como referência: no caso do Direito reporta-se ao enquadramento político-legal do trabalho em geral, mas incide na sua mobilização para o contexto organizacional (e até em alguns casos, empresarial); no caso das Relações Laborais, o enfoque situa-se nas relações coletivas de trabalho, remetendo para uma referência interorganizacional.

Para além da perspetiva macro-societal do DRH, essencialmente concretizada no âmbito das políticas públicas e da economia dos recursos humanos e do trabalho, a compreensão da **dimensão humana no desenvolvimento dos RH**, nomeadamente através do ângulo de análise da psicologia, é enfatizada tanto na literatura científica (Swanson, 2001) como pelas próprias ofertas educativo-formativas de DRH (apresentação do mestrado em Políticas e Desenvolvimento de RH (PDRH) do ISCTE). Consubstanciando-se em apenas dois cursos no âmbito do DRH que assumem a mesma identidade nominal, configuração estrutural e entidade promotora

(“Psicologia e DRH”¹⁸⁴, esta área educativo-formativa expressa-se transversalmente a toda a episteme de RH no campo da educação-formação, representando, assim, mais uma valência na sua configuração.

Com uma posição relativa na estrutura deste espaço socio-epistémico de aproximadamente 4% e materializando-se até numa oferta educativo-formativa no âmbito dos RH não associada ao DRH (“Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos RH”)¹⁸⁵, a abordagem da psicologia na episteme dos RH é essencialmente centrada no trabalho e nas organizações (gráfico 19).

Gráfico 19 - Unidades curriculares no âmbito da psicologia



¹⁸⁴ Mestrados promovido pela Universidade Católica Portuguesa.

¹⁸⁵ Mestrado promovido pela Universidade de Coimbra.

Se a esta expressão explícita da psicologia no discurso educativo-formativo, agregarmos o âmbito do comportamento humano nas organizações¹⁸⁶ (concretizado, por exemplo, em unidades curriculares com esta designação ou com a denominação de comportamento organizacional¹⁸⁷), o posicionamento da psicologia assume uma força de relevo no campo dos RH (8,3%), representando a segunda posição com mais dominância no estado de relações de força existente no território empírico deste trabalho. Reforçada por ofertas formativas que conferem ênfase a esta abordagem na sua comunicação identitária, na sua designação, apresentação e constituição¹⁸⁸, a psicologia arroga ainda mais poder simbólico por via de uma presença generalizada nos conteúdos educativo-formativos na globalidade dos cursos em RH. Estes são explicitados nos programas das disciplinas quer como objetos epistémicos per si quer como abordagem a objetos técnico-funcionais da gestão e desenvolvimento dos recursos humanos (Quadro 5).

Quadro 5

Exemplos de conteúdos programáticos com objeto e abordagem da psicologia não consubstanciados em unidades curriculares de identidade de psicologia

Transições profissionais ao longo da vida
O papel da liderança do self
Fatores facilitadores das transições vocacionais
Intervenções individualizadas na gestão e desenvolvimento dos RH
Emoções, stress e bem-estar subjectivo no trabalho
Orientação Vocacional na vida adulta
Inteligência emocional enquanto competência
Coaching como estratégia de desenvolvimento pessoal
Diagnóstico pessoal de interesses e potencial

¹⁸⁶ Conforme definição da área de educação e formação de psicologia na classificação nacional (e internacional) “a formação em psicologia diz respeito ao estudo da mente e do comportamento humanos resultantes de diferenças individuais, experiências e ambientes” (CANEF, 2290)

¹⁸⁷ Apresentadas no âmbito da nossa análise ao enquadramento organizacional do educativo-formativo dos RH.

¹⁸⁸ Referimo-nos à licenciatura em “Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional” do Instituto Politécnico de Tomar e ao mestrado com a mesma designação do Instituto Superior Miguel Torga.

A forte posição que o enfoque epistemológico da psicologia assume na configuração da estrutura epistêmica do educativo-formativo em RH pode ser interpretada, em paralelo com a análise do posicionamento dominante da gestão, na sua relação com os agentes em jogo no campo. Se, em termos das qualificações mais elevadas os professores-formadores apresentavam a área das ciências empresariais e da gestão como mais frequente, a nível da sua formação de base a psicologia representa a área educativo-formativa em clara dominância, quer na função docente quer na função de coordenação/direção de curso (gráficos 20 e 21).

Gráfico 20

Áreas de formação dos coordenadores das ofertas educativo-formativas em RH

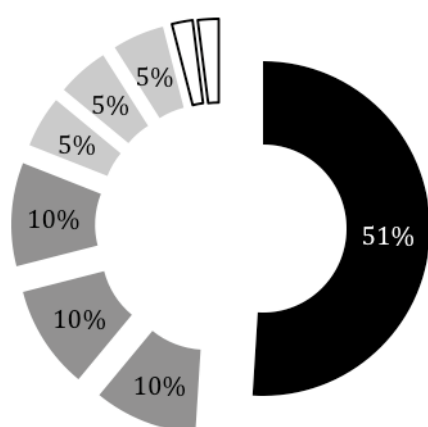
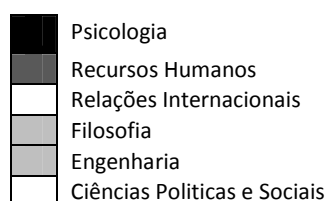
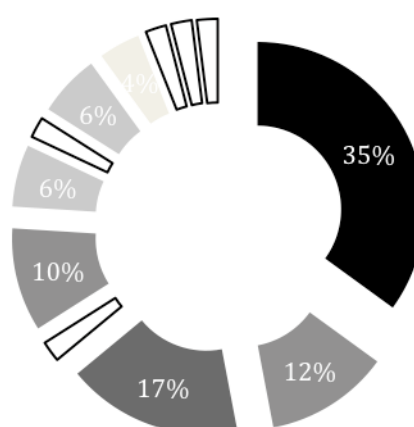


Gráfico 21

Áreas de formação dos formadores das ofertas educativo-formativas em RH



Este facto assume um poder social dominante no campo, impondo inevitavelmente o discurso da psicologia e as suas significações como legítimas. Como todas as relações de força na estrutura, também estes agentes educativo-formativos fundam a sua ação, por via do seu interesse, em lógicas reprodutivas. Cursos, unidades curriculares e conteúdos disciplinares para além de desempenharem formas de representação desta legitimidade discursiva, figuram como estratégias de garantia de continuidade da abordagem da psicologia na estruturação do campo dos RH. Esta posição, descrita até na literatura como associada a uma propriedade exagerada da psicologia sobre a episteme educativo-formativa de RH (Venter & Barkhuizen, 2005), é ainda firmada pela institucionalização de cursos de RH em estabelecimentos educativo-formativos no âmbito da psicologia¹⁸⁹, representando simbolicamente a subversão inerente a esta episteme face à dominância das ciências empresariais e da gestão.

Neste desafio à dominância, e no âmbito desta centralidade no potencial de desenvolvimento das pessoas enquanto recursos, a **educação (de adultos) e a formação** materializam uma outra posição epistémica singular no campo educativo-formativo dos RH, não só no território do DRH (Chalofsky et al., 2008; Lim et al., 2013; Roberts, 2013; Zachmeier & Cho, 2014) como também no da GRH (Johnson & King, 2002; Langbert, 2000; Mencl et al., 2010; SHRM, 2013) Apesar de na nossa amostra apenas uma única oferta educativo-formativa¹⁹⁰ assumir “como núcleo central o campo da educação e formação” (Torres, 2008, p. 1595), esta linha de abordagem – expressa num tecido conceitual monopolizado pelo termo “formação” – assume elevado relevo na estrutura do espaço educativo-formativo de RH, materializando mesmo a sua expressão na totalidade dos cursos que integram o nosso estudo, enquanto unidade curricular e/ ou conteúdo.

Esta episteme educativo-formativa posicionada transversalmente no campo da educação-formação dos RH apresenta-se, no entanto, no nosso campo empírico com

¹⁸⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica

¹⁹⁰ Mestrado em “Educação- Formação, Trabalho e Recursos Humanos” do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

três configurações estruturais distintas. A mais patente é a configuração relativa à atividade de gestão da formação, assumindo o levantamento de necessidades, a conceção, a organização, a implementação e a avaliação da formação como conceitos norteadores (como vimos no paradigma educativo-formativo da GRH). A referência “aos processos de aprendizagem e às teorias, métodos e técnicas usadas para transmitir conhecimentos” (CNAEF, 2005, 2287)¹⁹¹ é a segunda dominância nesta abordagem epistémica, materializada distintamente num enfoque sobre as *metodologias, métodos e técnicas de formação ou sobre a aprendizagem e o conhecimento* (enquadrados e articulados ou não com o desenvolvimento dos recursos humanos). A linha mais ténue é a atribuída a uma perspetiva sociopolítica da educação-formação, adotada por unidades curriculares singulares cujo objeto epistémico se situam nas políticas públicas de formação (incluindo o financiamento da formação) ou na sociologia da formação¹⁹².

Abordagens desta natureza, no caso radicada em coordenadas contextuais sociopolíticas, são efetivamente muito incipientes não só na linha epistémica da formação, mas no campo educativo-formativo dos RH em geral. Para além das perspetivas, também escassas como vimos anteriormente, de um enquadramento sociológico e económico dos RH, a episteme que sustenta a educação-formação em RH (quer na perspetiva da gestão quer na perspetiva do desenvolvimento) denuncia ainda algumas outras **especificidades** em termos **de contexto** da atividade epistemológica no educativo-formativo. A diferenciação entre as organizações privadas e públicas (em especial as instituições autárquicas) emerge como a principal diferenciação contextual na episteme de nível organizacional; enquanto que a nível macro, a variável territorial, com as suas inerências socioculturais, representa a especificidade contextual mais dominante a nível de todos os artefactos educativo-formativos do nosso estudo.

¹⁹¹ Definição da área de educação e formação “Ciências da Educação”

¹⁹² Estas 3 linhas estão refletidas não só na episteme das ofertas educativo-formativas, como também nos manuais técnicos em comercialização. Também neste suporte a gestão da formação e os métodos de formação representam as principais abordagens, figurando a perspetiva socio-política da formação num único título (“Formação Profissional –práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação” de Fialho, Silva & Saragoça, 2013).

Concretizada na sua dominância numa episteme denominada de Gestão Internacional de Recursos Humanos (GIRH), esta abordagem, que ainda assume configuração terminológica e epistémica como gestão intercultural e/ou multicultural dos RH nos artefactos da nossa amostra, ocupa uma mancha de apenas 1,3% no recorte atual das unidades curriculares das ofertas educativo-formativas nacionais em RH e materializa-se em apenas 2 livros técnico-formativos¹⁹³ nas duas livrarias/editoras que integram o nosso estudo. Esta reduzida expressão nacional da GIRH contrasta, no entanto, com a já remota evocação da literatura educativo-formativa para a importância e necessidade da incorporação desta abordagem na episteme da educação- formação em RH (Barclay et al., 2002; Kaufman, 1999).

Em termos de conteúdos epistémicos, esta exploração educativo-formativa do contextual dos RH assenta, na sua transversalidade, num enquadramento (sobre a globalização, as diferenças culturais entre países, a interculturalidade em organizações multinacionais, o processo de aculturação e especificidades legais nacionais e internacionais) e num monopólio sobre a gestão (de processos técnico-funcionais) dos RH (nomeadamente, a gestão de processos de recrutamento, de carreiras, de remuneração, de desempenho e de motivação em situação de expatriação e repatriação de RH). A nível do DRH a formação é a única categoria educativo-formativa integrada nesta perspetivação contextualmente fundada. Perspetivas macro, no sentido de mobilização das especificidades contextuais para análise (global, comparativa ou nacional) do desenvolvimento dos recursos humanos a nível de territórios, comunidades ou sociedades (no sentido de Bierema, 2013 e McGuire & Garavan, 2013) são objetos epistémicos perdedores a nível do educativo-formativo em RH em Portugal, não apresentando qualquer tipo de expressão na educação-formação em GIRH a nível nacional.

Num outro ângulo de análise, considerando **o contexto enquanto fundação epistemológica da educação-formação** (distinguindo diferentes naturezas e tipos de espaços sociais, sejam organizações laborais ou territórios), a literatura educativo-

¹⁹³ “A expatriação em Portugal” de Pedro Câmara (2011) e “Manual de Gestão transcultural de Recursos Humanos” (2009).

formativa dos RH cinge-se a análises comparativas da constituição epistémica entre ofertas educativo-formativas de diferentes organizações educativo-formativas de um determinado país (Mencl et al., 2010; Torres, 2009; Zachmeier et al., 2014; Way, 2002) ou entre países (ANECA, 2005; Johnson & King, 2002; Kuchinke, 2003; Kuchinke et al., 2006; Lime et al., 2013; Meirinhos e Correia, 2010) No entanto, a globalização e a internacionalização dos agentes e produtos educativo-formativos (nomeadamente de professores-formadores, estudantes-formandos, manuais educativo-formativos, instituições educativo-formativas e até as próprias ofertas educativo-formativas) remetem para várias problemáticas inerentes ao campo de educação-formação, inclusive numa perspetiva isolada dos seus homónimos campos profissionais e científicos.

(Um)A problemática fundacional será, em paralelo com algumas das problemáticas internacionais económicas e sociais, a **transferibilidade e reconhecimento dos conhecimentos epistémicos entre organizações e territórios**, que tacitamente é materializada em problemática política (exemplarmente expressa no Sistema Europeu de Transferência de Créditos¹⁹⁴ ou no sistema de reconhecimento de graus e qualificações através do Registo¹⁹⁵ ou da Equivalência¹⁹⁶). Este facto político é corporativamente mobilizável por agentes do campo educativo-formativo numa estratégia de implantação e conservação da dominância através de sistemas de normalização e standardização (como é exemplo o projeto Tuning¹⁹⁷). Apresentada

¹⁹⁴ Lançado em 1989, o **Sistema Europeu de Transferência de Créditos** (ECTS) é um sistema de reconhecimento académico mútuo, que permite a **acumulação de créditos** dentro de uma instituição e de transferência de créditos entre instituições (do mesmo país ou entre países aderentes)(<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/ECTS>)

¹⁹⁵ O reconhecimento de graus académicos através do registo é um sistema que se baseia num reconhecimento a nível do grau, conferindo aos titulares deste reconhecimento todos os direitos inerentes ao nível académico em causa. (Decreto-Lei n.º 341/2007, de 12 de outubro)

¹⁹⁶ O sistema de **equivalência** de uma qualificação, ao contrário do registo, reconhece não só o nível, mas a qualificação específica na íntegra, incidindo sobre uma reavaliação científica do trabalho realizado em termos de nível, duração e conteúdo programático com vista à obtenção do grau em questão. (Decreto-Lei n.º 283/83, de 21 de junho) e é baseado numa avaliação casuística em nível, duração e conteúdo programático.

¹⁹⁷ Lançado em 2000 e integrando todos os dos países aderentes ao Processo de Bolonha, incluindo a Ucrânia e a República Federal da Rússia e com paralelismo na América Central e do Sul, África e

nestes casos como a episteme e não uma episteme, a problemática configura-se na prática social com uma natureza técnico-educativa/formativa e com potencial monopolizador da legitimidade e reconhecimento socio-epistémico, representando-se assim como episteme (funcionalmente) ganhadora desde logo no campo educativo-formativo.

Apesar de constituir uma prática corrente em várias áreas educativo-formativas em Portugal (a título exemplificativo, a Economia, a Gestão/Negócios ou a Educação¹⁹⁸), assim como na área de educação-formação em RH a nível internacional (AHRD, 2008; SHRM, 2013), nacionalmente não existem standards ou referenciais para o campo educativo-formativo dos RH, nem a partir do projeto Tuning nem a partir de qualquer tipo de instituição.

No entanto, se considerarmos os **standards educativo-formativos** norte-americanos para a educação-formação em RH¹⁹⁹, quer no âmbito da gestão²⁰⁰ quer no âmbito do desenvolvimento²⁰¹ (quadro 6), podemos constatar que a generalidade dos conteúdos epistémicos referenciados integram a episteme educativo-formativa nacional para os RH.

Estados Unidos da América , o projecto Tuning identifica competências genéricas, específicas e descritores para cada área educativo-formativa. (<http://unideusto.org/tuning>).

¹⁹⁸ Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business (2009) ; A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Economics (2009); Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education(2009)

¹⁹⁹ Referem-se à educação-formação a partir do nível seis de qualificação (QEQ)

²⁰⁰ Content Areas SHRM 2013: Change Management; Employee and Labor Relations; Employment Law; Organizational Development; Globalization; Managing a Diverse Workforce; Job Analysis and Job Design; HR's Role in Organizations; Internal Consulting; Outcomes: Metrics and Measurement of HR; Performance Management; Staffing: Recruitment and Selection (including organization entry and socialization); Ethics; Strategic HR; Total Rewards (compensation, benefits); Training and Development; Workforce Planning and Talent Management; Downsizing/Rightsizing; HR Career Planning; Human Resource Information Systems (HRIS); Mergers and Acquisitions; Outsourcing; Sustainability/Corporate Social Responsibility; Workplace Health, Safety and Security.

²⁰¹ Academic Standards Committee's Standards for HRD Graduat Program Excellence: analysis and assessment, design and development of interventions, measurement and evaluation, organizational development and change, improving human performance, organizational learning and knowledge management, career development and talent management, managing the HRD function, consulting, coaching, adult learning, design and delivery of learning, ethics in HRD and organizations e organization behavior.

Quadro 6
Referenciais educativo-formativos de RH

Referencial de GRH	Referencial de DRH
Gestão da mudança	Análise e avaliação
Relações laborais e do trabalho	Desenho e desenvolvimento das
Direito do trabalho	(Medição e avaliação)
Desenvolvimento organizacional	(Desenvolvimento organizacional e
Globalização	(Melhoria do desempenho humano
Gestão da diversidade	(Aprendizagem organizacional e gestão
Desenho e análise de funções	(Desenvolvimento das carreiras e gestão
O papel dos RH nas organizações	Gestão da função “DRH”
Consultoria interna	Consultoria
Resultados: Métricas e medidas de RH	coaching)
Gestão do desempenho	(Aprendizagem em adultos
<i>Staffing</i>	(Desenho e “delivery” da aprendizagem
Recrutamento e Seleção (inc. integração	Ética em DRH e organizações
Ética	Comportamento Organizacional
RH estratégico	
Recompensas totais (compensação e	
Formação e Desenvolviemnto	
Planeamento de RH e gestão de talento	
<i>Donsizing e Rightsizing</i>	
Planeamento de carreiras de RH	
Sistemas de informação de RH	
Fusões e aquisições	
<i>Outsourcing</i>	
Sustentabilidade/ Responsabilidade social corporativa	
Saúde, Segurança e Proteção no trabalho	
Fonte: SHRM, 2013	Fonte: AHRD, 2008

À exceção da *gestão da função “DRH”*, que não tem qualquer materialização na expressão epistémica do educativo-formativo no nosso território e da *métrica e medição de RH*, *downsizing/ rightsizing* e fusões e *aquisições*, que se apresentam como conteúdos disciplinares, todas as outras áreas dos referenciais se manifestam na nossa amostra com a configuração de unidades curriculares autónomas. Também

neste prisma, a força epistémica dominante a nível nacional vê a sua posição reforçada, não assumindo o paradigma epistemológico da educação-formação internacional²⁰² qualquer desafio de subversão à estrutura nacionalmente estabelecida.

Apesar de se verificar alguma expressão (através de unidades curriculares, ofertas educativo-formativas ou até dos descritores dos thesauri de educação associados aos RH²⁰³) de uma conceptualização supraorganizacional na episteme educativo-formativa de RH, é a lógica eminentemente organizacional que estrutura fundacionalmente a configuração generalizada do campo educativo-formativo de RH (quer na sua arquitetura esteada em áreas processuais da gestão de RH como na sustentada na avaliação/desenvolvimento dos RH), impondo-se inclusive sobre os outros três níveis que Scarpello (2007) e Thacker (2000) apresentam como constituintes da área dos RH – o “(1) societal, (...) (3) grupal, (4) individual”²⁰⁴(Scarpello, 2007, 14). Com reduzidas representações autonomizadas da abordagem organizacional²⁰⁵, o **indivíduo**, o **grupo** e a **sociedade** emergem na episteme da educação-formação em RH, pela força da posição dominante, incorporados e apresentados quase em exclusivo através do filtro organizacional, materializando-se em conteúdos epistémicos como *Responsabilidade Social Empresarial, Comportamento Organizacional, Tipos de Equipas nas Organizações, Envolvente social e económica das organizações*. A própria diversidade estrutural dos RH ou a exploração axiológica em RH, além de pouco representadas²⁰⁶, são integradas

²⁰² Numa leitura reduzida à realidade americana, que no entanto assume significância por corresponder à expressão dominante, praticamente em posição de monopólio (neste estudo identificamos apenas mais um referencial- espanhol-, o qual se cinge à área educativo-formativa dos RH), na literatura internacional sobre a educação-formação em RH.

²⁰³ O thesaurus da Unesco (2008) descreve o DRH como “ Educational and training programmes designed to enhance the skills and competencies of the population to meet labour needs that are not yet predictable” e o thesaurus europeu dos sistemas educativos (2009) apresenta o termo RH como associado à economia, aos setores económicos, ao trabalho e ao emprego.

²⁰⁴ Tradução livre do autor para “(1) societal, (...), (3) group, (4) individual” (Scarpello, 2007, 14). O segundo nível reporta-se ao nível organizacional.

²⁰⁵ Restritas à reduzida expressão da abordagem societal, que exploramos anteriormente.

²⁰⁶ A ética assume uma posição de 1,3 pontos percentuais, enquanto unidade curricular, na nossa amostra e as questões da diversidade, que assume apenas materialização duas vezes como unidade

no educativo-formativo de RH com enfoque e argumentos da prática profissional de enquadramento organizacional, assumindo configurações como a *Gestão da diversidade*, a *Negociação como resposta à diversidade organizacional*, a *Ética Profissional na GRH* ou a *Ética Empresarial*.

Esta abordagem, centralizada na perspectiva, lógicas e interesses organizacionais, convoca a possibilidade de uma leitura predominantemente “instrumentalizada” do **ethos humano**. Instrumentalização que assume configuração não só de organizacional, mas -face ao esteio de hipervalorização do económico prevalente na realidade das organizações laborais- também com uma configuração de instrumentalização economicista (Bolton & Houlihan, 2007). Esta perspectiva emancipa uma valência epistemológica de questionamento do papel das “pessoas e [d]a sua humanidade intrínseca”²⁰⁷ (Wilcox, 2008, p. 203) ou até de uma efetiva “ausência do humano”²⁰⁸ (Bolton & Houlihan, 2007, p. 1) nesta posição que é a dominante no educativo-formativo em RH. Se por um lado o termo (“humano”) monopoliza o discurso neste campo da educação-formação (como vimos anteriormente), a sua quase exclusiva conceptualização codificada pelas variáveis organizacionais remete para um conceito de RH mais centrado no *recurso* do que na *humanidade*, sugerindo que – também na educação-formação- “as pessoas figuram essencialmente como parte de uma equação do balanço [económico-financeiro]”²⁰⁹ (Bolton & Houlihan, 2007, p. 1).

curricular, é referida no cômputo geral dos conteúdos disciplinares que compõem a nossa amostra nove vezes.

²⁰⁷ Tradução livre do autor para “people and their intrinsic humanity”

²⁰⁸ Tradução livre do autor para “missing human”

²⁰⁹ “tradução livre do autor para “‘people’ figure largely as part of a balance sheet equation”

**Para uma análise do capital
científico do campo educativo-
formativo de RH**

O campo científico dos RH

Exploraremos, neste capítulo, o campo científico²¹⁰ dos RH não na qualidade de objeto de estudo nuclear deste nosso trabalho, mas metodologicamente como dimensão de mediação reflexiva sobre a epistemologia do campo educativo-formativo de RH. O capital científico do campo de RH é analisado no sentido de contribuir para uma aproximação multiperspetivada da educação-formação nesta área, potenciando uma compreensão sobre o (um possível) papel da “ciência” na estruturação deste campo educativo-formativo.

A evocação do conhecimento teórico-científico como “conhecimento poderoso” (Young, 2007) na fundação da episteme educativo-formativa (Astolfi & Develay, 1990; Bernstein, 1996; Rovira & Sanmarti, 1998; Popkewitz, 2004; Yves Chevallard, 1991), acrescida do facto da ciência e do ensino (essencialmente superior²¹¹) coabitarem a “academia” como conceptualização e campo comum²¹², reveste de particular interesse o campo científico como contexto significativo na leitura do campo educativo-formativo.

Analisam-se, neste sentido, nesta parte do nosso estudo variáveis socio-epistémicas da estrutura científica da área de conhecimento de RH para, em capítulo posterior, se realizar uma interpretação integrada das opções e configurações epistemológicas e sociais do campo educativo-formativo dos RH fundada não só em perspetivas endógenas (a partir do próprio campo de educação-formação), mas também exógenas (de outros campos, neste caso, do científico). Conhecer, assim, o conhecimento científico produzido neste domínio, explorando, para além das relações epistemológicas e teóricas, também as estruturais e sociais é o objetivo desta parte do trabalho.

Ancorada nas teorias organizacionais e nas teorias comportamentais, a investigação em RH evoluiu ao longo do século XX assumindo como seu objeto epistémico o

²¹⁰ Reportando ao termo “ciência” como referente à atividade de pesquisa (Japiassu, 1976)

²¹¹ Nível de ensino predominante no nosso estudo

²¹² Bourdieu (1976) apresenta mesmo o capital universitário e o científico como capitais mutuamente convertíveis

elemento humano como fator organizacional (Neves & Gonçalves, 2009), desenvolvendo o constructo “recursos humanos” como seu referencial. Não obstante a sua estruturação em duas distintas linhas de pesquisa - a “Gestão de RH” e o “Desenvolvimento de RH” - esta radicação epistemológica é reconhecida como fundacional em ambas as correntes científicas (Garavan, Gunnigle & Morley, 2000; Neves & Gonçalves, 2009).

Esta origem como ciência organizacional (Ferris, Hochwarter, Buckley, Harrell-Cook & Frink, 1999; Kuchinke, 2004; Mahoney & Deckop, 1986) configura a identidade central da conceptualização do domínio científico de RH, determinando e influenciando as opções epistemológicas da investigação nesta área: à predominância das abordagens funcionais, normativas e prescritivas, que têm constituído o posicionamento dominante no campo nas últimas décadas (Caldas et al., 2003; Marsick, 1990; Watson, 2004, 2010), é associada a variável “desempenho/ eficácia organizacional” como problemática central no estudo do seu objeto epistémico (Batt & Banerjee, 2012; Cho & Yoon, 2012; Fisher, Sleezer, Cude, Marsick, Preskill, Russ-Eft & Swanson, 2001; Gardner & Wright, 2009; Guest, 1997, 2001; Harley, 2014; Janssens & Steyaert, 2009; McGuire & Garavan, 2013; Pauwee, 2009; Werner, 2014).

É o inato enquadramento da investigação em RH no âmbito das ciências sociais (Batt & Banerjee, 2012; Capelli, 2012; Heery, 2008; Mascarenhas & Barbosa, 2013; Reio, 2012; Watson, 2010, 2012), reforçado pelo ethos humano (Bolton, 2007; Chanlat, 1994) e multidimensional da natureza do constructo RH que remete a investigação científica neste domínio para abordagens multidisciplinares (Jacobs, 1990; Garavan, 2004; Kuchinke, 2001; Martin-Alcázar, Romero-Fernández & Sacher-Gardey, 2008; Molloy & Ployhart, 2012; Swanson, 1999) e multinível (Batt e Banerjee, 2012; Cho & Yoon, 2012; Molloy & Ployhart, 2012; Scarpello, 2007; Swanson, 2001; Wright & Boswell, 2002), reclamando e integrando mais do que um nível e âmbito de perspetivação para este objeto de estudo (Ployhart & Moliterno, 2011). É neste paradigma que é verificável a extrapolação da exclusiva delimitação organizacional e funcional da investigação científica em RH subjacente à sua epistemologia fundacional.

Se a multidisciplinariedade mobiliza, por exemplo, a economia, a psicologia, a educação e a gestão (Werner, 2014), o nível operacional – a nível das práticas e atividades em funcionamento – é acoplado por um nível político – de declaração de intenções (Neves & Gonçalves, 2009) – e ainda por um nível estratégico – centrada numa integração dos elementos internos e externos numa lógica de vantagem competitiva sustentável (Garavan, 2007; Pfeffer, 1994). Estes diferentes olhares intersectam-se ainda com outras perspetivações nivelares distintas, sustentadas em abordagens individuais, grupais, organizacionais e societais (no sentido de ocupações, comunidades ou nações) do constructo RH (Afiouni & Hajj, 2013; Boxall, Purcell & Wright, 2007; Garavan, 2004; MacGuire & Garavan, 2013; McLean & McLean, 2001; Watson, 2010).

Se o nível estratégico e o societal constituem, em cada uma das abordagens, os níveis de leitura mais elevados, no sentido de mais amplos (Martin-Alcázar et al., 2008), a realidade estrutural do campo parece denunciar para estes dois enfoques posições de força no campo muito distintas: enquanto que a perspetiva estratégica se apresenta nas últimas décadas de uma forma dominante na investigação científica em RH, a perspetiva societal (nas suas dimensões políticas, económicas e sociais) revela-se, neste âmbito, claramente diminuta (Batt & Banerjee, 2012).

Independentemente das forças relativas de cada uma das abordagens, é este quadro de referência não só multireferencial (Ardoino, 1993), mas também heterodoxo (Bourdieu, 1996) e, por consequência, em devir, que contribui para uma abertura (no sentido de Wallerstein e colegas, 1996) socio-epistémica do científico em RH. É, nesta perspetiva, através da pluralidade dinâmica nas relações entre o objeto epistémico e os diferentes olhares e escutas epistémicas que o processo de pesquisa em RH mais desenvolve potencialidades para equacionar (e respeitar) a complexidade (no sentido de Morin, 1990) deste objeto epistémico, que se abre – a partir destas abordagens – do elemento humano como fator organizacional (Neves & Gonçalves, 2009) para o “elemento humano como fator de trabalho”.²¹³

²¹³ Conceção inspirada na associação da definição de Gonçalves e Neves (2009) com a de Werner (2014) “people issues at work” (p. 133)

Esta complexidade ontologicamente inerente ao ethos epistmológico dos RH como objeto de estudo científico pode, no entanto, representar, a par de outros fatores já apontados na literatura - como ‘a relativa *juventude* do campo científico’ (Boxall, 1996), ‘uma prematuridade teórica do campo’ (Paauwe & Boselie, 2005; Stone, 2007; Werner, 2014), “a aparente escassez de fronteiras e parâmetros (...) [bem como de] evidência empírica de alguns aspectos conceptuais” (Goldrick, Stewart & Watson, 2001, p. 15)²¹⁴, ‘as diferentes conceptualizações sócio-culturais do construto, da área científica e profissional’ (Lee, 2001; McLean & McLean, 2001), “o domínio que cobre e até os termos que usa” (Walton, 2001)²¹⁵ - um elemento obstrutor de uma construção e de um reconhecimento identitário enquanto área ou disciplina científica²¹⁶ (Martin-Alcázar et al., 2008; Neves & Gonçalves, 2009; Poel, 2007). Nesta leitura, a pluralidade de ordens constitutivas do campo pode ser interpretada como mais uma realidade de “desfragmentação” (Mascarenhas & Barbosa, 2013) e não como uma dimensão estruturante.

Efetivamente, se assumir o campo científico dos RH como um espaço socio-epistémico fundado numa “epistemologia da mestiçagem” (Correia, 2010, p. 31) permite assumir uma identidade que possibilita a complexidade necessária à cognição do objeto-construto científico que são os RH, por outro lado implica uma consciência da inerente luta de interesses subjacente às estruturas plurais.

²¹⁴ Tradução livre do autor para “apparent lack of boundaries and parameteres (...) empirical evidence of some conceptual aspects”.

²¹⁵ Tradução livre do autor para “the domain that it covers and even the terms that it uses”.

²¹⁶ Área, campo, domínio ou disciplina científica na conotação de ramo particular do conhecimento (Morin, 2000)²¹⁶

O campo empírico nacional

É na análise da empiria que a multiplicidade de posições no campo científico de RH a nível nacional se revela: a natureza das fontes produtoras do capital científico, os agentes individuais em campo, as opções epistémicas ou o enquadramento institucional da investigação a nível nacional são evidências desta realidade miscigenada.

Apesar de se verificar que a investigação em RH desenvolvida no âmbito de cursos de mestrado e de doutoramento é essencialmente (67%) realizada no seio de um enquadramento formal na área dos Recursos Humanos (em cursos integrando esta designação explicitamente, como *Políticas de desenvolvimento de RH*, *Gestão estratégica de RH*, *Gestão de Desenvolvimento de Recursos Humanos* ou *Psicologia do trabalho, das organizações e dos RH*), é de ressaltar a representatividade que cursos de outras áreas assumem nesta produção. São mais de vinte e seis fontes distintas no âmbito do ensino superior a produzir trabalho científico nacionalmente, assumindo posições no campo áreas científicas como a Gestão, as Ciências Empresarias, a Psicologia, a Sociologia ou as Ciências da Educação²¹⁷ (Gráfico 22).

²¹⁷ Considerando todas as investigações divulgadas no RCAAP explicitamente como enquadradas em cursos de mestrado ou doutoramento e todas as investigações de doutoramento em curso registadas na DGEEC (n=531)

Gráfico 22 - Enquadramento da investigação no âmbito de mestrados e doutoramento



Também a análise às áreas de qualificação dos investigadores evidencia esta realidade plural. Nesta leitura, a psicologia configura-se como a área mais estruturante do perfil formativo dos investigadores, representando a qualificação dominante a nível quer de licenciatura, quer de mestrado quer de doutoramento destes agentes nucleares do campo (reforçando a tendência verificada em estudos internacionais de que a perspetiva comportamental assume dominância na fundação epistémica da investigação científica em RH (Godart, 2014; Harley, 2014; Martin-Alcázar et al., 2008).

A qualificação em RH assume, neste recorte analítico, uma força relativa na estruturação do campo, granjeando-se apenas como força secundária (terceira posição ao nível das licenciaturas dos investigadores, segunda ao nível do mestrado e quarta ao nível do doutoramento). Dispõem valências constitutivas, nesta perspetiva,

inúmeras outras qualificações (doze diferentes qualificações na totalidade), assumindo a sociologia, a gestão, os RH e a psicologia as posições mais dominantes (Gráfico 23, 24 e 25).

Gráfico 23

Áreas de licenciatura dos investigadores

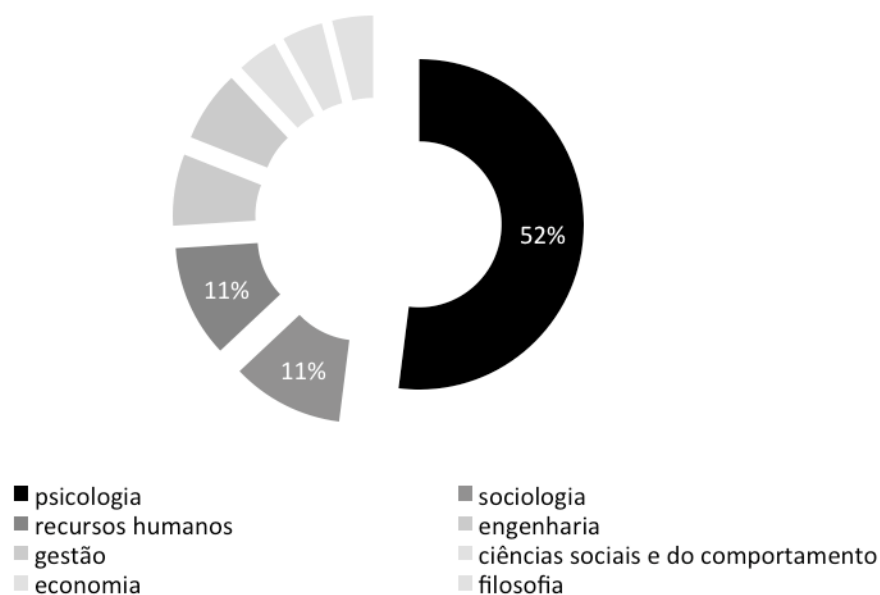


Gráfico 24

Áreas de mestrado dos investigadores

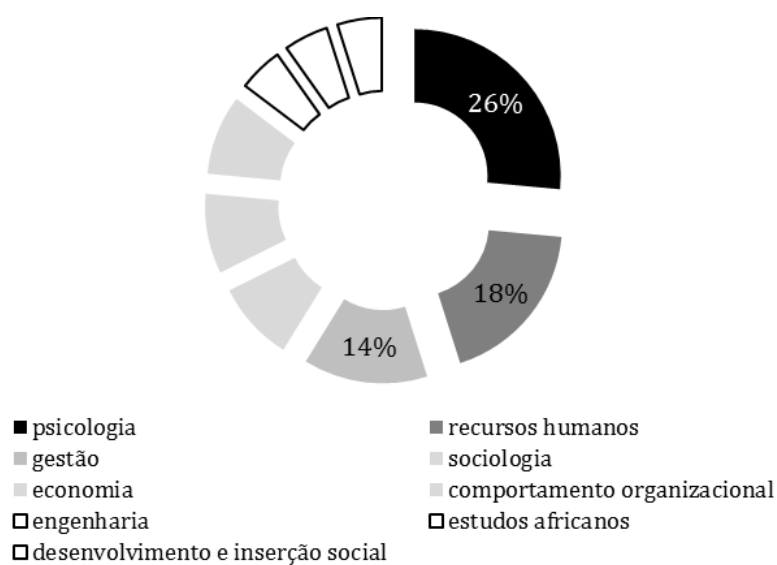


Gráfico 25

Áreas de doutoramento dos investigadores



Se por um lado, sustentado no princípio da multidisciplinariedade fundacional do constructo identitário da episteme, a literatura sobre a construção científica em RH refere que os investigadores do campo de RH não têm formação e, muitas vezes, sequer consciência, de *inputs* centrais de outras disciplinas para a compreensão do fenómeno total dos RH (Cooksey & Gates, 1996), o perfil de qualificações que emerge do nosso estudo permite introduzir no debate uma perspetiva “contrária”: como interpretar este mesmo processo de construção científica em RH (delimitação e identificação do objeto e da abordagem epistémica específica do campo científico de RH) e a consequente investigação, se a ancoragem e a filiação fundacional dos seus agentes não foi o *habitus* de RH? Será, num paralelismo com a abordagem de Bernard Charlot (2006), que existe uma área de conhecimento científico no âmbito dos RH ou será a área dos RH apenas uma área de práticas profissionais e formativas sobre as quais as diferentes ciências humanas e sociais investigam e produzem conhecimento?

Assumindo, na leitura bourdiana, que – para além das estruturas dos campos não gozarem do princípio de homogeneidade, mas de heterogeneidade - são os próprios agentes do campo através das suas relações que criam o próprio espaço e que é esta mesma estrutura que determina as ações dos agentes (Bourdieu, 2001), podemos conceber a configuração ontológica plural do campo científico dos RH como

resultado, mas simultaneamente fundadora, de uma identidade sócio-epistémica “mestiça” (Correia & Caramelo, 2010).

Existência epistemológica específica e “mestiçagem” sócio-epistémica são realidades em concordância ontológica no campo científico por via da presença de uma “cultura comum” (Charlot, 2006). É esta cultura comum na prática social investigativa de um determinado campo (expressa, por exemplo, pelo interesse prioritário na própria área) que se traduz, com o tempo, numa especificidade epistemológica. Esta especificidade, que emerge do e forma o *habitus* do campo ultrapassa, nesta leitura, as potenciais “ameaças” desfragmentadoras de uma identidade específica oriundas da variedade epistémica fundacional dos agentes, nomeadamente das suas origens académicas. Este percurso é reforçado efetivamente com o passar do tempo pela tendência de reprodução (Bourdieu,) inerente à dinâmica dos campos.

Considerando, nesta perspetiva, as disciplinas científicas como construtos simultaneamente sociais e epistémicos, podemos interpretar os posicionamentos epistemológicos da área dos RH concomitantemente como produtos e produções sociais da configuração estrutural do campo espaço-temporalmente considerada (Bourdieu, 1976). Enquadrados em lógicas taxonómicas e classificativas que organizam o conhecimento científico quer na “perspetiva intelectual” quer na “perspetiva organizacional” (Wallerstein, 1991), esses posicionamentos representam a força da autoridade científica de cada campo, na medida em que expressam níveis de detenção de capital social (Bourdieu, 1976). As posições sócio-epistemológicas conquistadas nas diferentes classificações e taxonomias (neste caso, científicas ou político-científicas) são fatores determinantes na ontologia e epistemologia do domínio científico, constituindo-se como tomadas de posição a respeito da existência, não existência e da divisão de classes (Bourdieu, 1976). Estes instrumentos do campo científico assumem função de legitimação das relações de poder sócio-epistemológicas, assumindo-se como verdadeiros elementos estratégicos na luta entre agentes e na dinâmica de configuração das posições estruturais no campo. Analisar uma determinada área científica implica necessariamente conhecer a posição que esta ocupa nas hierarquias sociais instituídas (Bourdieu, 1976).

Analisando as posições epistemológicas de RH nas classificações do “*Journal Citation Reports* da *ISI Web of Science* da edição *JCR Social Science Editions*” (ISI Web of Science), do “*Scimago Journal & Country Ranking* da *Scopus / Journal Rankings*” (Scopus) referentes ao ano de 2012, na “Classificação dos domínios Científicos e Tecnológicos (2007)”²¹⁸ da OCDE e nos “Domínios Científicos e áreas científicas” da Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT) (2014), verifica-se que a área de RH, enquanto entidade científica, apenas assume materialização na taxonomia da Scopus na qualidade de categoria específica referente ao assunto²¹⁹. Classificada de GRH e partilhando a categoria com o Comportamento Organizacional (designando-se de “Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional”) enquadra-se na categoria temática major “negócio, gestão e contabilidade” e esta na área-mãe das “ciências sociais”.

Apesar de fruir de um espaço socio-epistémico próprio num dos quatro sistemas classificativos considerados, é de atentar que – para além de não se configurar como categoria em nenhuma das outras taxonomias – os produtos científicos de RH em classificação (periódicos/revistas/jornais) são classificados, nas taxonomias com esse fim, dispersamente numa variedade de categorias (no total de nove diferentes)²²⁰, inclusivamente na base de dados que assume a GRH como categoria específica (gráfico 26 e 27).

²¹⁸ Última edição revista

²¹⁹ “subject category”

²²⁰ Embora a maioria das categorias (representando 86% das revistas indexadas) se enquadrem em categorias major similares, “Negócio e Economia” e “Negócio, Gestão e Contabilidade”, estas assumem identidades epistémicas tão distintas como, por exemplo, “turismo, lazer e hospitality management”, “gestão da tecnologia e inovação” ou economia.

Gráfico 26

Categorias que integram periódicos de RH no Thesauri do Journal Citation Reports da ISI Web of Science da edição JCR Social Science Editions, 2012

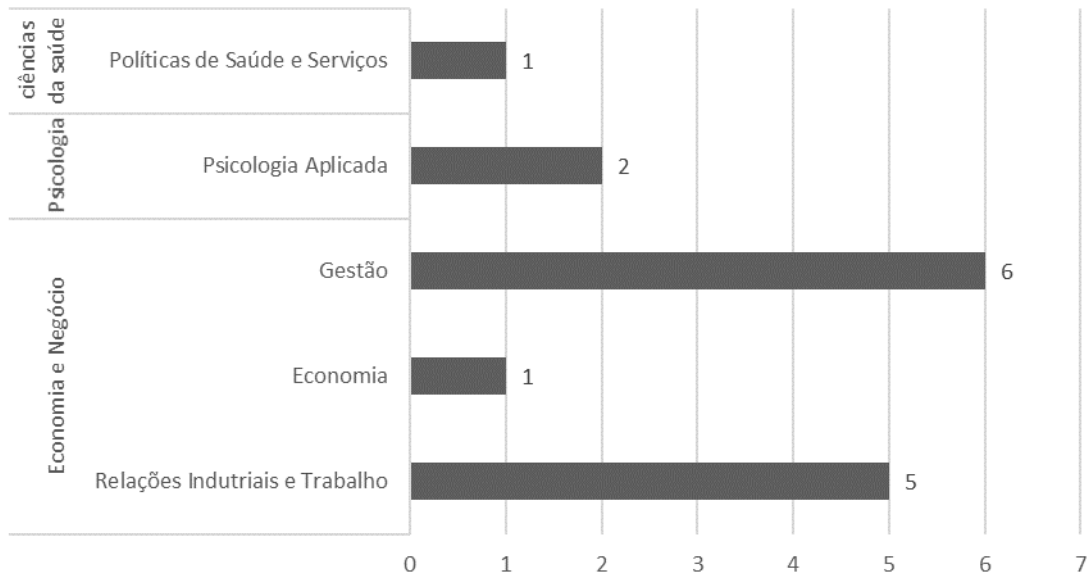
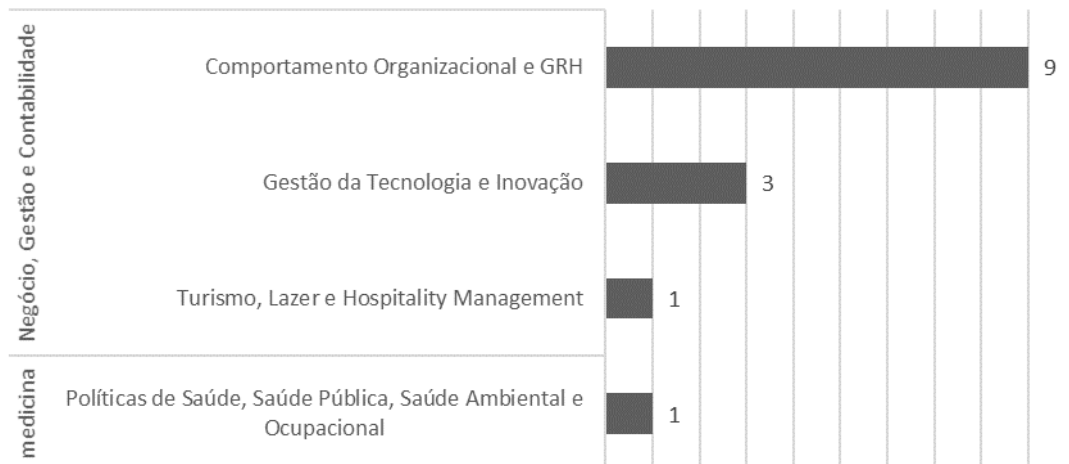


Gráfico 27

Áreas de Integração das Revistas Científicas de RH (SCOPUS)



Esta diluição entre categorias identitárias associada à frágil afirmação ontológica numa categoria de identidade partilhada (cuja expressão relativa é de 30% na

investigação publicada em periódicos de RH classificados com impacto científico) pode ser interpretada como um estágio de estruturação da cientificidade de RH. Assumindo a lógica explicitada por Charlot (2006) de que uma ciência não surge em espaços vazios, mas de que se vai estruturando através da conquista de espaços nos quais antes eram ocupados por outras ciências, poderemos interpretar o posicionamento do campo científico de RH como o recorte atual desta contínua luta argumentativa (sócio-política e, possivelmente, epistemológica) pela conquista de espaço e novas dominâncias no âmbito de um “mercado do conhecimento” (Yang, 2006) que sugere uma *legitimação* da ciência (Bourdieu, 2004c).

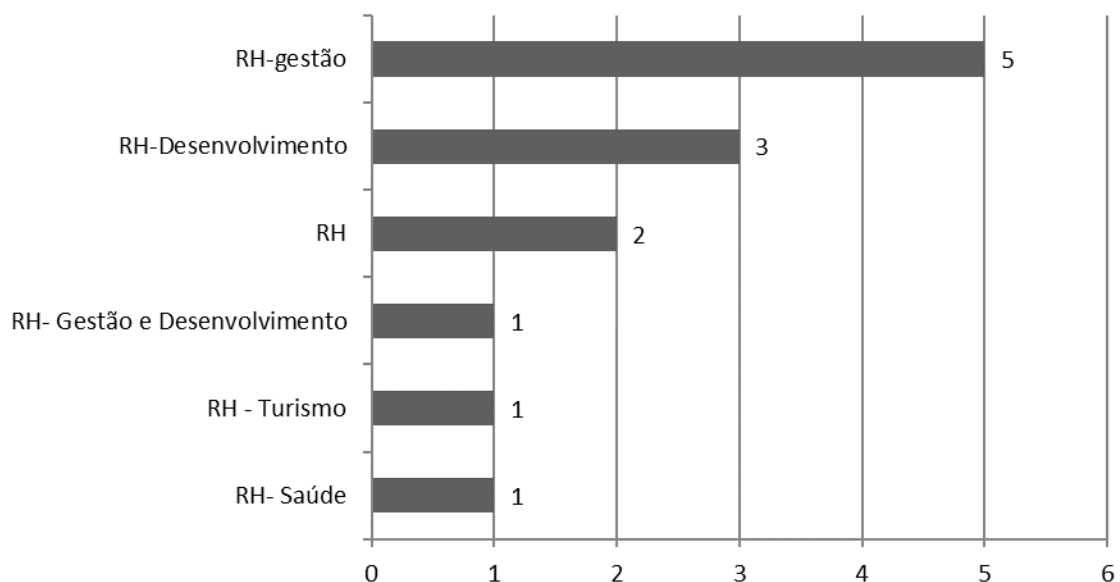
Noutra perspetiva, e tendo em consideração a formalização da área dos RH como uma categoria numa das taxonomias socialmente institucionalizantes, bem como o reconhecimento de impacto científico de publicações explicitamente de RH, podemos aceder a uma leitura de RH como um objeto epistémico-científico socialmente reconhecido ou até interpretar nesta estruturação, apesar de numa perspetiva mais tímida, não só uma certa autonomia como uma “autonomia heterodeterminada” (Correia & Caramelo, 2010). Na realidade, esta autonomia (mesmo que tímida ou relativa) é reconhecida sócio-epistemologicamente por instituições taxonómicas e classificativas que na contemporaneidade emergem como centrais, senão únicos, referentes ontológicos das ciências (Monteiro & Giraldes, 2008).

É nesta ótica, numa lógica de debate entre um estatuto de uma ciência pré ou pluriparadigmática (Kuhn, 2000) e um estatuto de uma ciência mestiça, dialógica e estruturalmente em luta - em qualquer um dos casos, em devir - que exploramos, para além do enquadramento do posicionamento identitário do científico em RH, ainda a atribuição nominal como prática social reveladora de tomada de posição sobre a identidade epistémica deste campo científico. É possível verificar a partir das designações dos periódicos de RH com reconhecido impacto científico as distintas abordagens assumidas na leitura deste objeto epistémico: excluindo duas publicações de carácter contextual (que remetem para os RH no setor da saúde e no setor do Turismo), a investigação científica em RH apresenta-se claramente sustentada em

dois principais enfoques, nomeadamente o da gestão e o do desenvolvimento (Gráfico 28).

Gráfico 28

Áreas das revistas que enquadram a investigação internacional em RH



Não obstante a conceptualização generalizada de uma área dos RH na qual a Gestão de RH e o Desenvolvimento de RH se assumem indiferenciadamente (Werner, 2014) – sendo em algumas perspetivas tradicionais (por exemplo, Guest, 1987) conceito e termo “GRH” percebidos como referentes mais amplos ou até abrangendo o DRH-, a investigação tem materializado esta distinção (Chalofsky, 2007; Hamlin & Stewart, 2011; Haslinda, 2009; McGoldrick & Stewart, 1996; Ruona & Gibson, 2004; Swanson & Holton, 2009, Werner, 2014) reconhecendo até alguma tensão entre as duas linhas epistémicas (Werner, 2014).

Sustentadas num constructo epistémico nuclear e comum –RH – e na premissa de que para maximizar o fator trabalho (processo e resultados qualitativos e quantitativos), o potencial humano e as capacidades individuais têm que ser geridos (GRH) e desenvolvidos (DRH) (Haslinda, 2009), as duas abordagens científicas no âmbito dos RH partem da mesma base fundacional em direcção às mesmas

intencionalidades investigativas através da diferenciação de processo/ enfoque, por um lado a gestão e, por outro, o desenvolvimento.

Não obstante o termo **GRH** poder ser identificado na literatura científica desde os anos sessenta (Guest, 1987; Kaufman, 2007), o conceito e a abordagem da GRH com a identidade contemporânea (sustentada nos paradigmas da Harvard Business School (Beer, Spector, Lawrence, Quinn Mills, & Walton, 1984) e da Michingan School (Fombrun, Tichy & Devanna, 1984) apenas se afirma generalizadamente no campo científico nos anos oitenta (Harley, 2014; Watson 2004). Decorrente da Gestão/ Administração de Pessoal e das Relações Laborais (Kaufman, 2007, 2014), a abordagem da gestão dos RH assume como objeto epistémico principal a gestão do emprego enquanto processo organizacional, apresentando-se como a dimensão da gestão que lida especificamente com as questões relativas ao trabalho das pessoas no contexto organizacional (Boxall, 2007; Watson 2004, 2010). Nesta perspetiva, a GRH configura-se como uma subdisciplina da gestão (Boxall, Purcell & Wright, 2007; Cooksey & Gates, 1996; Watson, 2004).

Focalizando-se, assim, numa abordagem sobre “a utilização gestionária”²²¹ do esforço, conhecimento, capacidades e comportamentos humanos no âmbito de uma relação dialógica entre as pessoas que trabalham e uma organização (Watson, 2010), a GRH é descrita como a ciência que estuda as relações de trabalho e todas as decisões, ações e questões relacionadas com esta relação (Ferris, Barnum, Rosen, Holleran & Dulebohn, 1995).

Estruturada em duas linhas de investigação principais - a externalista, fundada numa perspetiva económica, e a internalista, fundada na perspetiva da psicologia (Kaufman, 2014a) – a abordagem da GRH que emerge na década de oitenta enfatiza o potencial dos trabalhadores como ativos centrais das organizações (Ferris et al., 1995), apresentando-se como um modelo de gestão das pessoas orientado para a vantagem competitiva organizacional (Walton, 1985). Neste paradigma, a GRH assume as pessoas como capital humano, pressupondo que com investimento

²²¹ Tradução livre do autor para “managerial utilization” (Watson, 2010, p. 919)

suficiente e uma gestão apropriada promove a produtividade e o lucro organizacional (Beer, Spector, Lawrence, Mills & Walton, 1984).

A relação causal entre desempenho e GRH tornou-se neste contexto o *santo graal* da GRH (Legge, 2001, p. 23) e, conseqüentemente, a principal área de investigação do campo (Harley, 2014), explorando a associação positiva entre estas duas variáveis e demonstrando o impacto da GRH no desempenho organizacional (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Buyens & de Vos, 2001; Guest, 2011; Paauwe & Boselie, 2005; Paul & Anantharaman, 2003; Pfeffer, 1994).

Estes desígnios da GRH como uma ciência promotora da eficácia organizacional (Stone, 2007) são, no entanto, sustentados teoricamente por duas visões distintas, a de Harvard e a de Michigan. Designadas dicotomicamente por visões “hard” (dura) e “soft” (macia) as duas perspectivas teóricas apresentam abordagens distintas e quase antagónicas, sendo caracterizadas por Legge (1995) em contraste como visão “instrumentalista utilitária” e “humanista desenvolvimental”. Enquanto que a abordagem “hard” de Michigan propõe uma gestão das pessoas tão racional, calculista e quantitativa quanto para qualquer outro fator económico do contexto organizacional, a abordagem “soft” de Harvard enfatiza a dimensão humana deste tipo de recursos e apresenta uma linha científica que ressalta fatores como a motivação, a participação ou a comunicação como elementos centrais na gestão das pessoas (Storey, 1992), acrescentando ao objetivo do desempenho, produtividade e eficácia, o objetivo da promoção do bem estar dos trabalhadores (Stone, 2007).

Independentemente das ramificações das linhas de pesquisa, a GRH foi genericamente aceite na comunidade científica (Brewster, 1995; Hendry & Pettigrew, 1990) como uma abordagem diferente da anterior assumida pela Gestão/Administração de Pessoal – centrada no controlo dos trabalhadores (Walton, 1985), no custo que representava o pessoal (Beer et al., 1984) e nas questões burocráticas e administrativas (Martin-Alcazar, Romero-Fernandez & Sanchez-Gardey, 2008) – ou a assumida pelas Relações Laborais – centrada nas relações coletivas de trabalho (Kaufman, 2014a). Não deixou de haver, no entanto, análises críticas sobre esta

mudança de paradigma. Por um lado, este novo paradigma epistémico foi disputado entre a concepção de se figurar como a consolidação teórica da prática da gestão de pessoal e, como tal, como uma disciplina autónoma e a perspectiva de que representava apenas uma nova subdisciplina da gestão (Beardwell & Holden, 1994); por outro, foi longa e amplamente debatido com base na argumentação de que esta mudança se cingia apenas a uma mudança terminológica e não a uma mudança efetiva de abordagem epistémica (Armstrong, 1987, 2000; Legge, 1995).

Estes posicionamentos críticos radicavam essencialmente no facto da GRH fundar o seu enfoque teórico-epistemológico numa perspectiva essencialmente técnico-funcional (Harley, 2014; Wright & Boswell, 2002), dedicando-se a objetos de estudo avulsos relativos a práticas de gestão de GRH (Kaufman, 2014a) no âmbito da aquisição, desenvolvimento, utilização, desempenho e relações de trabalho das pessoas nas organizações (Ferris et al., 1995), como por exemplo o recrutamento, a seleção, a avaliação de desempenho, a formação ou as recompensas (Heery, 2008; Stone, 2007).

Esta limitação apontada à abordagem funcional da GRH é colmatada por uma reconceptualização da GRH, configurando-a como uma abordagem mais integradora e estratégica. A integração interna entre os (sub)processos de GRH, a integração entre as estratégias organizacionais e os processos de GRH, o impacto da GRH nos objectivos organizacionais e, em oposição, o impacto das opções organizacionais nos sistemas de GRH (Chadwick & Cappelli, 1999; Lengnick-Hall, Andrade & Drake (2009) assumem-se como os objetos epistémicos da investigação científica em GRH neste processo reconceptualizador. A perspetivação estratégica da GRH (GERH) assume-se nesta linha de estruturação, a partir dos anos noventa, como uma das principais tendências do campo científico de GRH (Batt & Banerjee, 2012; Ferris, Royle & Martocchio, 2004; Jackson, Schuler & Jiang, 2014), não obstante alguns trabalhos anteriores (Devanna, Fombrun, Tichy & Warren, 1982; Mahoney & Deckop, 1986; Miles & Snow, 1984; Schuler & Jackson, 1987).

Para além da consciencialização da importância da integração/ alinhamento enquanto princípio estruturador da GRH (Becker & Huselid, 2006; Lengnick-Hall et al.,

2009) e do reforço efetuado ao papel estratégico das pessoas enquanto recursos (humanos) nas organizações numa economia que é sustentada nos serviços e no conhecimento (Deadrick & Stone, 2014), esta abordagem teórica abre epistemologicamente a GRH para além da sua dimensão técnica, fazendo ressaltar as dimensões económicas e sócio-políticas associadas à GRH. Analisadas essencialmente na sua relação direta com as políticas e práticas de GRH, enquanto fatores contingenciais (Hendry & Pettigrew, 1990), estes fatores de influência externa foram-se materializando numa nova área de investigação científica em GRH, assumindo-se como uma área “macro” em oposição à área “micro” que se reportava estritamente à dimensão técnico-funcional inerente à dinâmica interna das organizações (Kaufman, 2014a; Wright & Boswell, 2002).

Os termos neutros, técnicos e despolitizados (Barratt, 2003), negligenciando o enraizamento social (Paauwe & Boselie, 2007), em que o campo científico da GRH emerge numa construção universalista da sua estrutura teórica (exemplarmente materializada na investigação sobre a relação positiva entre GRH e o desempenho) são, assim, postos em causa no enquadramento da teoria social contextual (Ferris et al., 1998). O contexto social, incluindo todas as suas dimensões - como a cultural, política, económica e até ambiental – é, nesta perspetiva estratégica, apresentada como configuradora da GRH. Investigação considerando, por exemplo, diferentes características formais e informais da própria organização, a situação sócio-política envolvente, o mercado ou a tecnologia (Watson, 2004) começa a partir deste paradigma a emergir. Enquanto que nas abordagens universalistas o debate epistemológico era o da “melhor prática”, nas abordagens contextuais emergentes o debate epistemológico funda-se na contingência, assumindo o princípio da “melhor adequação” a centralidade (Purcell, 1999; Stavrou, 2010).

Este foco no contexto explicitou-se principalmente através de uma linha de pesquisa que considerou o contexto “nação” como fator contingencial²²² (Brewster & Mayrhofer, 2012; Kaufman, 2014b) – a Gestão Internacional de Recursos Humanos

²²² Este factor contingencial materializou-se em inúmeras variáveis e dimensões de análise na investigação, como por exemplo a história, a geografia, a economia, a política, os valores ou até a linguagem corporal (Shapiro, Glinow & Xiao, 2007)

(GIRH). Para além de ser conceptualizada como uma das configurações subestruturais do campo científico da GRH a par das abordagens funcionais e estratégicas (Ferris et al., 1999), a GIRH representou um dos principais empreendimentos para a emergência da investigação comparativa em RH, impulsionada pela Rede Cranet²²³ (Brewster, Maryhojer & Morley, 2004). A GIRH verificou desde os meados dos anos noventa um crescimento contínuo (Afiouni et al., 2013) revelando-se na atualidade como uma área já com forte maturidade no campo científico da GRH (Björkman & Welch, 2015).

O nível sub-nacional, considerando as diferenças culturais e regionais dentro do próprio país (Almond, 2011), assim como outras abordagens comparativas entre outros contextos que não o fator nação (como sectores profissionais ou clusters económicos) poderão representar perspectivas emergentes de investigação comparativa em GRH, a qual tem efetivamente demonstrado que o constructo GRH não se funda em conceptualizações unívocas (Gooderham, Morley, Brewster & Maryhofer, 2004).

As perspetivas estratégico-integradora, contextual e comparativa, assim como o abandono tendencial da abordagem (sub)funcional pura, na qual as práticas de GRH são pesquisadas isoladamente, para abordagens relacionais entre a perspetiva funcional e a estratégica ou a internacional (Martin-Alcázar, 2008), têm imputado a investigação em GRH de abordagens naturalmente mais compreensivo-interpretativas e mais críticas. No entanto, estas – apesar de contornarem as limitações da investigação universalista e se abrirem a leituras mais complexas – permanecem essencialmente centradas numa “abordagem gestionária”²²⁴ (Karen Legge, cit in Watson, 2004, p. 447) da GRH no contexto organizacional, não assumindo os níveis ocupacionais, sociais e político-económicos da GRH (Watson, 2010) como efetivos objetos de estudo, mas apenas como fatores contingenciais (e,

²²³ Tradução livre do autor para “Cranet Network”: Cranfield Network on International Human Resource Management (rede lançada em e coordenada pela Cranfield School of Management com o objetivo de recolher informação europeia, e atualmente, global sobre as melhores práticas em GRH (www.cranet.org))

²²⁴ Expressão referente ao termo originalmente utilizado “managerialist Approach” (Karen Legge, cit. In Watson, 2004, p. 447)

portanto, configuradores) da GRH em enquadramento organizacional, procurando apenas perceber até que ponto e como é que o contexto determina a GRH (Dewettinck & Remue, 2011). A (estratégia de) GRH como contingência do próprio contexto emerge na investigação de uma forma muito mais tímida e limitada à configuração de contingência do contexto em que as decisões de gestão são realizadas (Brewster, 1999).

A inalienável relação entre o fator trabalho e os níveis do indivíduo e da sociedade (Watson, 2010) reclama necessariamente que a investigação em GRH assuma estes objetos no seu espaço epistémico, não só explorando uma gestão centrada nas pessoas (e não exclusivamente nos objetivos centrados nos lucros) (Elvira & Davila, 2005), como considerando o fator humano (Bolton & Houlihan, 2007; Wilcox, 2008) e a diversidade dos RH e da GRH (DeNisi, Wilson & Biteman, 2014; Nkomo & Hoobler, 2014), assim como a consciencialização das consequências sociais da GRH (Martin-Alcázar, 2008) ou a perspetiva societal do trabalho e dos RH (como são exemplos os trabalhos de Kochan, 1999, 2000).

Introduzido terminologicamente nos Estados Unidos da América nos anos sessenta/setenta por Harbison e Myers (1964) e Leonard Nadler (1970), o **DRH** apenas na década de oitenta se afirma com uma abordagem específica (Werner, 2014), assumindo no início deste século uma das duas principais áreas de investigação em RH (Deadrick & Gibson, 2009). Conceptualizado na literatura como a evolução do objecto epistémico “formação”, o DRH, enquanto abordagem científica aos RH, apresenta-se como uma identidade que pretende extrapolar a tradicional prática formativa (em sala) como único meio de desenvolvimento dos RH (Werner, 2014).

Caracterizada como emergindo do Desenvolvimento Organizacional e da Psicologia Organizacional (Haslinda, 2009), esta linha de pesquisa foi associada numa primeira fase (McLagan, 1989) à formação, ao *coaching*, ao desenvolvimento da carreira (no sentido de preparar os RH para novas funções) e ao desenvolvimento organizacional (referente às questões da estrutura e da mudança organizacional).

Esta conceptualização do DRH é posteriormente (Bernthal et al., 2004; Davis, Naughton & Rothwell, 2004) alargada e a sua identidade reforçada através de uma nivelção do DRH com a GRH e com outras ciências organizacionais (como o marketing, as relações públicas, a produção, distribuição ou investigação e desenvolvimento), imputando-lhe um papel igualmente central na estratégia de negócio e no desempenho organizacional.

Nesta perspetiva, o DRH é definido como o processo desenvolvimental dos indivíduos nas organizações. Podendo ser realizado e tendo impacto ao nível individual e organizacional, este processo é associado, nesta leitura, às políticas, programas e práticas de DRH, ao desenvolvimento de equipas, grupos de projeto e redes, à formação, à educação executiva, ao *coaching*, às universidades corporativas, à aprendizagem organizacional, ao desenvolvimento organizacional (Van der Sluis, 2007), às organizações aprendentes e à gestão do conhecimento (McGuire, 2011). O pressuposto é que o desempenho organizacional a nível dos processos de trabalho, dos grupos e dos indivíduos é mediado não só pelo esforço humano, mas também pelo conhecimento (Ruona, cit. in Swanson, 2001).

Este ethos epistemológico é, no entanto, desafiado por uma abordagem científica do DRH que, não focalizada na melhoria do desempenho das pessoas na organização e muito fundada epistemologicamente na educação de adultos (Garavan et al., 2000), assume a “aprendizagem / conhecimento de trabalho”²²⁵ (Garavan et al., 2000; McLean & McLean, 2001) como objeto de estudo, perspetivando-o não exclusivamente no contexto organizacional (Garavan et al., 2000). Esta orientação científica procura romper com o enfoque utilitarista de uma agenda performativa e, consequentemente, restritiva, colocada pelas organizações laborais ao DRH (Callahan, 2007; McGuire & Garavan, 2013).

A opção epistemológica é enveredar por abordagens simultaneamente mais a longo termo e mais inclusivas, em que se reforça o indivíduo e o grupo no DRH e o social emerge como objeto (os RH enquanto força de trabalho para comunidades e

²²⁵ Referência do autor aos conceitos “work-related learning” (Garavan et al, 2000) e “work based knowledge” (McLean e McLean, 2001)

territórios) e como método (considerando a dimensão da experiência e da interação também como *modus* de desenvolvimento e não apenas os programas estruturados, como a formação formal) (McGuire & Garavan, 2013).

A esta conceptualização do DRH poderiam ser atribuídos alguns argumentos fundacionais da perspectiva estratégica e internacional do DRH. A linha de investigação do **Desenvolvimento Estratégico dos RH** (DERH) (Alagaraja, 2013; Clardy, 2008; Garavan, 2007; McCracken & Wallace, 2000; Walton, 1999), por exemplo, funda-se concomitantemente nesta visão sistémica - assumindo como premissa a articulação entre diferentes elementos do conhecimento, entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos e entre conhecimentos internos e externos (Garavan, 2007) - e na perspectiva de longo prazo - reclamando atividades e processos de desenvolvimento do potencial dos RH que potenciem as pessoas para além das oportunidades imediatistas, mas também e essencialmente de médio, longo prazo (Garavan, 2007; Walton, 1999).

Por outro lado, o **Desenvolvimento Internacional dos RH** (DIRH), como linha científica do DRH, radica em pressupostos societais, que fazem emergir abordagens nacionais, comparativas e globais do DRH (Metcalf & Rees, 2005). A consciencialização da variação sócio-cultural dos diferentes contextos territoriais remete a investigação - também em DRH- para a conceptualização de um termo (DIRH) cujo constructo pudesse acomodar inúmeros referentes. Se Metcalf e Rees (2005) apresentam já uma interpretação ampla do conceito, definindo-o como um processo que inclui sistemas, políticas e práticas de DRH ao nível global, societal e organizacional, implicando organizações e governos no desenvolvimento dos seus RH, Wang e McLean (2007) explicitam e alargam esta conceptualização, propondo o DIRH como

“um campo de estudo e de prática focalizado em entidades lucrativas, não lucrativas e/ou governamentais e em indivíduos, cooperando de alguma forma entre fronteiras nacionais. O objetivo desta interação é aproveitar sistematicamente o potencial humano e intencionalmente enformá-lo através de múltiplos meios no âmbito do trabalho, da

comunidade, da sociedade, da cultura e da política com o propósito de melhorar as relações colaborativas transnacionais entre todas as entidades envolvidas através de um entendimento mútuo maior, de um desempenho individual e organizacional melhor, de níveis de vida e de qualidade de vida melhores, de uma redução dos conflitos entre entidades e indivíduos, assim como de outros critérios que possam ser considerados úteis pelas entidades envolvidas. O DIRH é aspiração e não efetivação e serve como um desafio para esforços continuados de melhoramento” (Wang & McLean, 2007, p. 105)²²⁶.

A configuração ampla desta proposta de definição do DIRH, apesar de não ultrapassar todas as inúmeras dificuldades inerentes a uma definição internacionalmente transversal (Wang & McLean , 2007) de DIRH, apresenta a grande vantagem de superar definições mais restritivas, como a de Peng, Peterson e Shyi (1991), na qual o DIRH é perspectivado apenas no enfoque organizacional (não obstante o esforço de adaptação a culturas e países específicos).

O enquadramento do DRH no campo do Desenvolvimento Humano, como é implicitamente sugerido nesta conceptualização internacional do DRH, é explicitamente ressaltado na literatura como uma das principais fundações para a abordagem desenvolvimental dos RH (Kuchinke, 2010). Nestas perspetivas mais abrangentes do constructo científico RH, o potencial humano é explorado também como capital social (McGuire, 2011), sendo o potencial da inter-individualidade humana exaltado e as problemáticas sociais explicitadas (Ty, 2007). A diversidade e a subjetividade subjacente a estas interpretações suscitam análises críticas do DRH

²²⁶ “a field of study and practice that focuses on for-profit, not-for-profit, and/or governmental entities, and individuals, cooperating in some form across national borders. The purpose of this interaction is systematically to tap existing human potential and intentionally shape work-based, community-based, society based, culture-based, and politically-based expertise through multiple means for the purpose of improving cross-national relationships collaboratively across all involved entities through greater mutual understanding, improved individual and organizational performance, improved standards of living and quality of life, reduced conflict between entities and individuals, and any other criteria that would be deemed useful by the involved entities. IHRD is aspirational rather than realized and serves as a challenge for continuous efforts at improvement”. (Wang e McLean , 2007, p. 105)

(Bierema, 2002, 2009; Collins, 2012; Fenwick, 2005; Gedro, Collins & Rocco, 2014; Valentin, 2006), que a par de questionarem as estruturas e infraestruturas deste campo sócio-epistémico, promovem paradigmas diferenciados e criativos para desenvolver as pessoas, as organizações e as sociedades no âmbito do trabalho.

Associado transversalmente nas várias conceptualizações à aprendizagem, conhecimento, desenvolvimento, crescimento e empregabilidade, o DRH é objeto de várias abordagens também devido às diferentes perspetivas quanto à responsabilidade destes processos: se por um lado, parece haver um crescente enfoque na necessidade e importância das organizações em desenvolverem os seus RH, por outro há uma tendência para a responsabilização dos próprios indivíduos nestes processos (Van der Sluis, 2007) e uma economia (do conhecimento) que alerta para o papel sócio-político do DRH (Kolachi & Shah, 2013; McLean, 2006).

A pluralidade de ordens estruturalmente constitutivas da *cientificação* do campo dos RH expõe-nos um processo contínuo de recomposição identitária, em que o humano e a organização parecem ter desempenhado *interconceptualmente* papéis centrais. Da abordagem da gestão à do desenvolvimento, também variáveis mais específicas como a dimensão estratégica ou a internacional se apresentam com posicionamentos dominantes na configuração atual da estrutura da literatura científica internacional.

A nível nacional as opções epistémicas da investigação demonstram-nos uma construção discursiva que estruturamos em doze diferentes dimensões (quadro 7) e nos remetem para uma expressão específica da narrativa científica portuguesa em RH. Estas dimensões representam categorias que emergiram indutiva e diretamente das opções temáticas expressas nas investigações revistas, revelando desta forma os objetos epistémicos integrados e alienados pelos agentes nacionais no campo.

Quadro 7

Dicionário de categorização da investigação nacional em RH

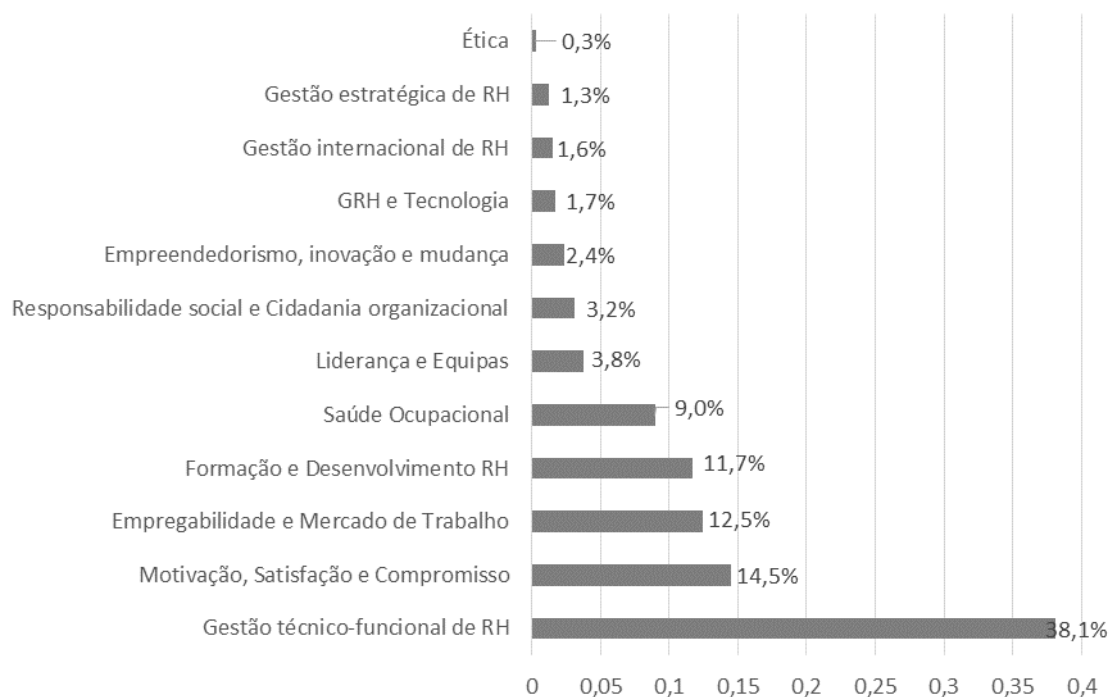
Categoria	Definição	Exemplos
Empreendedorismo, inovação e mudança	Refere-se aos processos e/ ou aos resultados de uma atividade criativa e/ou transformadora.	- Obstáculos ao empreendedorismo emigrante português - O impacto da GRH na inovação nas organizações
Empregabilidade e Mercado de Trabalho	Refere-se às dimensões individuais e sócio-económicas do trabalho/ emprego	- Promover a empregabilidade em tempo de insegurança laboral - Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho
Ética	Refere-se às questões morais, de conduta e comportamento no enquadramento do trabalho/ emprego/ profissão	- Os dilemas éticos dos profissionais - Climax éticos e gestão de comportamentos contra-produtivos
Formação e Desenvolvimento RH	Refere-se aos processos de melhoria contínua do capital humano	- O coaching como instrumento de desenvolvimento de recursos humanos - O Desenvolvimento de Recursos Humanos no Contexto das Organizações Sociais
Gestão técnico-funcional de RH	Refere-se aos processos técnico-funcionais/ práticas/ funções de GRH	- Práticas de gestão de recursos humanos e intenções de saída - Recrutamento e Seleção de quadros especializados
Gestão estratégica de RH	Refere-se às questões associadas com a existência e formulação da estratégia de RH e do alinhamento desta com a estratégia organizacional	- Gestão estratégica de RH na administração pública: mito ou realidade? - A perspetiva estratégica dos RH em empresas multinacionais
Gestão internacional de RH	Refere-se aos processos de GRH de âmbito supra-nacional	- O regresso dos expatriados à organização e país de origem - Processos de expatriação na GRH: fatores que influenciam a performance dos expatriados
GRH e Tecnologia	Refere-se às questões associadas à utilização da tecnologia em GRH	- Impacto das novas tecnologias no recrutamento - Impacto da utilização da internet na produtividade
Liderança e Equipas	Refere-se às questões associadas à constituição e dinâmicas de grupos e equipas, bem como aos processos de orientação, direção e mobilização de pessoas.	- Características relevantes nos grupos de trabalho - Caso das Equipas de Intervenção Rápida na Polícia de Segurança Pública - Liderança positiva: um estudo exploratório na Toyota Caetano Portugal
Motivação, Satisfação e Compromisso	Refere-se ao processos de vinculação afetiva e emocional entre as pessoas, o seu trabalho	- Satisfação profissional e empenhamento organizacional : o caso da hotelaria

Categoria	Definição	Exemplos
	e/ ou organização	- A motivação dos colaboradores nas organizações em contexto de crise económica
Responsabilidade Social e Cidadania Organizacional	Refere-se às problemáticas e às práticas associadas aos comportamentos socialmente responsáveis no trabalho e pelas organizações.	- Comportamentos de cidadania organizacional: investigando novas e velhas relações - Responsabilidade social: uma análise multivariada aplicada a empresas portuguesas cotadas
Saúde Ocupacional	Refere-se às questões associadas ao bem estar, saúde e qualidade de vida no trabalho.	- Bullying no local de trabalho - Stress e fadiga em trabalhadores por turno

A abordagem da GRH em contexto organizacional representa claramente a posição em dominância no campo, assumindo as categorias de “Empregabilidade e Mercado de Trabalho”, “Formação e Desenvolvimento” e “Empreendedorismo, Inovação e Mudança” as únicas dimensões que de uma forma explícita e substancialmente desafiam tal dominância (Gráfico 29).

Gráfico 29

Objetos Epistémicos da investigação Nacional



Compreendendo 43% do espaço epistêmico nacional da investigação em RH nacional, a GRH²²⁷ não se manifesta de acordo com a tendência científica internacional atual, na qual as abordagens estratégica e internacional se configuram como principais epistemes da investigação contemporânea (Afiouni et al., 2013; Batt & Banerjee, 2012; Björkman & Welch, 2015; Jackson, Schuler & Jiang, 2014). Estas linhas de pesquisa assumem conjuntamente apenas 2,9% da estrutura do campo. Exclusivamente centrada nas problemáticas da expatriação e na gestão das carreiras a nível internacional por parte das organizações (à exceção de um único trabalho que é dedicado ao recrutamento internacional), a GIRH assume uma posição ligeiramente mais forte (não chegando a meio ponto percentual) do que a GERH. Esta, com uma expressão de apenas 1,3 % na nossa amostra, apresenta como principais objetos epistêmicos o papel estratégico da GRH nas organizações e a integração entre estratégia organizacional e de RH.

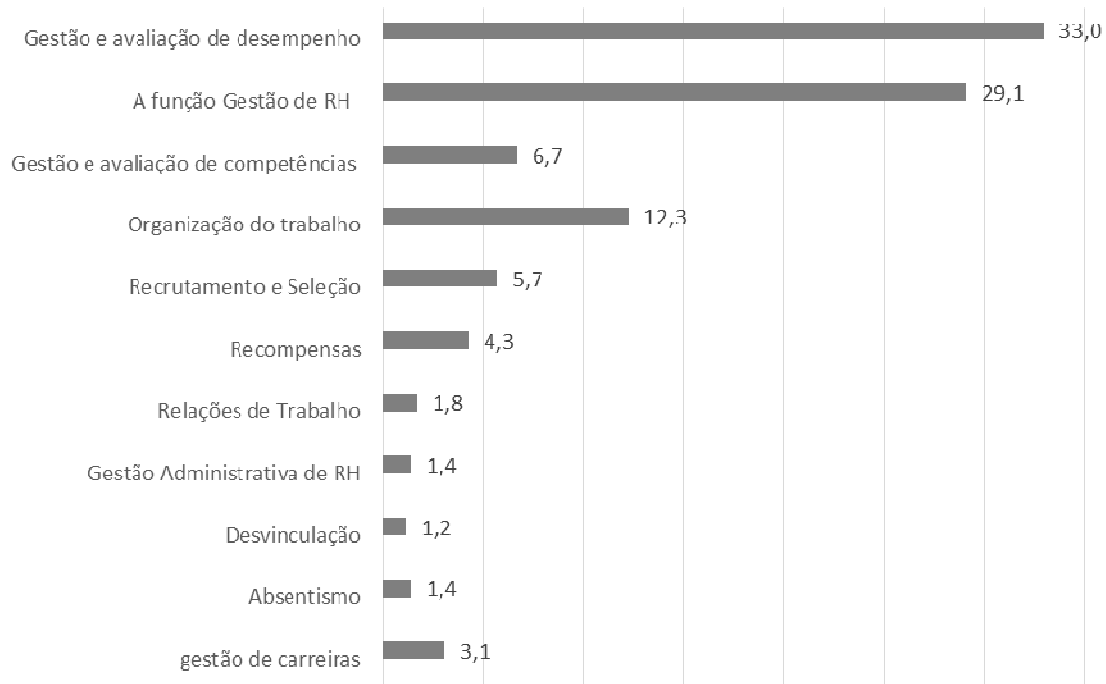
O posicionamento mais forte é detido por a abordagem técnico-funcional da GRH, representando quase metade do volume da produção científica. Esta expressão epistêmica funda-se na perspectiva mais tradicional da GRH, em que a dimensão das práticas é o ethos. Os diversos processos funcionais de GRH em contexto organizacional assumem-se, nesta linha de investigação, como o objeto de estudo isolada ou relacionalmente entre si. A gestão e avaliação de desempenho, a própria função de GRH (processos e objetivos) e a organização do trabalho (amplamente associada à descrição e análise de funções e à utilização de trabalho temporário) representam neste âmbito as principais temáticas investigadas, manifestando-se ainda posições por parte da gestão e avaliação de competências, do recrutamento e seleção, da gestão de carreiras, das recompensas, das relações de trabalho, da gestão administrativa de RH, da desvinculação e do absentismo (Gráfico 30). Dos processos técnico-funcionais de GRH reportados na literatura como objetos epistêmicos da investigação nesta área (Heery, 2008; Stone, 2007) apenas a formação é uma posição

²²⁷²²⁷ Considerando nesta análise todas as categorias cuja abordagem é enquadrável explicitamente na abordagem da gestão de RH, nomeadamente a Gestão técnico-funcional de RH, a GRH e Tecnologia, a GERH e a GIRH.

ausente, na medida em que na matriz de análise do nosso estudo foi integrada numa categoria isolada, associada ao DRH.

Gráfico 30

Objetos Epistémicos da investigação em Gestão técnico-funcional de RH



A área da “Formação e Desenvolvimento”, que assume 12% do campo epistémico da produção científica em Portugal, integra pesquisas realizadas no âmbito da formação em contexto organizacional, do desenvolvimento de competências, da aprendizagem, do coaching e do desenvolvimento dos recursos humanos, em geral. No primeiro âmbito – o mais prevalente com 7,38% – as políticas e práticas de formação profissional e contínua, especialmente as problemáticas associadas à avaliação da formação, são as mais selecionadas. No que reporta ao desenvolvimento de competências, os estudos centram-se essencialmente na promoção e valorização de competências (especificamente identificadas ou não) em contexto organizacional (ao contrário do objeto de estudo “competências” na categoria anteriormente referida “gestão e avaliação de competências”, na qual as competências estavam

fundamentalmente associadas aos perfis funcionais e sempre em relação aos processos funcionais de recrutamento, seleção, organização do trabalho, avaliação de desempenho e recompensas). Para além do *coaching* e da aprendizagem (essencialmente sob a problemática das organizações aprendentes) como objetos epistémicos, o desenvolvimento de RH é também explicitamente referido como temática das investigações tendo como referentes para além do DRH, também “o desenvolvimento do capital humano” e o “desenvolvimento das pessoas”. Apesar de com uma expressão mais ténue, a investigação nacional neste âmbito demonstra estar a ultrapassar, conforme tendência indicada na literatura, a conceptualização da prática formativa como único meio de desenvolvimento dos RH (Werner, 2014).

Referidas na teoria quer no âmbito da abordagem do desenvolvimento (Van der Sluis, 2007) quer no da gestão (Scarpello, 2007), as equipas enquanto objeto de estudo assumem neste nosso trabalho uma posição autónoma associada à liderança. Com 4% do espaço epistémico, as características e o perfil de líder, as características e o funcionamento das equipas e a relação entre a liderança e as equipas representam as principais temáticas investigadas nesta categoria.

Uma forte posição no nosso estudo é assumida pela categoria “motivação, satisfação e compromisso”, possivelmente pela estrutura da psicologia subjacente ao campo científico nacional no que reporta ao enquadramento da investigação produzida no âmbito de mestrados e doutoramentos e à qualificação dos investigadores (explorada nos pontos anteriores) e à tendência paralela referida na literatura de que a perspetiva comportamental assume dominância na fundação epistémica da investigação científica em RH (Godard, 2014; Martin-Alcázar et al., 2008). Representando 14,5% da nossa amostra, esta dimensão exalta sobretudo questões associadas ao(s) vínculo(s) e aos fatores vinculativos afetivos e informais entre os RH e o trabalho ou as organizações.

A problemática da “Saúde Ocupacional”, que podemos numa outra leitura apresentar como reforço da dimensão da pesquisa técnico-funcional da GRH, é neste trabalho destacada numa categoria específica devido não só ao nível da sua expressividade (9% - o triplo da força que gozam nacionalmente juntas a GERH e a GIRH,

apresentadas no estado da arte contemporânea como as principais tendências em investigação neste campo), mas também devido ao tipo de expressividade. Não se circunscrevendo à gestão técnica e funcional do processo de saúde ocupacional dos RH (como por exemplo, sistemas de gestão e prevenção de acidentes de trabalho ou questões processuais de sistemas de saúde), a investigação classificada neste domínio assume como principal objeto de estudo problemáticas infraestruturais da saúde ocupacional dos RH, ultrapassando a periferia do contexto organizacional exclusivo, articulando com o nível do indivíduo e da sociedade, conforme alguns autores reclamam à investigação em GRH (Watson, 2010). A conciliação entre o trabalho e a família, o stress e o *burnout* e a qualidade de vida no trabalho são as principais opções temáticas neste âmbito, enquadradas possivelmente nas evidências que têm vindo a ser demonstradas da relação positiva entre estas dimensões e o desempenho dos RH e das organizações (Al-Qutop & Harrim, 2011; Thompson & Prottas, 2006).

Também a questão da tecnologia emerge como uma linha epistémica da investigação em RH em Portugal. Apresentando-se com uma posição de 1,7% no nosso campo empírico (superior à GERH e à GIRH), a associação entre a GRH e a tecnologia tem vindo a ser reconhecida pela literatura como uma área de pesquisa em crescimento na última década, especialmente a gestão electrónica de RH (Ruël & Bondarouk, 2014), caracterizando-se pela multidisciplinarietà através da intersecção entre o domínio da GRH e o dos sistemas de informação (Strohmeier, 2014). A investigação realizada nacionalmente neste âmbito assume essencialmente uma abordagem funcional sobre os processos de gestão da informação em RH, nomeadamente no âmbito de sistemas de informação de gestão, recursos tecnológicos para a gestão administrativa de RH e a utilização da *world wide web* na GRH.

Não obstante a maioria das investigações classificadas na categoria “Responsabilidade Social e Cidadania Organizacional” remeter igualmente para o contexto organizacional, esta dimensão de análise explicita uma expressão mais humana (Bolton, 2007; Chanlat, 1994) e societal (Paauwe & Boselie, 2007) da pesquisa nacional. Incidindo sobre questões como a justiça, comportamentos de cidadania ou cultura de responsabilidade, estas áreas de investigação (que se

constituem com uma força no espaço epistémico-científico da nossa amostra com 3,2%) traduzem uma consciencialização da incorporação do nível individual e societal no espaço organizacional, manifestando assumir interesses, necessidades e preocupações destes como problemáticas igualmente organizacionais.

Abrindo ainda mais o campo epistémico da investigação de RH, a dimensão “Empreendedorismo, Inovação e Mudança” contribui para uma perspetivação das pessoas, enquanto recurso singular, inimitável e insubstituível (Carmeli & Schaubroeck, 2005; Shaw, Park & Kim, 2013; Wright, McHahan & Williams, 1994) pelo seu capital de criação e criatividade. O contributo dos RH para empreender novos e diferentes processos e produtos no âmbito do trabalho, o contributo da GRH para liderar estes processos quando ocorrem no enquadramento organizacional e o desenvolvimento organizacional e dos RH associado são materializados em 2,4% das pesquisas realizadas em Portugal, expressos em temáticas como o contributo da GRH na inovação organizacional, a capacidade empreendedora nacional, a auto-eficácia como fator mediador do empreendedorismo ou a gestão da mudança na administração local em Portugal.

A categoria “Empregabilidade e Mercado de Trabalho” representa a abordagem da gestão e do desenvolvimento de RH que perspetiva as pessoas, enquanto recursos, ao nível individual, comunitário, ocupacional, profissional, político-económico e societal (Afiouni e Hajj, 2013; Boxall, Purcell e Wright, 2007; Garavan, 2004; MacGuire & Garavan, 2013; McLean & McLean, 2001; Watson, 2010). Conceptualizando os RH como fator de trabalho supra-organizacional, as investigações nesta dimensão assumem como objetos epistémicos paradigmaticamente a identificação e o desenvolvimento de competências específicas e transversais no enquadramento do(s) mercado(s) de trabalho; a gestão e o desenvolvimento individual das carreiras profissionais; as características, os perfis e os percursos das diferentes profissões; a análise do elemento e fator trabalho; processos e fatores individuais e sociais da empregabilidade; o emprego e o desemprego; e a formação e a qualificação. Esta linha de pesquisa apesar de se evidenciar na literatura científica como um “artefacto perdedor” (Bolgian, 2008), não assumindo destaque na episteme dos RH e, como tal,

reclamada por abordagens da gestão e do desenvolvimento de RH mais críticas (Bierema, 2013; McGuire & Garavan, 2013; Watson, 2010), manifesta-se no campo empírico nacional com uma forte expressão (12,5%) – apenas com expressão inferior à gestão técnico-funcional de RH e à categoria relativa à motivação, satisfação e compromisso.

Apesar de se enunciar como um objeto de estudo em crescimento (Winstanley & Woodall, 2000a, 2000b), o debate epistémico-científico sobre as problemáticas éticas em RH revela-se escasso e subdesenvolvido, não obstante o campo dos RH suscitar naturalmente inúmeras questões éticas, desde logo pelo facto de se conceptualizarem as pessoas como recursos e de serem as próprias pessoas a gerirem outras como recursos (Greenwood, 2013). No campo empírico nacional, esta dimensão assume uma posição inferior a um ponto percentual e cinge-se à exploração deontológica profissional e a questões éticas associadas a processos técnico-funcionais específicos de RH, como por exemplo, ao recrutamento e seleção. Trabalhos de índole mais reflexivo-filosófico focalizados na natureza do constructo epistémico central – os RH – ou na atividade humana de gerir (recursos) humanos não estão patentes na nossa amostra de 1771 investigações. Este paradigma poderá fundar-se na área de formação dos investigadores, mas também na “cultura comum” (Charlot, 2006) da prática social investigativa em RH, cuja centralidade epistémica parece recair na abordagem técnico-funcional.

Facto transversal à investigação analisada é a **contextualização** explícita do objecto epistémico. 78% das pesquisas revisadas situam expressamente os estudos realizados num contexto territorial (essencialmente região, país ou município), sectorial (principalmente saúde, marinha, indústria e turismo) ou organizacional (associada normalmente a organizações de alargado reconhecimento social ou a tipos de organizações, predominando a administração pública, as pequenas empresas e as organizações de economia social) específico, sugerindo uma propensão de rutura com a perspectiva mais universalista da construção científica em RH e simultaneamente uma aproximação a abordagens mais contingenciais (Delery & Doty, 1996).

Esta movimentação epistemológica, reportada como uma tendência progressiva da investigação em RH pela própria literatura (Martin-Alcazar et al., 2008), poderá representar uma manifestação de consciencialização da variabilidade do objecto RH, da sua gestão e do seu desenvolvimento em função dos contextos e, consequentemente, da limitação das interpretações fixistas e generalizáveis, independentes das circunstâncias sobre o “elemento humano em contexto de trabalho”. Os trabalhos de ênfase estratégica (sustentados na premissa de alinhamento com o contexto) a par das abordagens territorialmente comparativas sobre a gestão e o desenvolvimento de RH (Afiouni, Ruel & Schuler, 2014; Brewster & Mayhofer, 2012; Delery & Doty, 1996; Elvira & Davila, 2005; Garavan, 2007; Parry, Stravrou-Costea & Morley, 2011; Wright, 1998) são claras manifestações destas opções metodológicas.

A dominância do postulado da universalidade teórica é no campo científico português de RH, no entanto, incontornável se atentarmos ao facto de - apesar de contextualizado objecto e processo epistémico - as investigações revelam uma mobilização restrita do fator “contexto”. Este emerge como um referente de mero enquadramento: o objecto de estudo é enquadrado contextualmente, mas a generalização de inferências conclusivas dos estudos apresentadas explicitamente nos próprios resumos²²⁸ remetem para corolários universais, claramente não delimitados nem associados ao contexto. As abordagens contextuais revelam-se, nesta nossa análise, restritas a uma epistemologia de intenções/ de partida.

A teoria descritiva e normativa do tradicional quadro funcional demonstra prevalecer, reforçando a evidenciada escassez de estudos com abordagens mais críticas (Batt & Banerjee, 2012; Bierema, 2002, 2009; Janssens & Steyaert, 2009; Paauwe, 2004; Paauwe & Boselie, 2003; Watson, 2004, 2010).

Esta radicação positivista e funcional pode eventualmente evocar explicações nos interesses, individuais e institucionais, de legitimação e reconhecimento do campo científico. Efetivamente este interesse ontológico primordial inerente a qualquer campo -na perspetiva bourdiana- poderá fundar estas opções epistemológicas, na

²²⁸ Analisadas através dos resumos das investigações

medida em que estas se poderão configurar como uma via mais fácil e mais ampla para a angariação destes requisitos de existência e sobrevivência (constituindo-se a investigação como conselheira prescritiva e legitimadora da prática profissional (Watson, 2010), campo no qual, concomitantemente, lhe é atribuída a sua origem (Werner, 2014), especialmente em termos comparativos com o processo de legitimação e reconhecimento do próprio campo científico pelos pares - agentes e posições em contínua luta por espaços e dominâncias epistemológicas.

Diferencia-se deste padrão a escassa investigação nacional publicada em revistas de RH indexadas à ISI e/ ou à Scopus. Da revisão efetuada à publicação realizada no período de uma década (2003-2013) nos treze periódicos que constituíram a amostra registaram-se apenas 25 publicações Portuguesas no âmbito de 5649 artigos. Ao contrário do que se revelou ser o principal ethos epistémico da investigação objeto de estudo na nossa amostra nacional, a principal problemática destas pesquisas divulgadas internacionalmente situa-se na categoria macro “Empregabilidade e Mercado de Trabalho” (gráfico 31).

Gráfico 31

Conteúdos Epistémicos das Publicações nacionais em revistas internacionais
(ISI/SCOPUS)



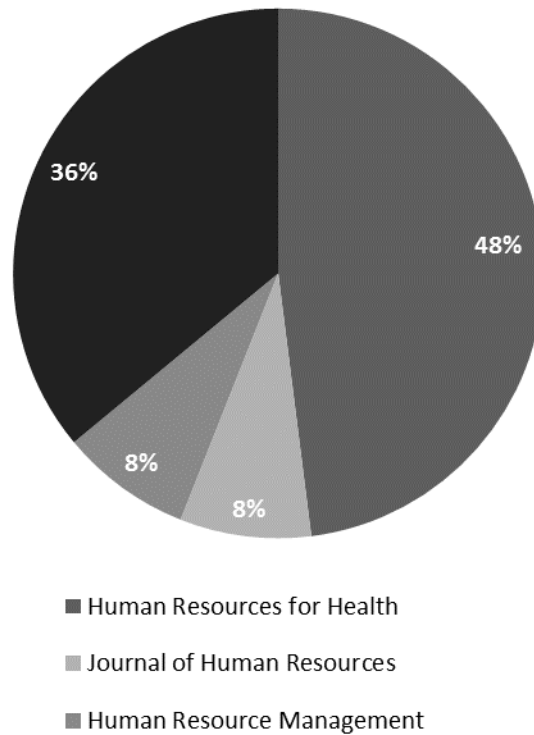
A temática profissional, na ótica do perfil, carreira e da formação, bem como o trabalho perspectivado em sectores profissionais específicos (especialmente no sector da saúde) e o desemprego constituem os principais objetos de estudo do discurso nacional na estrutura internacional do campo científico RH.

A gestão técnico-funcional de RH emerge como a segunda categoria mais prevalente nestas pesquisas, materializando-se no entanto com características totalmente distintas das investigações nacionais não publicadas nestas fontes. Enquanto que os trabalhos analisados nos centros de investigação nacionais, no repositório científico nacional e na direção geral de estatísticas da educação e da ciência reportavam temáticas técnico-funcionais de processos de GRH específicos (assumindo a gestão e avaliação de desempenho o processo mais frequente), os artigos internacionais com autoria portuguesa apresentam uma conceptualização da gestão funcional de RH não associados a processos particulares, mas à prática de GRH em contexto organizacional num determinado país (Portugal ou países de língua oficial portuguesa, nomeadamente países de África ou Brasil). Esta configuração pode ancorar a sua justificativa na relevância internacional reclamada transversalmente nestes periódicos.

A terceira categoria mais frequente, a “saúde ocupacional”, poderá estar relacionada com a temática de enquadramento da revista que agrega mais publicações nacionais neste âmbito, a “Human Resources for Health”²²⁹ (Gráfico 32). Este facto poderá também constituir-se como o fundamento para a prevalência do sector saúde e das profissões da saúde como principais objetos e contextos de estudo das investigações publicadas.

²²⁹ Recursos Humanos para a Saúde (tradução livre do autor)

Gráfico 32
Publicações nacionais em
Revistas de RH Internacionais ISI/SCOPUS (n=25)



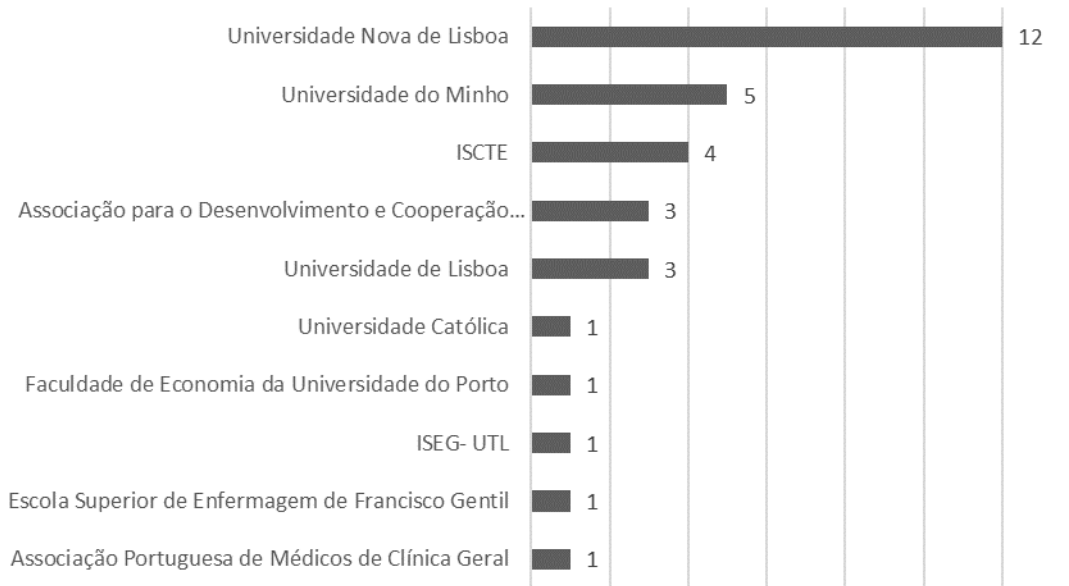
As publicações nacionais em revistas internacionais são maioritariamente responsabilidade da Universidade Nova de Lisboa, seguidas pela Universidade do Minho e, em terceira posição o ISCTE²³⁰ (gráfico 33). Destas instituições que filiam a maior parte da investigação nacional publicada em periódicos de RH indexados, apenas uma integra um centro de investigação com uma linha explicitamente em RH e oferece formação graduada a nível do doutoramento (o ISCTE). Tal facto significa que a investigação que emerge das outras duas entidades é produzida desenquadrada de um contexto de investigação institucionalmente formalizado, assumindo-se ou como produção de autor, como produto de trabalhos de nível de dissertação de mestrado ou ainda como fruto de unidades de investigação dessa

²³⁰ O número de instituições de filiação das publicações nacionais em revistas internacionais (33) é superior ao número das publicações (25) devido ao facto de algumas publicações terem mais do que um autor.

mesma instituição, mas de outras áreas que não de RH (por exemplo, da área da saúde).

Gráfico 33

Instituições de filiação das publicações nacionais em revistas internacionais RH
(ISI/SCOPUS)

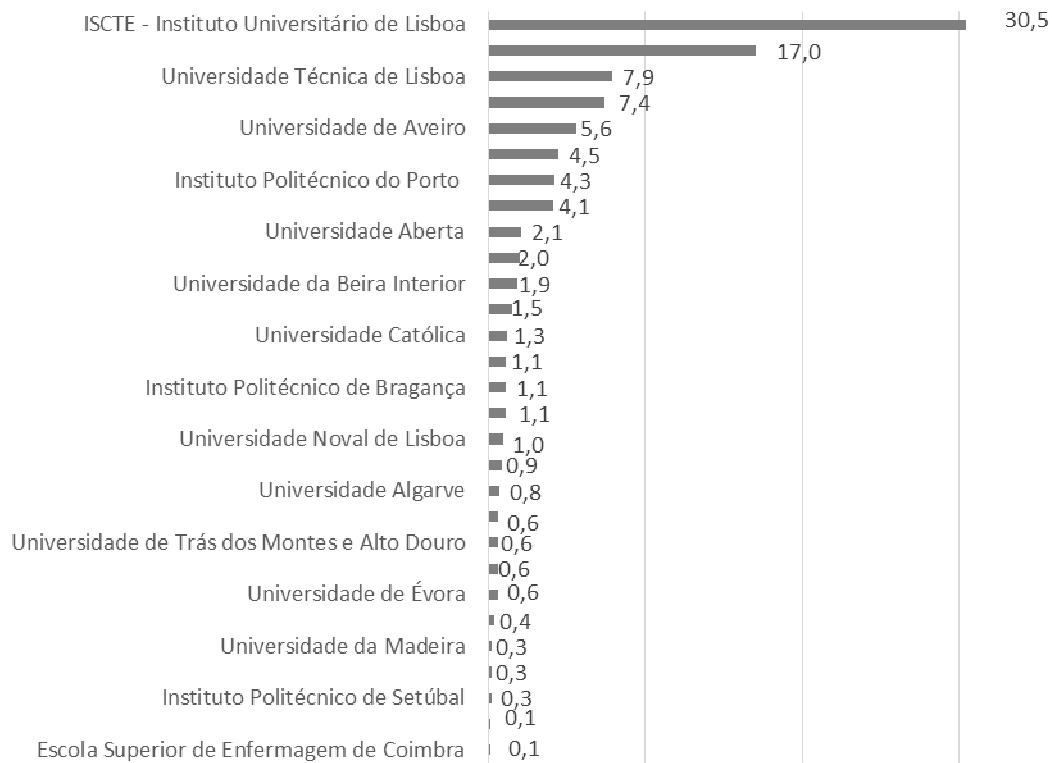


Distinta é a configuração da filiação institucional da investigação não publicada internacionalmente em periódicos indexados (figura 34). Neste recorte empírico, o ISCTE assume-se claramente como a “autoridade científica” (Bourdieu, 1976) em RH em Portugal, demonstrando não só poder técnico (relativo à capacidade de produção), mas também poder social (na capacidade de divulgar e tornar visível socialmente a sua produção)²³¹.

²³¹231 Outras instituições poderão eventualmente ter produção científica, mas não socialmente distribuída (neste nosso estudo, temos por base o repositório científico nacional, as direções gerais de educação e ciência e as páginas institucionais das unidades de investigação das próprias instituições).

Gráfico 34

Filiação institucional da investigação



Este lugar dominante ocupado pelo ISCTE (representando a instituição que mais pesquisa em RH apresenta em Portugal) é acompanhado em segundo lugar por uma outra entidade de ensino que converge na sua localização - a região de Lisboa. As duas principais instituições no desenvolvimento de investigação em RH, enquadrando praticamente metade da investigação nacional, fixam-se efetivamente nesta região e caracterizam-se transversalmente por serem instituições públicas.

No entanto, para além destes espaços e dominâncias epistemológicas fixadas na capital do país, a estrutura social do campo científico de RH apresenta vinte e nove posicionamentos institucionais distintos, em que a natureza pública e privada coabitam e nos quais apenas três unidades de investigação e dois doutoramentos emergem. Esta configuração demonstra que a investigação em RH é amplamente realizada fora do enquadramento formal do seu campo, tendo como fonte necessariamente investigadores integrados noutras áreas científicas.

A existência de diversas forças epistêmicas e sociais na distribuição do capital específico no campo científico de RH nacional a partir da presença de vários grupos de interesse (fundados nas distintas áreas de formação dos investigadores, nos distintos enquadramentos da investigação e nas distintas instituições promotoras desta) é assim uma fundação sócio-epistémica incontornável da estrutura deste campo, já reconhecida na literatura (Deadrick & Gibson, 2007). A cientificidade onto-epistemológica de RH configura-se, nesta linha de conceptualização, com uma “mestiçagem” estrutural, inalienavelmente em relação com a heterogeneidade dos espaços sócio-insitucionais que a estruturam.

**Para uma análise do capital
profissional do campo educativo-
formativo de RH**

Profissionalização e posicionamentos profissionais

O sistema de profissões, como campo de poder simbólico (Bourdieu, 1989), é um elemento sócio-epistemicamente estruturante e estruturado. Associado a um grupo social e saberes (profissionais) específicos nesta lógica dialógica incessante de configurador e configurado, o constructo “profissão” encobre lutas, poderes e autoridades sob um pano de neutralidade, para o qual devemos estar alerta (Bourdieu & Wacquant, 1989). Ir para além de uma abordagem funcionalista da profissão, compreendendo dinâmicas de especialização, associativismo, formação associada, poderes e lutas na procura de um território, uma identidade e uma legitimidade social é, nesta perspetiva, fundamental.

A natureza funcional e orientada para a prática com que a área dos RH emergiu e se consolidou (Liang, Xie & Cui, 2010; Lynham, 2000) atribui-lhe uma ancoragem central na dimensão profissional, incontornável deste modo na nossa aproximação a uma compreensão do seu campo educativo-formativo, não obstante não representar o nosso objeto de estudo.

É a luta pela afirmação da sua atividade laboral como atividade autónoma, específica, científica e socialmente reconhecida a par da procura de uma legitimidade espácio-ocupacional, que mobiliza os indivíduos trabalhadores na senda da (des)profissionalização. Fundado num estatuto próprio, o atributo “profissão” é percecionado como indicador ontológico fundamental da prática laboral. Os artefactos objetivamente validáveis numa abordagem funcionalista²³² do estatuto “profissão” representam a perspetiva mais visível e socialmente mais reconhecível de uma ontologia profissional (nesta abordagem diferenciando-se claramente do *mero* processo ou atividade laboral e, principalmente, do constructo “ocupação”). Os conhecimentos técnico-científicos específicos subjacentes (num quadro de garantias sustentado numa formação específica e de longa duração) e uma (auto)regulação fundada numa estrutura associativa (que garante e reproduz um consenso normativo dentro dos grupos profissionais) respondem funcionalmente às necessidades

²³² Abordagem na qual se destacam as obras de Carr-Saunders, Wilson, Parsons, Merton, Goode e Barber (Gonçalves, 2007; Rodrigues, 1997).

utilitárias da sociedade/ comunidade/ clientes. O ideal de profissão autónoma é, nesta ótica, alcançável através do preenchimento de requisitos técnico-racionais explícitos.

A natureza eminentemente social e processual da realidade dinâmica, não linear do(s) percurso(s) da profissionalização, evidenciada nas abordagens do interaccionismo simbólico²³³, denuncia as fundações não exclusiva ou essencialmente técnicas duma epistemologia *pura* e socialmente alienada do status técnico-funcional do constructo estanque “profissão”. O carácter sócio-construtivo da profissionalização transporta para o objeto profissão as intrínsecas valorizações e atribuições das sociedades, resultando em consequentes classificações e hierarquizações das áreas profissionais. As questões do poder e da política²³⁴, associadas substancialmente a abordagens sociais da profissionalização, identificam-nos a necessidade de não alienarmos a análise de interesses e estratégias económicas, no geral, e das próprias profissões, em particular, na exploração compreensiva dos elementos que compõem a complexidade profissional.

A natureza sistémica (Abbott, 1988) e a heterogeneização de formas pelas quais a (des)profissionalização se exprime e se vai socialmente (des)instituindo integra necessariamente, para além de compromissos e negociações interiores e exteriores ao grupo profissional (Dubar, 1997), uma perspetiva de disputa de capitais (sociais, culturais, técnicos e até – ou todos – simbólicos) resultando em arquiteturas dinâmicas de dominâncias e dominados que representam, nesta abordagem, apenas a construção de um (dos muitos) sentido(s) recortado no espaço e no tempo.

Realizamos, neste sentido, uma aproximação panorâmica às coordenadas sócio-epistemicamente multifacetadas do campo profissional dos RH, explorando os capitais (sócio-epistémicos) da sua profissionalidade²³⁵ com o objetivo de mobilizar

²³³ Abordagem na qual se destacam as obras de Hughes, Strauss e Bucher (Gonçalves, 2007; Rodrigues, 1997).

²³⁴ Abordagens nas quais se destacam as obras de Johnson, Freidon e Larson (Gonçalves, 2007; Rodrigues, 1997).

²³⁵ Profissionalidade conceptualizada como a expressão da representação do conjunto sistémico de factores que contribuem para o reconhecimento de uma determinada atividade como profissão.

mais uma lente de leitura para aquele que é o nosso objeto de pesquisa – o campo educativo—formativo de RH.

Caracterizada dicotomicamente tanto como uma profissão que sofreu fortes mudanças (transformando-se rapidamente de uma área funcional numa área estratégica) (Giannantonio & Hurley, 2003) como uma profissão que manteve um tradicionalismo resistente (não tendo efetiva e generalizadamente assumido esse papel estratégico (Boudreau & Lawler, 2014), a **Gestão de Recursos Humanos** em Portugal – não obstante se revelar como a única identidade profissional materializada na literatura nacional – tem assumido diferentes configurações ao longo dos tempos.

Neves e Gonçalves (2009) identificam quatro fases distintas. Designada de Gestão de Pessoal na época de setenta em Portugal, esta prática profissional refletia nesse período o paradigma da Revolução de Abril de 1974 incorporando as problemáticas político-sociais, traduzindo-se num conteúdo funcional muito associado às questões jurídicas como resposta às reivindicações e lutas sociais. A década de oitenta, enquadrada pela integração europeia e pelo desafio do mercado único, caracteriza-se simultaneamente pelo desígnio da modernização e competitividade, mas também por o despontar duma função social da empresa, colocando em causa a perspetiva de uma função exclusivamente económica da organização. Esta configuração estrutura o campo profissional da GRH com diferentes e novos conteúdos e perfis funcionais: são valorizados profissionais com qualificações de ciências sociais e humanas para desempenhar processos de planeamento de efetivos, análise dos sistemas de trabalho e das funções, afetação das pessoas aos postos de trabalho, higiene e segurança no trabalho, gestão de incentivos, avaliação de desempenho, gestão de carreiras, formação e desenvolvimento do potencial humano. É neste paradigma que emerge a utilização profissional da expressão GRH.

Uma terceira fase da evolução nacional da GRH, enquanto área profissional, é imputada à década entre a segunda metade dos anos oitenta e o final da primeira dos anos noventa. Recorrendo-se em simultâneo a ambos os termos – GRH e Gestão de Pessoal – neste período os requisitos mais valorizados pelo mercado de trabalho aos profissionais de GRH revelavam-se ser a capacidade de definir e de gerir sistemas de

formação. O desemprego e os fundos comunitários disponíveis para formação profissional durante esta época constituirão dois dos principais fundamentos para a relevância da formação no espaço socioprofissional da GRH.

Desde a segunda década dos anos noventa, o domínio profissional da GRH em Portugal assistiu a um alargamento e a um enriquecimento funcional, assumindo notoriamente o elemento humano e o seu capital nova centralidade (Moreira, 2006). A afirmação do paradigma da sociedade do conhecimento enfatiza o capital humano e intelectual como fator de criação de riqueza e o constructo “ativos intangíveis” substitui a centralidade dos recursos físicos. As pessoas, a sua felicidade e o seu bem-estar são colocados como uma preocupação organizacional a par da *performance* organizacional (Neves & Gonçalves, 2009) ao serem percepcionados como o principal recurso criativo. A concepção instrumental dos RH nas organizações é, nesta linha, transformada numa visão do elemento humano como agente fundamental do desempenho adaptativo e competitivo das organizações. Se o paradigma anterior permitia que os princípios fundacionais da organização do trabalho estruturassem a GRH, as características contextuais desta época (turbulência e mudança contínua do meio sócio-económico e a ênfase no conhecimento e outros intangíveis, por exemplo) requerem, inversamente, que seja a GRH a organizar o trabalho nas organizações de modo a responder aos desafios ambientais externos (Moreira, 2006).

A GRH assume, assim, uma missão transversal ao todo organizacional, integrando progressivamente um papel na sua estratégia e reconfigurando-se num prestador de serviços de consultoria interna, por um lado, e delegando competências de gestão das pessoas pelos diversos responsáveis pelos órgãos de linha, por outro. Esta reestruturação da configuração da profissão é, no entanto, uma realidade não universal. Os vários estudos sobre a atividade profissional da GRH no contexto nacional (Ceitil, cit. in APG 2004; Moreira, 2006; Moreira, 2008) revelam efetivamente que o posicionamento estratégico vai procurando afirmação em luta com as posições tradicionais de uma gestão tática e administrativa de paradigmas anteriores em movimentos, espaços e momentos não lineares. A luta entre um capital afirmativamente estratégico e a dominância do modelo tradicional parecem,

com base nestes dados referentes a esta última década, estruturar o campo da profissionalidade de GRH em Portugal na contemporaneidade em paralelo com o movimento de profissionalização internacional (DeNisi, Wilson & Biteman, 2014).

Este processo de descentração de si própria e abertura aos seus vários e diferentes *stakeholders* (os colaboradores das organizações, os seus clientes, os seus gestores, os seus acionistas e a organização no seu todo) e o aumento da profissionalização da função da GRH em Portugal (Larsen & Brewster, 2003; Moreira, 2008) permitiu uma maior explicitação e um reconhecimento social do valor da GRH, enquanto área profissional na empresa. Este estatuto de maior legitimação decorre do longo (praticamente todo o século passado) e complexo percurso, durante o qual nem sempre a sua importância e interesse foram efetivamente valorizados (Ceitil, cit. in APG, 2004).

Apesar de a função GRH se posicionar ainda em algumas empresas integrada na estrutura hierárquica noutros serviços e, portanto, sem autonomia (Moreira, 2006), maior parte das organizações integram um departamento de GRH (Cabral-Cardoso, 2004) e a utilização de *outsourcing* e consultores externos (externalizando a função de GRH) é adotada também como uma prática comum (Almeida, 2011; Cabral-Cardoso, 2004; Neves & Gonçalves, 2009).

Esta afirmação ontológica da GRH em Portugal enquanto profissão expressa-se, nesta linha de prestação de serviços interna e externamente, a quatro distintos níveis: a nível da gestão, a nível técnico, a nível administrativo e a nível de consultadoria (Moreira, 2006), assumindo as figuras de “diretor”, “técnico” e “gestor” como as posições mais destacadas no campo (Almeida, 2011; Torres, 2009).

Colocando em perspetiva esta **realidade dominante** (em posição de monopólio, porque da nossa – naturalmente limitada – análise, posição exclusivista) da narrativa científica nacional sobre a identidade profissional de RH – a Gestão de Recursos Humanos – face a alguns referenciais organizadores da narrativa profissional em RH -

nomeadamente o da Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010)²³⁶, o *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD)²³⁷, o da *Society for Human Resource Management* (SHRM)²³⁸ e o da *American Society for Training and Development* (ASTD)²³⁹ – é verificável uma concepção distinta da profissão integrando diferentes posicionamentos, verticalmente e horizontalmente considerados.

A estruturação que enquadra político-administrativamente a profissão nacionalmente (quadro 8) propõe uma configuração bi-partida, configurando a atividade profissional em duas grandes categorias: uma associada ao poder (legislativo, executivo e consequentemente ao sócio-político e simbólico) – os diretores – e outra associada à especificidade do conteúdo – os especialistas. Esta taxonomia representa duas **fontes identitárias** distintas para a profissão. Por um lado, o objeto delimitado da atividade profissional (os Recursos Humanos) e, por outro, a natureza da intervenção, diferenciando-se a intervenção política da intervenção técnica.

²³⁶ A Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010)²³⁶, elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008), estabelece o quadro das profissões, tarefas e funções nacionais e representa a taxonomia base para gerir informação sobre as profissões a nível da União Europeia.

²³⁷ O *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD), associação profissional de RH inglesa, é considerada a maior associação profissional da Europa no campo dos RH, representando mais de 110.000 membros na Europa.

²³⁸ A *Society for Human Resource Management* (SHRM), associada da *International Organization of Standardization* (ISO), é considerada a maior associação profissional do mundo de RH (Cohen et al., 2012) 238, representando mais de 275,000 associados em mais de 140 países.

²³⁹ A *American Society for Training and Development* (ASTD) é uma associação profissional americana com implantação internacional (com membros de mais de 120 países, tendo-se realizado a sua conferência anual em 2012 em Portugal) e cuja missão é apoiar os profissionais cuja função é desenvolver o conhecimento e as competências dos RH.

Quadro 8

Enquadramento da profissão RH na Classificação Portuguesa de Profissões (2010)

Grande Grupo	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivo²⁴⁰
Sub-grande Grupo	Diretores de serviços administrativos e comerciais
Sub-grupo	Diretores de serviços de negócios e de administração
Profissão	Director de recursos humanos (1212.0)
Grande Grupo	Especialistas das actividades intelectuais e científicas²⁴¹
Sub-grande Grupo	Especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais
Sub-grupo	Especialistas em organização administrativa
Profissão	Especialista em recursos humanos (2423.0)
Profissão	Especialista em formação e desenvolvimento de recursos humanos (2424.0)

Fonte: CPP, 2010 (adaptado)

Se por um lado esta classificação reproduz o paradigma descrito (identificando diferentes categorias para a atividade profissional, nomeadamente distinguindo a prática de direção da prática do especialista), por outro introduz um posicionamento distinto, não associando a área profissional de RH com o termo “**gestão**” como é comum a nível da literatura técnica e científica nacional deste domínio (Almeida, 2000, 2008, 2011; Cabral-Cardoso, 2004; Moreira, 2006, 2008, 2010; Gonçalves & Neves, 2013; Martins, 2004). A taxonomia portuguesa das profissões assume como denominador comum às três categorias o conceito “Recursos Humanos” e distingue, neste enquadramento de alienação duma conceptualização gestonária explícita dos RH, horizontalmente a especialidade desta atividade intelectual e científica (como

²⁴⁰ **Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos:** “Compreende as tarefas e funções das profissões dos representantes do poder legislativo, de órgãos executivos, da Administração Pública, direção e gestão de empresas e outras organizações, com especial incidência na definição do regime jurídico, supervisão da execução da política do Governo, apoio aos governantes” (CPP, 2010, p. 97).

²⁴¹ **Especialistas das actividades intelectuais e científicas:** “Compreende as tarefas e funções das profissões intelectuais e científicas, com particular incidência nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento humano (ciências físicas, naturais, sociais e humanas) (CPP, 2010, p. 123).

prática profissional) em “Recursos Humanos” e em “Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos”.

Se a categoria “Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos” é referente a um domínio específico²⁴², a categoria “**Recursos Humanos**” parece integrar as áreas de intervenção associadas à GRH²⁴³ (na conceptualização da literatura nacional indicada), mas abrindo explicitamente a profissão a outras dimensões de atuação, nomeadamente “Analista de Profissões”, “Consultor em Orientação Profissional” ou “Especialista em colocação externa de Recursos Humanos”. Esta abertura da categoria “Recursos Humanos” funda-se na nossa perspetiva, por um lado, na problemática da empregabilidade (emprego, desemprego, responsabilidade individual na gestão das carreiras) e, por outro, nas novas configurações da organização do trabalho (particularmente o crescente recurso ao trabalho temporário (Ramos, 2014)), fatores que têm impulsionado os profissionais de RH para novas funções²⁴⁴ que lhe são imputadas e materializadas nesta classificação.

O reconhecimento político-administrativo da profissionalização da área dos RH pelos espaços profissionais previamente (CNP, 1994) atribuídos às áreas dos técnicos de emprego e da informação profissional enuncia não só um alargamento epistemológico explícito da profissão RH, mas inalienavelmente um alargamento social pela conquista de território (de intervenção) dos seus agentes. A intervenção em sistemas de classificação de profissões, a concepção e o aconselhamento de informação profissional, oportunidades de trabalho e emprego, escolhas de carreiras e necessidades de formação numa perspetiva de empregabilidade não restrita às organizações e empresas laborais no sentido dos seus recursos humanos e da sua entidade empregadora abre a profissão de RH para uma missão social (porque “supra-entidade empregadora”) e para uma nova conceptualização do termo RH (porque as pessoas passam a ser conceptualizadas como RH para além duma entidade empregadora específica, mas como RH de uma organização sócio-

²⁴² Tendo por base a análise dos âmbitos funcionais descritos na Classificação Portuguesa de Profissões (2010).

²⁴³ Tendo por base a análise dos âmbitos funcionais descritos na Classificação Portuguesa de Profissões (2010).

²⁴⁴ Funções não presentes na anterior Classificação Nacional de Profissões de 1994 (CNP, 1994)

económica, que pode assumir a configuração de uma comunidade ou um país, por exemplo).

Estas alterações evidenciam dinâmica sócio-epistémica no campo profissional de RH e intrinsecamente conflitos de interesses e lutas simbólicas (de índole naturalmente política, social e epistémica), fundados numa perspetiva bourdiana emergentemente do interesse primário de qualquer grupo (profissional) – o de manter ou ampliar as posições ocupadas na estrutura de distribuição de posições do campo profissional, considerando que o seu poder se baseia no volume e na estrutura do seu capital próprio nas suas diversas formas (Bourdieu, 2006).

Analisando as narrativas científicas e político-administrativas é possível identificar uma inevitável luta implícita com o campo profissional da psicologia no que se refere à abertura formal da profissão RH para a orientação profissional. Se no âmbito da literatura científica a orientação profissional é conceptualizada como uma área profissional da psicologia (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010; Duarte, 2000; Sparta, 2003; Sparta, Bardagi & Teixeira, 2006), a taxonomia classificativa nacional não reconhece explicitamente este espaço sócio-epistémico no campo profissional da psicologia, apresentando uma conceptualização da atividade do psicólogo no que reporta a papéis relacionados com o indivíduo/ profissão restritos a

“Planear e realizar testes e questionários para medir características mentais, físicas e outras (inteligência, competências, aptidões, potencialidades, etc.), interpretar e avaliar resultados e fornecer aconselhamento;

Analisar a influência de factores hereditários, sociais, profissionais ou outros no raciocínio e comportamento dos indivíduos; (...)

Estabelecer contactos com família dos clientes, autoridades educacionais, empregadores e recomendar soluções e tratamento para os problemas” (CPP, 2010, p. 178).

Uma outra variação de capital e de posicionamentos na configuração estrutural do campo profissional de RH português é a categoria profissional de “**Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos**” na narrativa da autoridade político-

administrativa nacional. Identificada, assim, como uma das profissões formalmente instituída no âmbito dos RH quer no enquadramento oficioso português quer na literatura científica internacional, o DRH emerge no recorte empírico atual com(o) uma (re)nova(da) identidade.

Assumindo uma posição constante e historicamente tradicional nos modelos de GRH (Beardwell & Holden, 1994; Torrington, Hall & Taylor, 2002) e na realidade empírica nacional na qualidade de área funcional da GRH (Gonçalves & Neves, 2009), o DRH – enquanto profissão específica e autónoma – é classificada como uma profissão recente²⁴⁵ e, conseqüentemente, ainda em maturação e à procura de status e reconhecimento social (Bing, Kehrhahn & Short, 2003; Kahnweiler, 2009; Kormanik, Lehner & Winnick, 2009; Ruona, 2000).

Reconhecida como uma área profissional de crescente importância no campo dos RH (Kahnweiler, 2009), o DRH é apresentado como a profissão de RH vocacionada para o desenvolvimento profissional, tendo por função a potencialização dos indivíduos (a nível dos conhecimentos e competências) no sentido de melhorar o seu desempenho profissional (McCullough, cit. in Nijhof, 2004). A aprendizagem e o desempenho no contexto de trabalho²⁴⁶ assumem-se, nesta perspetiva, como processos centrais e o uso integrado de intervenções de aprendizagem para promover os desempenhos quer individuais quer organizacionais como base funcional do DRH (Rothwell, Sanders & Soper, 1999; Ruona, 2000). A formação e os conseqüentes desenvolvimentos da carreira e da organização constituem assim a identidade tradicional da atividade profissional do DRH (Ruona, Lynham & Chermack, 2003).

Se no início a atividade do DRH se centrou em proporcionar formação estandardizada ou customizada aos RH das organizações, esta tendência alterou-se transformando o DRH numa profissão responsável pelo desenvolvimento de ‘empregabilidade’ nos indivíduos (independentemente de colaboradores numa organização específica ou

²⁴⁵ Identificada a sua emergência nos Estados Unidos da América no início da segunda metade da década de oitenta (Ruona & Swanson, 1998)

²⁴⁶ O termo original mobilizado é “workplace learning and performance (WLP)” (Rothwell et al., 1999, p. xiii).

não) (Nijhof, 2004). Este novo conteúdo funcional do DRH – a promoção da empregabilidade – transporta consigo um novo ethos para a atividade profissional, fundado no pressuposto da ‘transferibilidade’, no qual o capital humano se reveste como um renovado recurso fundamental devido ao ser valor de comutação (Nijhof, 2004)²⁴⁷. A centralidade na aprendizagem mantém-se, mas o beneficiário final da atividade profissional reconfigura-se associando também à organização o próprio indivíduo e a sociedade (evidenciando a natureza central do *humano* no constructo RH), explicitando-se o objetivo de acrescentar valor efetivo às pessoas individualmente consideradas, às organizações e à sociedade em geral como um objetivo profissional (Dewey & Carter, 2003).

Por outro lado, também a aprendizagem passa a ser conceptualizada como resultado de um processo construtivista mais complexo que integra múltiplas fontes e variadas dinâmicas (quer formais, quer informais; quer conscientes, quer inconscientes), rompendo com a perspectiva tradicional que delimitava a atividade profissional do DRH à formação tradicional em sala de aula (Werner, 2014). Emergindo para realidades como a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes (Senge, 1995), o paradigma da sociedade e da economia do conhecimento rapidamente reclama a gestão do conhecimento (Davenport & Prusak, 1998) como novo conteúdo funcional ao DRH. Diagnosticar necessidades de desenvolvimento, identificar informação relevante, distribuí-la fomentando aprendizagens e a criação de novos conhecimentos apresentam-se, neste contexto, como missões desta *nova profissão*. Fazendo emergir as tecnologias da informação como forte suporte nesta nova configuração, o grupo profissional rapidamente reagiu a uma possível tecnicização da atividade profissional, expressando-se coletivamente que “como profissão [deveriam] aprender a recorrer à tecnologia existente (...) mas sem perder o toque humano e a componente social da aprendizagem. [Revela-se] importante

²⁴⁷ Os termos originais aplicados pelo autor são “employability” e “transferability” (Nijhof, 2004, p. 60)

recordar que a tecnologia não é um fim, mas um meio” (Dewey & Carter, 2003, p. 252-253)²⁴⁸.

A missão construtivista do DRH associada à individualização do paradigma exalta o *coaching* e o counselling como outras tendências desta atividade profissional (Hamlin, Ellinger & Beattie, 2008, 2009; Soares & Serrano, 2013; Tse, 2010). A par da educação e da formação como meios de desenvolvimento do potencial humano no contexto do desenvolvimento profissional, a orientação individual e a facilitação de identificação de metas e aprendizagens neste contexto reveste o DRH de novos desafios, missões e metodologias.

Assumindo-se como parceiro estratégico da educação numa perspectiva societal dos RH, o DRH apresenta-se como integrando na sua missão funcional a colaboração com todos os níveis dos sistemas educativos públicos e privados (Dewey & Carter, 2003) na promoção da aprendizagem e qualificação dos RH que constituem a sociedade. A missão social da área profissional de DRH é reconhecida como integrando a multiplicidade de instrumentos societais de desenvolvimento das pessoas, incidindo especificamente em preparar as pessoas para o trabalho e para lidar com a multiplicidade de dimensões complexas associadas a este. O desenvolvimento dos RH na sociedade e nas comunidades que a compõem é, nesta abordagem, o objetivo primeiro do DRH como profissão (Ruona, 2000).

Estas perspetivas, simultaneamente mais individualizadas e mais societais, retomam concepções mais fundacionais da atividade de DRH, em que o desenvolvimento da pessoa como um todo se sobrepõe ao desenvolvimento baseado nas necessidades de uma função ou organização específica (Ruona, 2000). O compromisso desta área profissional, nesta linha, constrói-se com o próprio indivíduo em primeira instância e não exclusivamente com a entidade empregadora do profissional de DRH (Ruona, 2000). “O profissional de DRH que se focalize primariamente no lucro ou no

²⁴⁸ Tradução livre do autor para “as a profession, we must learn to leverage available technology (...) without losing the human touch and social component of learning. We need to remember that technology is not an end but the means.” (Dewey & Carter, 2003, p. 252-253)

desempenho organizacional em detrimento do desenvolvimento dos seres humanos, não compreende na sua essência a natureza do DRH” (Ruona, 2000, p. 12)²⁴⁹.

Se por um lado esta configuração político-administrativa revela uma **nova estruturação** do campo profissional dos RH – assumindo explicitamente um paradigma de desenvolvimento – por outro mantém uma conceptualização marcadamente administrativa da prática profissional de RH, identificando duas das suas três posições profissionais na categoria “Organização administrativa”. Exclui-se apenas desta classificação a função de “Diretor de Recursos Humanos”, cuja qualificação tem como critério principal a associação ao poder, assumindo a especificidade da área (neste caso RH) apenas um atributo discriminativo.

Ambas as profissões associadas à especialidade da intervenção (“Especialista em Recursos Humanos” e, inclusive, “Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos”) são incorporadas no enquadramento da organização administrativa, facto que parece **reproduzir** a estrutura político-administrativa anterior (preconizada pela Classificação Nacional de Profissões de 1994) e as perspetivas científicas sobre o campo profissional de RH em Portugal, sugestivas de que apesar da luta por uma posição efetivamente estratégica da prática profissional, a dominância da atividade técnico-administrativa é ainda uma realidade (Ceitil, cit. in APG 2004; Moreira, 2006; Moreira, 2008). Este paradigma é descrito como sendo igualmente uma realidade frequente internacionalmente, verificando-se uma prática profissional focada muito mais em atividades de controlo (de custos ou de normas) e de procedimentos administrativos do que em missões de natureza eminentemente estratégicas, como a melhoria da produtividade, da qualidade, a gestão do conhecimento, a implementação de mudanças ou a facilitação do desenvolvimento organizacional (Boudreau & Lawler, 2014).

²⁴⁹ Tradução livre do autor para “HRD professional who primarily focuses on profit or organizational performance, rather than the development of human beings, fundamentally misunderstands the nature of HRD” (Ruona, 2000, p. 12).

Esta configuração eminentemente administrativa da profissão de RH preconizada por este recorte analítico não é, no entanto, corroborada pelos vários modelos profissionais que estruturam a profissionalidade do campo dos RH, nem verticalmente nem horizontalmente. A **nível vertical** a profissão é conceptualizada em quatro níveis distintos em duas abordagens diversas, assumindo a dimensão administrativa um nível apenas (quadro 9).

Quadro 9

Níveis de Intervenção em RH

Consultadoria	Executiva
Gestão	Sénior
Técnico	Intermédia
Administrativo	Inicial

Fonte: Moreira, 1996 (adaptado)

Fonte: SHRM, 2015b (adaptado)

Somente o nível “administrativo” do modelo do Moreira (1996) e o nível “inicial” do modelo da SHRM (2015b) identificam caraterísticas funcionais administrativas, apresentando-os como níveis de suporte na prática geral de RH ou numa qualquer área de especialidade de RH, assumindo nestes casos, funções de “assistente de RH”, “administrativo(a) geral de RH”, “assistente ou administrativo(s) de recrutamento e seleção/ assuntos jurídicos/ formação/ processamento de salários”. Todos os outros níveis, à exceção da “consultoria”, representam um crescendo linear associado à complexidade funcional e ao nível de experiência profissional. A categoria consultoria apresenta-se com uma lógica mais autónoma, em que ela própria pode exprimir-se a vários níveis – desde o administrativo ao estratégico – caracterizando-se por se constituir como uma prestação de serviço em modalidade de projeto, quer interna quer externa à organização.

A **nível horizontal** os modelos e referenciais profissionais revelam uma profissão de RH nas suas duas dimensões constituintes – “Recursos Humanos” e “Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos” – com muitos âmbitos para além da

dimensão administrativa (quadro 10). Não obstante haver referência explícita a áreas associadas nomeadamente a procedimentos ou ao controlo (especificamente na caracterização profissional da CPP), maior parte das áreas da(s) profissão(ões) de RH revelam um enquadramento no nível da gestão, liderança, concepção e desenvolvimento.

Quadro 10

Âmbitos da(s) profissão(ões) RH

Fonte Profissão	Classificação Portuguesa de Profissões (2010)	Society for Human Resource Management/ Human Resource Certifi cation Institute (HRCI) (2015a)	Society for Human Resource Management (2014)	Chartered Institute of Personnel and Development (2014)	American Society for Training & Development (2014)
RH	Planear, gerir e coordenar os RH numa organização	Benefícios	Captação e Retenção de Talentos	Desenho organizacional	
	Planear e organizar procedimentos de GRH ²⁵⁰	Liderança e Estratégia no negócio	Comprometimento dos colaboradores	Prestação de serviços e de Informação	
	Planear e organizar negociações e procedimentos para determinar a estrutura e nível salarial	Recompensas	Recompensas	Relações Laborais	
	Supervisionar os programas de higiene, saúde e segurança no trabalho	Consultoria	Estrutura da função de RH	Atração e Planeamento de talentos	
	Elaborar e gerir orçamentos, controlar despesas e assegurar a utilização eficiente dos recursos	Diversidade	Gestão da força laboral	Comprometimento dos colaboradores	
	Assegurar o cumprimento das normas de trabalho	Relações de/ no trabalho	Relações Laborais	Desempenho e Recompensas	
	Consultar os outros departamentos	Ética e Responsabilidade Social corporativa	Tecnologia e Informação	Desenvolvimento Organizacional	
	Representar a organização em negociações com organismos externos	RH Global (internacional)	RH no contexto global (internacional)	Aprendizagem e Desenvolvimento	
	Aconselhar e executar as diferentes áreas da política de RH ²⁵¹	Relações laborais (coletivas)	Diversidade e Inclusão		
	Estudar e analisar trabalhos realizados através de entrevistas	Segurança e Saúde	Gestão de Riscos		

²⁵⁰ Como por exemplo: recrutamento, formação, promoção, transferência, demissão, etc. (CPP, 2010)

²⁵¹ Como por exemplo: recrutamento, colocação, formação, promoção ou indemnização (CPP, 2010).

Fonte Profissão	Classificação Portuguesa de Profissões (2010)	Society for Human Resource Management/ Human Resource Certification Institute (HRCI) (2015a)	Society for Human Resource Management (2014)	Chartered Institute of Personnel and Development (2014)	American Society for Training & Development (2014)
	Preparar informação profissional	Provimento e gestão do pessoal	Responsabilidade Social corporativa		
	Trabalhar em sistemas de classificação de profissões	Tecnologia	Direito do trabalho e outros enquadramentos legais		
	Estudar e aconselhar sobre oportunidades de emprego, escolhas de carreiras e necessidades de formação.		Negócio e Estratégia de RH		
		Desenvolvimento dos RH e da Organização	Aprendizagem e Desenvolvimento		
			Efetividade desenvolvimento organizacional		
DRH	Diagnóstico de necessidades de formação				Gestão da mudança
	Objetivos e Métodos de DRH				Melhoria do desempenho
	Avaliação dos resultados da aprendizagem				Gestão do conhecimento
	Preparação e Desenvolvimento de material de apoio à formação				Coaching
	Concepção, coordenação e desenvolvimento de programas de formação				Desenho de formação
	Estabelecimento de contactos externos para desenvolvimento de programas de formação				Implementação da formação
	Monitorização e avaliação da formação contínua				Tecnologias para a aprendizagem

Fonte Profissão	Classificação Portuguesa de Profissões (2010)	Society for Human Resource Management/ Human Resource Certification Institute (HRCI) (2015a)	Society for Human Resource Management (2014)	Chartered Institute of Personnel and Development (2014)	American Society for Training & Development (2014)
	Monitorização e avaliação da qualidade e eficácia da formação (interna e externa)				Avaliação do impacto da aprendizagem
	Revisão dos objetivos, métodos e resultados da formação				Gestão de programas de aprendizagem
					Gestão integrada do talento
	CP SHRM, 2015^a (adaptado)	SHRM, 2015a²⁵² (adaptado)	SHRM, 2014²⁵³ (adaptado)	CIPD, 2014²⁵⁴ (adaptado)	ASTD, 2014²⁵⁵ (adaptado)

²⁵² Tradução livre do autor para: Benefits, Business Leadership & Strategy , Compensation, Consulting , Diversity, Employee Relations , Ethics & Corporate Social Responsibility, Global HR , Labor Relations, Organizational & Employee Development, Safety & Security, Staffing Management , Technology.

²⁵³ Tradução livre do autor para: People: Talent Acquisition & Retention, Employee Engagement, Learning & Development, Total Rewards; Organization: Structure of the HR function, Organizational Effectiveness & Development, Workforce Management, Employee Relations, Technology & Data; Workplace: HR in the Global Context, Diversity & Inclusion, Risk Management, Corporate Social Responsibility, Employment Law & Regulations: Strategy: Business & HR Strategy.

²⁵⁴ Tradução livre do autor para: Organisation design, Organisation development, Service delivery and information, Employee relations, Resourcing and talent planning, Employee engagement, Performance and reward, Learning and Development; Leading HR

²⁵⁵ Tradução livre do autor para: Change management, Performance improvement, Knowledge management, Coaching, Instructional design, Training Delivery, Learning Technologies, Evaluating Learning impact, Managing Learning Programs, and Integrated Talent Management.

Paralelamente à conceptualização da CPP (2010) sobre a(s) profissão(ões) de RH, também todos os outros quatro modelos profissionais contemporâneos que mobilizamos para esta análise alienam efetivamente o termo “gestão” da designação da profissão que exploram em termos de âmbitos constituintes, caracterizando (nos casos de identificação de uma profissão específica de DRH) esse território com o recurso explícito ao termo “desenvolvimento”. Esta análise nacional e internacional à profissão permite uma conceptualização do campo não só distinta, mas até inversa, das narrativas científicas nacionais: a identidade reside no espaço cuja delimitação e nomeação epistémica é declarada, assumindo-se o território não determinado como um espaço generalista (e/ou, numa análise muito extremada, do conteúdo epistémico-funcional que remanesce). A profissão “Gestão de Recursos Humanos” parece, nesta perspetiva oficiosa, ontologicamente ter desaparecido, sobrevivendo a sua abordagem ao nível de alguns âmbitos funcionais quer da profissão “Recursos Humanos” quer da profissão “Desenvolvimento de Recursos Humanos”.

Esta estrutura, distinta da literatura científica nacional e das ontologias taxonómicas político-administrativas nacionais anteriores, revela, na nossa perspetiva, não só a inalienável constante dinâmica dos campos profissionais sugerida por Bourdieu, como também uma forte abertura da profissionalidade dos RH. A integração do âmbito da empregabilidade/orientação profissional e a movimentação do desenvolvimento de RH de área funcional para profissão autónoma²⁵⁶ (apesar de ainda não universal²⁵⁷) apresentam-se como os artefactos materiais desta amplitude sócio-epistémica do campo profissional dos RH .

No entanto, e considerando que para além das narrativas oficiais dos discursos político-administrativo e associativo, também a narrativa da empiria configura o campo profissional dos RH, é verificável que as posições que estruturam a prática profissional efetiva revelam alguma conflitualidade com estes referenciais (quadro 11).

²⁵⁶ Materializada pela Classificação Portuguesa das Profissões (2010) e pelo enquadramento da existência de associativismo profissional autónomo.

²⁵⁷ Os modelos da SHRM e da CIPD mantêm uma só profissão generalista (RH), incluindo o DRH como um dos seus âmbitos profissionais.

Quadro 11 – Âmbitos das atividades dos profissionais de RH

Descrição das actividades a realizar	Principais áreas profissionais dos associados da SHRM ²⁵⁸	Áreas de atividade
Recrutamento e selecção (35,6%)	Generalista de RH (49%)	Gestão administrativa (61,8%)
Gestão da formação (33,3%)	Funções administrativas (5%)	Elaboração estudos e relatórios internos (61,8%)
Concepção e implementação de políticas (24,3%)	Atração de talentos (5%)	Gestão da formação (61,8%)
Gestão administrativa (21,6%)	Gestão de benefícios (4%)	Recrutamento e selecção (61,2%)
Gestão de carreiras (19,4%)	Relações de trabalho (4%)	Avaliação de desempenho (56,5%)
Avaliação de desempenho (18,9%)	Consultoria (4%)	Gestão global da função RH (54,1%)
Processamento de salários (17,1%)	Formação e Desenvolvimento (3%)	Elaboração do balanço social e Quadro de Pessoal (51,8%)
Gestão de remunerações (11,6%)	Planeamento estratégico (3%)	Processamento de salários (49,4%)
Comunicação organizacional (10,4%)	Gestão de aspetos legais da GRH (2%)	Gestão de carreiras (40,6%)
Análise de funções (10,3%)	Desenvolvimento Organizacional (2%)	Higiene e segurança no trabalho (39,4%)
	Gestão de recompensas (2%)	Comunicação interna (37,1%)
	Outros (17%)	Relações laborais (25,9%)
		Política de responsabilidade social (21,2%)
		Gestão de infraestruturas sociais (20,0%)
		Gestão da qualidade (15,9%)
<i>Fonte: Base de dados de anúncios de emprego (Almeida, 2011)</i>	<i>Fonte: SHRM, 2015a (adaptado)ⁱⁱ</i>	<i>Fonte: Inquérito por questionários (Almeida, 2011)</i>

²⁵⁸ Tradução livre do autor para: HR generalist, administrative, talento acquisition, benefits, employee relations, consultant, training & development, strategic planning, legal, organizational development, compensation, other.

Considerando os âmbitos das atividades dos profissionais de RH membros da maior associação internacional da área de RH e os solicitados pelos anúncios de imprensa nacional para o recrutamento deste grupo profissional, bem como tendo em conta que ambas as fontes não se restringiam na constituição da sua amostra a funções de RH em organizações laborais, mas de uma forma geral à profissão RH, podemos verificar uma materialização das configurações emergentes muito distinta. Em primeira instância, os âmbitos de “analista de profissões, consultor de carreiras profissionais (...) [e] consultor em orientação profissional” (CPP, 2010, p. 164) não assumem expressão explícita neste recorte empírico nacional e internacional. No que se refere ao novo domínio da “Formação e DRH” é verificável uma manifestação de força muito relativa (de apenas três pontos percentuais) a nível internacional, enquanto que nacionalmente apesar de assumir forte representatividade na estrutura do campo (um terço), é conceptualizado na sua aceção mais restritiva - “gestão da formação”. Também a gestão administrativa, com uma identidade muito ténue nos modelos da classificação de profissões e das associações profissionais, apresenta uma expressividade preponderante como âmbito de atividade dos profissionais de RH (especialmente se considerarmos os resultados dos inquéritos por questionário sobre as atividades efetivamente exercidas por este grupo profissional (Almeida, 2011; SHRM, 2015a).

A relação de forças entre a reprodução do instituído e a emergência de novas posições estruturais no campo é igualmente nesta perspetiva explicitada, revelando o plano da prática social da profissão assimetrias face ao plano das taxonomias modelares desta mesma profissionalidade. Numa conceptualização em que ambos os planos integram a configuração sistémica do campo, podemos para além de conhecer as estruturas observáveis (posições constituintes dos modelos profissionais e da efetiva prática empírica do grupo profissional) inferir também a partir dos desequilíbrios entre estes dois planos uma dinâmica implícita (porque invisível a qualquer recorte estanque espacio-temporalmente) no interior do próprio campo (profissional de RH).

Agentes e saberes profissionais

É também nesta lógica de dinâmica contínua que os agentes recorrem (e são naturalmente impelidos a recorrer) estrategicamente a capitais continuamente distintos com o objetivo de sobreviver e ter êxito nas lutas do próprio campo. É o volume e o tipo de capital que cada agente detém num determinado momento que vai, nesta perspetiva bourdiana, definir a posição dos agentes no campo, conferindo-lhes associado poder e autoridade sócio-epistémica. Uma destas fontes de capital são os saberes profissionais, a partir dos quais podemos configurar (um)a epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000).

Apesar do nível de qualificação educacional apresentar alguma homogeneidade – sendo a mais frequente o ensino superior (Almeida, 2011; Cabral-Cardoso, 2004; Moreira, 2006) –, a diversidade da formação académica dos profissionais de RH em Portugal (Cabral-Cardoso, 2004) em similaridade com o que acontece internacionalmente (Bates & Chen, 2004, 2005; DeNisi, Wilson & Biteman, 2014) é uma evidência. Não obstante a formação específica em GRH se demonstrar com uma forte posição na profissionalidade de RH nacionalmente, a gestão e a psicologia revelam-se igualmente como importantes forças no desenvolvimento dos saberes profissionais do campo a par ainda das ciências sociais, do direito e até do marketing (Almeida, 2011; Neves & Gonçalves, 2009). Esta estrutura multireferencial da educação-formação de base representará, nesta linha, não só uma das fontes da diversidade estrutural do campo sócio-epistemicamente, como também uma das fundações da sua dinâmica interna. Valores, atitudes e epistemes fundacionais distintas derivam conseqüentemente em lutas na construção dialógica do *habitus* e da estrutura do campo profissional na procura da dominância e da sua reprodução e, neste processo, na construção, definição e delimitação dos saberes profissionais.

Estes mecanismos sócio-epistémicos que fundam em contínuo devir a profissionalização e a profissionalidade de RH atribuem um carácter naturalmente dinâmico e provisório aos saberes que são reconhecidos como profissionais. Esta volatilidade vai exigindo aos agentes do campo uma constante atualização (Tardif,

2002) na tentativa de garantia de capital epistémico de valor (que se possa traduzir em capital económico e simbólico e consequente poder, autoridade e dominância). Este ciclo incessante em que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (Bourdieu, 1987) implica que a análise aos saberes profissionais seja inevitavelmente situacional.

Um recorte atual às competências²⁵⁹ instituídas como requisito à empiria profissional contemporânea de RH (ASTD, 2014; CIPD, 2014; SHRM, 2014) demonstra uma estrutura bi-partida em saberes profissionais técnicos (quadro 12) e competências comportamentais (quadro 13).

Quadro 12

Dimensões técnicas da profissão RH

Society for Human Resource Management (2014) ²⁶⁰	American Society for Training & Development ²⁶¹
Conhecimentos sobre Pessoas	Conhecimentos de negócio
Conhecimentos sobre Organizações	Conhecimento da indústria
Conhecimentos sobre Contexto(s) de Trabalho	Literacia tecnológica
Conhecimentos sobre Estratégia	
Fonte: SHRM, 2014 (adaptado)	Fonte: ASTD, 2014 (adaptado)

As dimensões técnicas salientadas pelos modelos de competências profissionais de RH apontam para um paradigma em que o global e o contextual assumem uma maior relevância do que o funcional processual, contrariando a tendência global identificada

²⁵⁹ O conceito “competências” é, na perspectiva desta análise, assumido como sinónimo de “saberes”, conceptualizados como características individuais, incluindo conhecimento, capacidades, habilidades, auto-conceito, traços pessoais, mentalidade, sentimentos e maneiras de pensar, que quando mobilizadas em atividades funcionais, correspondem a um determinado desempenho (SRHM, 2012).

²⁶⁰ Tradução livre do autor para: HR expertise (body of knowledge)- People, Organization, Workplace, and Strategy

²⁶¹ Tradução livre do autor para: Business skills, Industry Knowledge, Technologic literacy.

anteriormente pela Federação Mundial de Associações de Gestão de Pessoal²⁶² (Brewster, Farndale & Ommeren, 2000) de atribuição de maior reconhecimento às competências funcionais específicas (nomeadamente as competências de planeamento e provimento de RH, de gestão e desenvolvimento do desempenho, de gestão das relações coletivas e individuais no trabalho, de recompensas e benefícios, de segurança, saúde e qualidade no trabalho, de gestão da informação e de sistemas de informação, de desenho e desenvolvimento organizacional).

A ênfase em saberes profissionais mais amplos poderá fundar-se na abertura desta atividade à transversalidade do todo organizacional (Moreira, 2006) e até ao supra-organizacional (enunciado pelas dimensões da empregabilidade/ profissão/ carreira da CPP, 2010). Este paralelismo (de abertura) com os âmbitos estruturais da profissão previamente explorados é também materializado com a alienação de competência(s) de “gestão”, quer como competência técnica específica quer como modo de abordagem às técnicas particulares de RH. O termo gestão não é mobilizado na descrição dos saberes profissionais técnicos de RH, reforçando efetivamente a tendência que temos vindo a observar de uma conceptualização afastada deste paradigma.

Esta configuração de transversalidade técnica é acompanhada por uma ênfase na dimensão comportamental enquanto elemento do saber profissional de RH (tabela 10), conforme a literatura sobre a profissionalidade de RH tem demonstrado (Mencl, Lester, Bourne & Maranto, 2010). Aos conhecimentos sobre as pessoas, as organizações, o negócio, a indústria, estratégia, os contextos de trabalho e a tecnologia é solicitado, e com mais expressividade²⁶³, aos profissionais de RH o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais (como a liderança, a intuição, a curiosidade, a credibilidade, a capacidade de comunicar, estabelecer parcerias, de lidar com a diversidade ou os comportamentos éticos). O modelo *soft* de GRH (Beer et al., 1984) e o seu enquadramento nos paradigmas humanisto-

²⁶² Tradução livre do autor para: World Federation of Personnel Management Associations (WFPMA)

²⁶³ Os modelos de competências profissionais de RH (ASTD, 2014; CIPD, 2014; SHRM, 2014) apresentam mais competências comportamentais do que técnicas como base da profissão RH, havendo mesmo um dos modelos (CIPD, 2014) que apenas apresenta competências comportamentais.

desenvolvimentais parecem estar a ser incorporados no próprio ethos constitutivo (ou pelo menos discursivo) do grupo e da prática profissional.

Quadro 13

Dimensões comportamentais da profissão de RH

Chartered Institute of Personnel and Development (2014)²⁶⁴	Society for Human Resource Management (2014)²⁶⁵	American Society for Training & Development (2014)²⁶⁶
Pensamento decisivo	Liderança e Orientação	Mentalidade global: aceitar a diversidade de perspetivas e de culturas; abrir o horizonte individual; Adaptar o comportamento aos outros; alavancar contribuições diversas)
Curioso	Negócio e Intuição	Competências pessoais: demonstrar adaptabilidade e promover o desenvolvimento pessoal contínuo
Papel de modelo	Prática ética	Competências interpessoais: transmitir confiança, comunicar com eficiência, capacidade de influência, inteligência emocional, saber estabelecer redes e parcerias
Coragem para desafiar	Gestão de Relacionamentos	
Influenciador de habilidade	Consultadoria	
Credibilidade pessoal	Avaliação crítica	
Espírito de entrega	Efetividade global e cultural	
Colaborativo	Comunicação	
Intuitivo, estratégico e orientado para soluções		
Fonte: CIPD, 2014 (adaptado)	Fonte: SHRM, 2014 (adaptado)	Fonte: ASTD, 2014 (adaptado)

²⁶⁴ Tradução livre do autor para: Decisive thinker, Curious, Role model, Courage to challenge, Skilled influencer, Personally credible, Driven to deliver, Collaborative, Insights, Strategy and Solutions.

²⁶⁵ Tradução livre do autor para: Leadership and Navigation, Business and Acumen, Ethical Practice, Relationship Management, Consultation, Critical evaluation, Global and cultural effectiveness, Communication

²⁶⁶ Tradução livre do autor para: Interpersonal skills, Global mindset, and Personal competencies.

Esta expressão dos saberes profissionais de RH manifesta naturalmente a veiculação das concepções e interesses dos agentes que detêm poder para converter, materializar e veicular a sua *ideologia* em instrumentos oficiosos, como os modelos de competências das associações. É, no entanto, através destas estratégias que emanam de dentro do próprio grupo profissional, que as regras do jogo e o capital específico do campo vão sendo determinados e, conseqüentemente, passam a determinar a prática social – homogeneizando, (des)profissionalizando.

Episteme profissional nacional

A nível nacional realizamos uma aproximação à(s) identidade(s) epistémica(s) da profissionalidade de RH em Portugal através de uma revisão sistemática às publicações de âmbito profissional nacional, nomeadamente os livros técnicos em comercialização e as revistas técnicas da especialidade referentes à última década, à qual associamos uma análise aos temas dos eventos anuais promovidos pela associação profissional neste mesmo período.

A categorização por via indutiva permitiu uma interpretação aberta ao objeto epistémico, representando desta forma a própria estrutura de categorias (um)a expressão do domínio discursivo destas fontes e agentes. Esta construção, concretizada num dicionário de categorização (quadro 14), apresenta as problemáticas que o campo profissional português veiculou materialmente ao longo destes últimos dez anos.

Quadro 14

Dicionário de Categorização da episteme profissional

Categoria	Definição	Exemplos de artigos/ livros
Empreendedorismo, inovação e mudança	Refere-se aos processos e/ ou aos resultados de uma atividade criativa e/ou transformadora.	Inovação Social Gestores de RH perante a mudança
Empregabilidade, gestão de carreiras e Mercado de Trabalho	Refere-se às dimensões individuais e sócio-económicas do trabalho/ emprego	Profissões e áreas profissionais com futuro Os jovens e o trabalho
Ética e Responsabilidade Social	Refere-se às problemáticas morais, de conduta e comportamento individual e organizacional no enquadramento do trabalho/ emprego/ profissão	o código de ética da APG Responsabilidade social: uma perspetiva de integração filantrópica e estratégica
Formação e Desenvolvimento RH	Refere-se aos processos de melhoria contínua do capital humano	Tendências da formação académica e executiva <i>Development centre</i>

Categoria	Definição	Exemplos de artigos/ livros
Gestão de RH	Refere-se ao processo e à estrutura de gestão das pessoas enquanto recursos em contexto organizacional	A função RH em empresas de média dimensão GRH na indústria
Gestão estratégica de RH	Refere-se às questões associadas com a existência e formulação da estratégia de RH e do alinhamento desta com a estratégia organizacional	O contexto atual do mundo dos negócios e a estratégia de RH O âmbito estratégico da GRH
Gestão internacional de RH	Refere-se aos processos de GRH de âmbito supra-nacional	A expatriação e o choque (inter) cultural: podemos geri-lo Staffing internacional
GRH e Tecnologia	Refere-se às questões associadas à utilização da tecnologia em GRH	A gestão das pessoas na era web 2.0 As novas tecnologias na gestão de recursos humanos
Liderança e Equipas	Refere-se às questões associadas à constituição e dinâmicas de grupos e equipas, bem como aos processos de orientação, direção e mobilização de pessoas.	Não mais super-líderes A polivalência no grupo de trabalho
Motivação, Satisfação e Compromisso	Refere-se ao processos de vinculação afetiva e emocional entre as pessoas, o seu trabalho e/ ou organização	Motivação para o Trabalho - dos Conceitos às Aplicações Lealdade e envolvimento dos colaboradores
Saúde Ocupacional	Refere-se às questões associadas à segurança, saúde e qualidade de vida no trabalho.	Saúde ocupacional: muito mais que uma consulta médica Criação de valor através da saúde ocupacional
Psicologia, desenvolvimento pessoal e bem estar	Refere-se à abordagem comportamental e psicológica da melhoria contínua do indivíduo e da perceção de si e do contexto	Programação neuro-linguística A psicologia positiva
Gestão	Refere-se ao processo de administrar formal e/ou	Gestão em Pequenas Doses – ideias simples e práticas

Categoria	Definição	Exemplos de artigos/ livros
	informalmente uma organização	Gestão de Empresas na Era do Conhecimento
Gestão do desempenho	Refere-se ao processo de administrar qualitativa e quantitativamente a produtividade e a performance dos RH	O impacto do sistema de avaliação do desempenho Dimensões do desempenho profissional
Recompensas	Refere-se ao processo de compensação e retribuição do trabalho	Um novo repto para as organizações: a gestão da compensação total Benefícios extra-salariais
Gestão de/o talento(s)	Refere-se a uma abordagem conceptual e terminológica específica para a gestão das pessoas com potencial ou efetivo capital estratégico para a organização	A gestão do talento em ambiente de crise Retenção de talentos
Organização do trabalho	Refere-se ao processo e às configurações de estruturação do trabalho e dos RH	Teletrabalho: o trabalho à distância de um clique Outsourcing: ameaça ou solução
Relações Laborais e Clima Organizacional	Refere-se às relações individuais e coletivas de trabalho, bem como ao ambiente no trabalho	A confiança nas relações chefe-subordinado Gestão de conflitos
Recrutamento, Seleção e Desvinculação	Refere-se aos processos de entrada e saída dos RH em entidades empregadoras	Recrutamento e Seleção: novas tendências Outplacement
Gestão do capital humano e do conhecimento	Refere-se aos processos de administração do potencial intangível dos RH	A importância da gestão e retenção do conhecimento <i>Best practices</i> de gestão do Capital humano
Recursos Humanos	Refere-se à caracterização das pessoas perspectivadas como recursos.	Os RH da saúde. A qualificação dos portugueses.
Questões jurídico-legais	Refere-se às problemáticas subjacentes aos RH, à GRH e ao trabalho/ emprego na perspetiva do direito	O regime jurídico dos contratos de trabalho a termo certo Código de trabalho ou Lei de bases da GRH

Articulando temáticas e abordagens especificamente de RH (como por exemplo, a GRH, Recompensas, Gestão de carreiras) com perspetivações de outras epistemologias (como por exemplo, a Psicologia, a Saúde ou o Direito), assim como problemáticas clássicas e funcionalistas (como os processos de GRH) com questões mais emergentes (como o empreendedorismo ou a gestão internacional de RH) e outras de índole mais humanista (como a ética e a responsabilidade social), o território epistémico-profissional de RH integra ainda dimensões mais individuais do ser humano enquanto recurso e da sua gestão (como o desenvolvimento pessoal e profissional), a dimensão organizacional tradicional (transversal à maior parte das categorias) e a dimensão social (como a empregabilidade ou o mercado de trabalho). Esta amplitude de áreas de interesse divulgadas configura um campo profissional lato e com múltiplas fundações e abordagens, sugerindo ainda uma prática profissional sujeita a assumir arquiteturas diversas, específicas em cada contexto laboral, fruto dos resultados políticos das lutas entre os poderes que cada uma destas posições assume em cada recorte particular.

Esta análise aos livros técnicos e às revistas profissionais e associativas permite-nos, no entanto, identificar que o discurso inter-pares dos agentes do campo integra e reconhece no seu território identitário esta variedade sócio-epistémica.

Esta estrutura plural, em paralelo com a concepção da estruturação construtivista de Bourdieu para os campos em geral, revela também na sua transversalidade assimetrias nas várias posições que constituem o campo (Tabela 7). A “Formação e o Desenvolvimento de RH” apresenta-se com um posicionamento claramente dominante, representando uma temática com poder transversalmente a todas as fontes. Esta expressão pode revelar-se como um indicador da autonomização do DRH como profissão em Portugal, à luz do processo de forte profissionalização que esta área tem assumido a nível internacional como é sinalizado na literatura científica (Kahnweiler, 2009).

Por outro lado, a preponderância com que as questões jurídico-legais se inscrevem como capital epistémico do campo profissional de RH demonstra que a perspetiva desenvolvimental dos RH partilha fortemente a profissionalidade desta atividade com

a normatividade, o que poderá corresponder na configuração das práticas efetivas a uma das disputas na capitalização simbólica da função e da própria profissão. Este poder estruturante do enquadramento legal pode também apresentar-se como uma das fundações para a vocação da natureza administrativa da função RH nacionalmente, identificada anteriormente.

Em clara luta com estas tendências dominantes está, confirmando a literatura nacional (Ceitil, cit. in APG 2004; Moreira, 2006; Moreira, 2008), a dimensão estratégica do campo profissional dos RH, revelando uma reduzida expressão explícita²⁶⁷ nos suportes de comunicação pública da profissão (Cohen, 2007). Este desafio de subversão dos poderes instituídos pela conceptualização estratégica da intervenção em RH é assumido igualmente pela perspectiva internacional de RH, que - em paralelo com o crescimento contínuo que tem assumido internacionalmente desde os anos noventa (Afiouni et al., 2013) – deve legitimamente estar à conquista de uma posição mais forte no campo profissional de RH português.

²⁶⁷ Foram classificados na categoria “gestão estratégica de Recursos Humanos” os artigos e os livros que mobilizavam explicitamente o termo “estratégia” na conceptualização da (G)RH.

Tabela 7

Áreas epistêmicas do campo profissional nacional

Categoria	Fonte			Frequência
	Pessoal	Livros	RhMagazine	
Formação e Desenvolvimento RH	132	25	49	206
Questões jurídico-legais	65	19	22	106
Liderança e Equipas	38	21	40	99
GRH e Tecnologia	39	6	42	87
Saúde Ocupacional	54	6	22	82
Gestão de RH	35	24	20	79
Gestão	38	31	8	77
Psicologia, desenvolvimento pessoal e bem estar	58	6	4	68
Organização do trabalho	38	6	23	67
Empreendedorismo, inovação e mudança	36	12	15	63
Empregabilidade, gestão de carreiras e Mercado de Trabalho	23	9	29	61
Gestão do desempenho	21	14	22	57
Recrutamento, Seleção e Desvinculação	29	6	18	53
Ética e Responsabilidade Social	27	5	18	50
Motivação, Satisfação e Compromisso	19	5	20	44
Gestão do capital humano e do conhecimento	12	13	18	43
Relações Laborais e Clima Organizacional	10	8	14	32
Recursos Humanos	14	0	12	26
Gestao de/o talento(s)	9	4	11	24
Recompensas	11	1	8	20
Gestão estratégica de RH	4	4	9	17
Gestão internacional de RH	5	2	8	15
Total	717	227	432	1376

Não obstante estudos prévios sobre as temáticas dos encontros da associação profissional nacional APG tenham reforçado esta perspetiva diversificada da estrutura epistémica em RH no campo profissional (Neves & Gonçalves, 2009), a análise de conteúdo às problemáticas debatidas na última década (quadro 15) revelam, na nossa leitura, essencialmente uma ênfase na abordagem societal dos RH e na evocação das pessoas na conceptualização da área. A menção explícita de uma só edição ao contexto organizacional e a total alienação do termo gestão associados à articulação entre esta atividade profissional, o país e a sociedade, bem como na perspetiva mais individual, por exemplo, à felicidade abrem o campo dos RH para territórios mais amplos para além da tradicional GRH em contexto organizacional. É neste enquadramento que podemos interpretar o conceito plural de “profissões de RH” mobilizado na literatura científica sobre o campo profissional (Boudreau & Ziskin, 2011).

Quadro 15

Temas dos Encontros Nacionais promovidos pela APG

Ano	Temática
2003	Crise, Ruptura, Revolução e Utopia. Reconstruir a Confiança Através das Pessoas
2004	Onde Está a Riqueza de Portugal? Que Compromissos?
2005	O Caminho para a Excelência
2006	Sociedade, Pessoas e Conhecimento: As Soluções na Complexidade
2007	Performance e Felicidade: A Convergência Possível
2008	RH 2020 – Projectando o Futuro
2009	Pessoas Atrevidas, Organizações Ousadas
2010	Value for money – O retorno do investimento nas pessoas
2011	Re-volta dos Valores
2012	Pessoas: Confiança, Coragem e Colaboração
2013	Opção Vencer: Escolha, Disciplina, Compromisso

Fontes: APG (2004) e página institucional da APG (adaptação)

Qualificações profissionais

É no paradigma da centralidade na especialização-diferenciação como factor constitutivo e afirmativo das identidades profissionais (Thijssen, cit. in Nijhof, 2004) que a *perfilização* das profissões e dos grupos profissionais como produto da sua ontologia emerge e reconhece sentido. A profissão de RH, como temos vindo a verificar, não se diferencia deste processo, standardizando-se a partir de dentro do seu próprio campo. Revelando desta forma um indicador objetivamente verificável da sua profissionalidade através do associativismo profissional – artefacto fundamental na profissionalização funcionalista (Evetts, 2011a; Rodrigues, 1997) – demonstra-se uma profissão não só organizada a nível nacional (Associação Portuguesa de Gestão das Pessoas) e internacional (Academy of Human Resource Development, *Fédération Méditerranéenne des Ressources Humaines*, SHRM, CIPD, ASTD, WFPMA, entre outras), como também detentora de estatuto material no enquadramento político-administrativo a nível nacional (CPP, 2010) e internacional (International Standard Classification of Occupations, 2008).

Não obstante as lógicas e os poderes distintos que os estados (através dos seus instrumentos político-administrativos) e as associações profissionais possam assumir nestes processos de ontologização e configuração da profissionalidade, apresentam-se inalienavelmente como agentes centrais na dinâmica dos campos profissionais (Evetts, 2011a,b); Evetts & Dingwall, 2002). Apesar de não se constituir como uma profissão regulamentada²⁶⁸ a nível nacional, os projetos de profissionalização para a área dos RH por parte da associação portuguesa para os RH (APG) integram a intenção explícita não só da construção de um referencial europeu comum para a profissão RH (sendo membro de uma projeto europeu com este objetivo - Label Pro RH²⁶⁹), como também de criação de uma certificação²⁷⁰ para profissionais de RH de

²⁶⁸ “São consideradas profissões regulamentadas aquelas cujo exercício se encontra regulado por títulos profissionais obrigatórios (Licença, Carteira Profissional, Cédula Profissional ou outro) que garantem a posse das competências necessárias.” (Instituto do Emprego e Formação Profissional, retirado em <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/profissoes-regulamentadas> a 13 de Dezembro de 2014)

²⁶⁹ Apresentação do projeto em <http://label-pro-rh.net>.

acreditação conjunta com o Chartered Institute of Personnel and Development (fundada no pressuposto que uma certificação internacional com esta dupla acreditação aumentaria a credibilidade da profissão RH em Portugal assim como facilitaria a mobilidade dos profissionais nacionais (APG, 2014)²⁷¹.

Esta perspetiva enuncia a tendência internacional de não só estandardizar as profissão, mas reforçar ainda esta lógica com práticas (complementares (Heisler, 2012) de qualificação profissional (certificada), as quais se têm revelado de interesse crescente em termos de procura, nas profissões em geral, assim como na área dos RH, em particular (Cohen, 2012). Apesar de não definida como um requisito para a prática profissional (Carliner, 2012; Meglich, 2010), um estudo realizado em 2012 (Lengnick-Hall & Aguinis, 2012) demonstrava que já mais de 150,000 pessoas em mais de setenta países efetuaram uma certificação profissional em RH não obstante não existirem análises científicas de índole empírica que fundamentem uma relação direta entre as qualificações profissionais certificadas e benefícios para o próprio profissional, para as entidades empregadoras ou até para a profissão de RH (Lengnick-Hall & Aguinis, 2012).

Se, numa perspetiva funcionalista, estes *standards* e as certificações de índole profissional podem ser conceptualizados como importantes facilitadores da construção de uma identidade sócio-epistémica profissional, numa abordagem mais crítica não podemos deixar de (para além de reconhecer a indústria subjacente a este negócio, nomeadamente com uma miríade de recursos e requisitos associados (Guidroz, 2010; Lengnick-Hall & Aguinis, 2012) identificar o papel instrumentalista que estes elementos revelam. Sustentados em lógicas reprodutivas instauradas pelos agentes detentores das posições com autoridade, não só emanam a cosmovisão profissional de seu interesse, como a tornam dominante através do ciclo reprodutivo e se postulam no campo como meios de regulação e controlo da definida profissão.

²⁷⁰ Referimo-nos, neste âmbito, a processos de qualificação profissional formais, que resultam na atribuição de certificado emitido por entidades de foro profissional e que visam validar competências profissionais.

²⁷¹ Intenção manifestada no sítio da APG (www.apg.pt), consultada a 19 de Novembro de 2014.

Podemos, nesta perspetiva, analisar os requisitos de uma profissionalidade validada em RH através das certificações profissionais mais relevantes a nível europeu (as do CIPD) e a nível internacional (as do SHRM e da ASTD) (quadro 16).

Quadro 16

Certificações Profissionais em RH

Títulos das certificações	Entidade Certificadora	Requisitos	Observações
Certificação Profissional em RH	SHRM	▪ Exame e ▪ Qualificação inferior a nível 6 EQF em RH E 3 anos em função RH OU Qualificação inferior a nível 6 EQF noutra área E 4 anos em função RH OU Qualificação nível 6 EQF em RH E 1 ano em função RH OU Qualificação nível 6 EQF noutra área E 2 anos em função RH OU Qualificação superior a nível 6 EQF em RH E atualmente em função RH OU Qualificação superior nível 6 EQF noutra área E 1 ano em função RH	Refere-se ao nível de implementação de políticas e estratégias, servindo de ponto de contacto com os colaboradores e <i>stakeholder</i> , à prestação de serviços de RH e ao desempenho de funções operacionais de RH.
Certificação Profissional Sénior em RH		▪ Exame e ▪ Qualificação inferior a nível 6 EQF em RH E 6 anos em função RH OU Qualificação inferior a nível 6 EQF noutra área E 7 anos em função RH OU Qualificação nível 6 EQF em RH E 4 anos em função RH OU Qualificação nível 6 EQF noutra área E 5 anos em função RH OU Qualificação superior a nível 6 EQF em RH E 3 anos em função RH OU Qualificação superior nível 6 EQF noutra área E 4 anos em função RH	Refere-se ao nível de concepção estratégica, de liderança da função, de gestão de influências e de alinhamento das estratégias de RH com os objetivos organizacionais.
Certificação Profissional em Aprendizagem e Desempenho ²⁷²	ASTD	▪ 5 anos de experiência na área e ▪ Exame e ▪ Trabalho profissional em Desenho de formação OU Implementação da formação OU Melhoria de desempenho OU Gestão da formação	Esta certificação consitui-se como a única qualificação profissional certificada no âmbito do Desenvolvimento de Re

²⁷² Tradução livre do autor para: *Certified Professional in Learning & Performance*.

Títulos das certificações	Entidade Certificadora	Requisitos	Observações
Certificação Fundacional em Essenciais de RH	CIPD	▪ Formação e ▪ Exame	Ingresso na profissão; Para trabalhar a nível de assessoria ;
Certificação Fundacional em Essenciais de Aprendizagem e Desenvolvimento			Equivalente a qualificação escolar EQF 4.
Certificação Intermédia em RH			Para progressão nos conhecimentos, competências e na carreira. Equivalente a qualificação escolar EQF 5.
Certificação Intermédia em GRH			
Certificação Intermédia em Aprendizagem e Desenvolvimento			
Certificação Intermédia em DRH			Para trabalhar na implementação de estratégias de RH e no desenvolvimento de políticas de RH; Equivalente a qualificação escolar EQF 7.
Certificação Avançada em Recursos Humanos			
Certificação Avançada em GRH			
Certificação Avançada em DRH			

Fontes:ASTD, SHRM e CIPD, 2014 (adaptação)

Denunciando-se como um instrumento de mediação entre a formação e a qualificação geral escolar e a prática profissional (Correia, 2010) ao requisitar formação suplementar específica e/ou avaliações específicas e/ou experiência profissional, as qualificações profissionais certificadas de RH apresentam diferentes acessibilidades a este campo profissional. Estes acessos distinguem-se em termos de nível de atividade (profissional ou profissional sénior; fundacional, intermédio ou avançado) e de âmbito da atividade (RH, GRH, DRH), reproduzindo (ou/e sendo fatores de reprodução) (d)a estrutura da literatura científica internacional e (d)o discurso político-administrativo nacional e internacional sobre o domínio profissional de RH.

Este amplo reconhecimento político-administrativo e científico de uma estruturação bi-partida do campo profissional em “(Gestão) de Recursos Humanos” e “Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos” que atravessa transversalmente as análises que realizámos neste capítulo não é, como identificámos, a configuração da profissionalidade apresentada pela investigação nacional. Neste contexto, a “Formação e o Desenvolvimento de RH” emerge como uma das funções da profissão (que se mantém associada ao conceito “gestão”) Gestão de RH e não como uma área profissional autónoma.

Esta matriz profissional do espaço sócio-epistémico de RH a nível nacional poderá representar que a empiria portuguesa se circunscreve efetivamente à dimensão da GRH, assumindo o DRH um território restrito na prática profissional e, como tal, se expressa como categoria integrante e inerente a uma realidade que a constitui na sua complexidade. Outra leitura possível poderia corresponder à conceptualização de partida da investigação sobre a profissionalização da área dos RH. Nesta perspetiva, o olhar da episteme científica nacional poderá não conceber algumas práticas profissionais como objeto de estudo por não se integrarem na conceptualização subjacente à definição da profissão RH.

Parece-nos de interesse investigativo para estudos cujo objeto se situe no campo profissional de RH a constituição de dispositivos epistémico-conceituais e técnico-metodológicos que permitam explorar as possibilidades e configurações da

profissionalização de RH para além da sua função organizacional a nível nacional (nomeadamente que explorassem empiricamente as funções de “Analista de Profissões”, de “Consultor em Orientação Profissional”, de “Especialista em colocação externa de Recursos Humanos” ou de “Especialista de Desenvolvimento de Recursos Humanos” como âmbitos da profissionalidade de RH). *Ouvir* estas (e) outras narrativas profissionalizantes a nível nacional parece-nos face à dominância discursiva indispensável no sentido de (re)analisar as condições sociais e cognitivas da (des)profissionalização em RH em Portugal.

Conclusões: Epistemologia(s) de um campo social

Fundados num trabalho de natureza inalienavelmente interpretativo, fruto de pré-estruturas e construções conceptuais dialogicamente em contínuo devir, propomos com estas conclusões apresentar uma racionalidade possível (a nossa) sobre as relações sistémicas entre os elementos objetivos e subjetivos que processualmente foram (re)configurando o objeto de estudo deste trabalho: o campo educativo-formativo de Recursos Humanos em Portugal. Se epistemologicamente este texto conclusivo é, na nossa perspetiva, uma meta-interpretação de significados produzidos previamente ao longo deste trabalho pelo próprio autor, científica e filosoficamente pretende-se que corresponda às conclusões de uma *tese* – narrativa com autoria que explicita mais uma possibilidade de (leitura da) complexificação do real social.

Tendo situado o espaço educativo-formativo como o espaço social primário deste trabalho, o educativo e formativo de RH em Portugal como o recorte empírico e as ciências sociais e humanas, nomeadamente a sociologia e a epistemologia, como o domínio de partida para a construção da problemática, exploramos o campo educativo-formativo, científico e profissional dos RH visando um quadro de análise das possibilidades e condições ontológicas da educação e formação em RH, em particular, e das áreas de educação e formação, em geral.



É, assim, na intertextualidade entre os três campos mobilizados e entre a teoria e a empiria que podemos realizar uma aproximação à estrutura e às fundações socio-epistémicas do educativo-formativo em RH nacionalmente. Reconhecendo uma autonomia relativa, quer a nível epistemológico quer a nível social, do campo de educação-formação em RH face às suas externalidades; investigação, profissão e outras áreas educativo-formativas emergem nesta cognição como fatores exógenos de relação e influência num quadro de um educativo-formativo de natureza claramente específica, no qual as valências endógenas da estrutura e do habitus

assumem por si a originalidade de um sistema e identidade com capacidade intrínseca de criação.

Se a epistemologia de um campo de educação-formação pode ser conceptualizada como o seu *ethos* central, considerando a sua função cognoscitiva, é na sua relação com a dimensão social que reside a possibilidade fundacional e ontológica de um campo, enquanto princípio gerador e materializador. Na perspetiva de que o conhecimento (neste caso educativo-formativo) é na sua natureza um constructo humano (Goodson, 1990, 1995, 1997, 2001), embora fundado nas predisposições geradas e geradoras do próprio campo (Bourdieu, 2001), a estrutura de um campo de educação-formação é intrinsecamente socio-epistémica e representa um artefacto materializado (na circunstância) do seu *habitus* social. O processo inerentemente seletivo (Bernstein, 1977; Young, 1971) que a construção sócio-cognoscitiva implica remete a episteme educativo-formativa incontornavelmente não só para uma episteme social, como também para uma episteme do socialmente dominante (Bourdieu, 1992). Os poderes sociais revelam-se assim como fator central não só na construção social do campo, como também na construção da sua epistemologia educativa-formativa, representando a estrutura sócio-epistémica do campo um reflexo da distribuição do poder, em particular deste segmento do social e, refratariamente, do social mais amplo.

A dominância de um contexto socio-político neoliberal na sociedade ocidental contemporânea, sustentado num paradigma de uma racionalidade economicista e tecnicista e numa lógica de mercado entre a oferta e a procura (Olssen & Peters, 2005), representará um dos argumentos (*inconscientes* das predisposições dos agentes do campo) na estruturação do educativo-formativo em RH. Os modelos gestionários implícitos desta matriz e a solicitação e valorização de conhecimentos tecnicamente úteis poderão representar, nesta leitura, uma das principais fundações axiológicas da estrutura da educação e formação em RH, determinando a arquitetura das posições dominantes e dominadas.

A episteme organizacional-empresarial, gestionária e funcional (de carácter administrativo e técnico) é marcadamente a tendência epistémica agregadora dos RH

no campo educativo-formativo a nível nacional em todos os níveis de qualificação. Explicitada nos seus mais diversos artefactos (enquadramento formal taxonómico das áreas de educação-formação, designações dos cursos, unidades curriculares, conteúdos programáticos ou manuais) com a identidade explícita de “gestão” e uma lógica de práticas processuais funcionais, segmentadas numa racionalidade instrumental, esta posição - que se institui autoridade simbólica nacionalmente – apresenta, nesta leitura, uma raiz eminentemente positivista. Esta expressão epistémica gestionária e empresarial é dialogicamente acompanhada pela estrutura institucional que promove a veiculação destes conhecimentos educativo-formativos, assumindo quer os estabelecimentos de ensino e formação quer a qualificação mais elevada (doutoramentos) dos docentes-formadores este *ethos* dominante, representando no seu conjunto a principal agência de distribuição da episteme no campo educativo-formativo.

A configuração pública do educativo-formativo em RH, que (apesar de não dominante) assume bastante expressividade no espaço nacional, não se aliena deste padrão estrutural, revelando que o *habitus* económico-social neoliberal não representa a lógica subjacente apenas de um subsegmento social particular e privado, mas impõe-se como a predisposição estruturante dos agentes políticos da educação-formação em Portugal.

Esta posição central que a gestão organizacional técnico-funcional dos RH detém no seu campo educativo-formativo assume configuração paralela nos seus campos científicos e profissionais homónimos. Representando inclusivamente a única identidade profissional materializada na literatura científica e técnica nacionalmente (Almeida, 2000, 2008, 2011; Cabral-Cardoso, 2004; Moreira, 2006, 2008, 2010; Gonçalves & Neves, 2013; Martins, 2004), também enquanto abordagem conceptual se apresenta como a principal mobilizada pela investigação científica, afirmando-se, neste contexto, as práticas processuais de GRH como o objeto de estudo preponderante e a sua relação com o desempenho organizacional (Harley, 2014) a principal problemática. Este posto é reforçado pela presença dominante deste *ethos* no “mercado do conhecimento” (Yang, 2006) das revistas com reconhecido impacto

científico (ISI e SCOPUS), manifestando-se como o *ethos* mais representativo nas áreas das revistas que enquadram a investigação internacional em RH e materializando a única categoria específica de RH nestas taxonomias (SCOPUS), apresentando, assim, uma *legitimação* da ciência (Bourdieu, 2004c).

Esta configuração socio-epistémica do todo social e dos seus subsegmentos científico e profissional de RH sugere que o campo educativo-formativo de RH não confronta a cultura dominante contemporânea e se constrói numa abordagem organizacional-empresarial técnico-funcional fundada na razão que tem constituído o posicionamento deste espaço social nas últimas décadas: o funcionalismo, a normatividade e o prescritivismo (Marsick, 1990; Caldas et al 2003; Watson, 2004, 2010).

No âmbito deste quadro de leitura, configurado sociologicamente por uma lógica do(s) poder(es) como força(s) estruturante(s) dos campos, associado a um paradigma educativo-formativo instalado eminentemente instrumental (em que os argumentos da “empregabilidade” e “utilidade” se assumem como critérios socio-epistémicos fundacionais) e à natureza intrinsecamente *profissional* com que a área dos RH emergiu (Liang, Xie & Cui, 2010; Lynham, 2000), a estruturação específica da profissionalidade de RH representa uma outra racionalidade para a epistemologia social da educação-formação em RH.

A centralidade da procura de “legitimidade funcional” (Dahlgren, cit. in Grimheden e Hanson, 2005a) assume-se como abordagem nuclear na reflexão e consequente metodologia na investigação científica sobre o educativo-formativo em RH (Douglas Johnson & King, 2003; Giannantonio & Hurley, 2003; Lim et al., 2013; Martin, 2014; Rau & Feinauer, 2010; Ruona & Gilley, 2009; Thacker, 2002) na construção de um quadro de garantias de que os conhecimentos educativo-formativos apresentem uma contínua articulação com os “conhecimentos de trabalho” (Wimbush, 2008). A sobrevivência (essencial e primária) do campo de educação e formação é, desta forma, reforçada porque consegue responder às necessidades e expectativas (imediatas e utilitárias) dos seus clientes – entidades empregadoras do campo profissional e estudantes-formandos que visam entrar no campo profissional.

A estruturação por níveis de poder hierárquico da profissão de RH, como uma das variáveis da organização político-administrativa (CPP, 2010) e técnica (CIPD, 2014; Moreira, 1996; SHRM, 2014, 2015b) desta atividade profissional poderá constituir-se como uma das influências que, mediada pelo estruturalismo construtivista do habitus e da estrutura do próprio campo educativo-formativo, se pode instituir como uma das suas lógicas configuradoras. A “multinivelação” presente na profissionalidade (em gestão, técnico, administrativo e consultadoria; diretor e especialista; inicial, intermédio, sénior e executivo; profissional e profissional sénior; ou fundacional, intermédio e avançado) é uma gramática conceptualizada também no discurso científico de RH (Batt & Banerjee, 2012; Cho & Yoon, 2012; Molloy & Ployhart, 2012; Scarpello, 2007; Swanson, 2001; Wright & Boswell, 2002), que identifica mais do que um nível no campo dos RH.

O nível operativo (a nível das práticas e atividades em funcionamento), diferenciado em administrativo (Hyland & Verreault, 2003) e técnico-funcional-gestão (Wright & Boswell, 2002), distingue-se do nível político (ancorado na declaração de intenções (Neves & Gonçalves, 2009)) e ainda do nível estratégico (centrado numa integração dos elementos internos e externos numa lógica de vantagem competitiva sustentável (Pfeffer, 1994; Garavan, 2007)). A esta perspetiva de nivelação são acoplados, numa outra lógica, os níveis individual, grupal, organizacional e societal RH (Afiouni & Hajj, 2013; Boxall, Purcell & Wright, 2007; Garavan, 2004; MacGuire & Garavan, 2013; McLean & McLean, 2001; Watson, 2010), disponibilizando, assim, à construção educativo-formativa distintos potenciais cortes socio-epistémicos.

Estas configurações profissionais e científicas que estruturam a realidade dos RH através destas distintas argumentações, simbolicamente do simples para o complexo, são identificáveis igualmente no campo da educação-formação. No desconhecimento de qual a efetiva *fonte poderosa*²⁷³ a partir da qual se dá a *transposição* (Chevallard, 1991), a *alquimia* (Popkewitz, 2004), a *refração* (Bourdieu, 1983) ou a *recontextualização* (Bernstein, 1996, 1998) conceptualizamos estas posições

²⁷³ Numa alusão ao “conhecimento poderoso” de Young (2007).

estruturais da epistemologia social do educativo-formativo como uma (re)construção endógena fruto das inter-relações contínuas com estes subespaços de proximidade de um mesmo social.

A fundação da área dos RH como ciência organizacional (Ferris, Hochwarter, Buckley, Harrell-Cook & Frink, 1999; Kuchinke, 2004; Mahoney & Deckop, 1986; Neves & Gonçalves, 2009), que edifica a posição dominante no campo educativo-formativo, é - neste paradigma *multinívelar* - desafiada por posições menos expressivas na estrutura deste território. Apesar de se constituírem como forças detentoras de menos capital social, epistémico e, portanto, simbólico, o poder relativo destas posições configuram-se como forças – em si e em relação – fundamentais, porque estruturantes. Em termos de complexidade anteriores e posteriores ao nível organizacional, as abordagens individual, grupal e societal assumem na educação e formação em RH configurações distintas.

Os níveis individual e grupal, fortemente associados à psicologia e ao comportamento, são na generalidade (numa – inconsciente, porque *predisposta* – lógica estratégica de conservação da posição dominante) materializados através do filtro dominante da organização. Instituídos essencialmente através de conteúdos programáticos, a abordagem grupal consegue subverter esta tendência consolidando-se em unidades curriculares com identidade própria e na qual os processos grupais são objeto por si independentemente do contexto organizacional. A abordagem individual dos RH, mobilizada na exploração da empregabilidade individual e da saúde psicológica ocupacional, assume-se ontologicamente em exclusivo nos vários artefactos educativo-formativos da psicologia.

O nível societal dos RH expressa a sua posição mais fortemente, não porque detenha mais representatividade do que o nível grupal, mas porque se consubstancia num *ethos* muito mais autonomizado da identidade e abordagem organizacional. Essencialmente concretizado nas políticas públicas de RH e na economia dos recursos humanos e do trabalho, assume o âmbito nacional e a sociedade como contexto de referência. Com forte fundamento na economia e, muito mais tenuemente, na sociologia, esta episteme educativo-formativa materializa-se timidamente quer em

unidades curriculares autónomas como na filosofia subjacente de alguns cursos, configurando-se, no entanto, igualmente como uma episteme de enquadramento e contextualização organizacional.

No enquadramento do nível societal, ancorado no paradigma socio-económico de globalização e de uma consciencialização dos fenómenos da diversidade no âmbito dos RH (DeNisi , Wilson & Biteman, 2014; Nkomo & Hoobler, 2014), a “Gestão Internacional de Recursos Humanos” apresenta-se como mais uma posição na configuração do campo educativo-formativo que apresenta paralelo com a profissionalidade e cientificidade de RH. Apesar de em Portugal a expressão na investigação científica nacional e nas temáticas das revistas técnicas ser ténue (mas assumindo posto), na realidade esta episteme revela-se como um dos âmbitos do descritivo profissional da associação profissional com mais representatividade internacional (SHRM, 2014) e como uma área de forte maturidade no campo científico internacionalmente (Björkman & Welch, 2015).

Para além do recorte em complexidade pela segmentação contextual de elementos que integram o constructo RH (individual, grupal, organizacional ou societal), a estrutura do campo educativo-formativo denota uma outra lógica multinível a determinar a arquitetura deste território socio-epistémico. A complexidade conceptual, sustentada no nível de abrangência e interação entre elementos, configura a outra gramática nivelar que estrutura a educação-formação em RH nacionalmente, podendo estar ou não consciente ou inconscientemente associada à nivelação hierárquica do poder da(s) profissionalidade(s).

Para além dos níveis administrativo e técnico-funcional, que representam na educação-formação nacional a dominância detendo o maior capital social e epistemológico, a posição estratégica representa um outro posicionamento na estrutura do campo (consubstanciado em unidades curriculares e em cursos explicitamente com esta identidade). Conceptualizada como o nível mais complexo e abstracto neste recorte, porque o mais elevado a nível de interação de elementos e integração entre estes considerados num horizonte temporal de maior longo prazo, o nível estratégico assume-se enquanto posição educativo-formativa como um dos

mais fortes objetos epistémicos de investigação científica sobre educação-formação em RH (Coetzer & Stilington, 2012; Cohen, 2005; Kaufman 1994, 1996; Langbert, 2000; Mello, 2010; Moreira, 2006; Sincoff & Owen, 2004; Thacker, 2000; Wimbush, 2008) em claro paralelismo com a tendência do campos científico (Batt& Banerjee, 2012; Ferris, Royle & Martocchio, 2004; Jackson, Schuler & Jiang, 2014) e profissional (Ceitil cit. in APG 2004; IQF, 2006; Moreira, 2008) homónimos.

Assumindo uma expressão, a nível da representatividade de unidades curriculares específicas, paralela à posição estratégica, o “Desenvolvimento de Recursos Humanos” apresenta-se como uma força mais autónoma no campo, materializando-se em várias ofertas educativo-formativas nuclearmente com este *ethos*, detendo o proporcional capital social concretizado em agentes institucionais e número de estudantes. Esta autonomia, que internacionalmente se revela com uma expressão ontológica muito forte (Roberts, 2013), assume correspondência estrutural no domínio profissional (no qual é classificado como uma profissão específica (CPP, 2010), organizada associativamente de uma forma independente (ASTD) e detentora de certificações profissionais próprias e específicas (CIPD e ASTD)) e no domínio científico (no qual se apresenta com revistas científicas de reconhecido impacto científico e como uma área de investigação específica (Chalofsky, 2007; Hamlin & Stewart, 2011; Haslinda, 2009; McGoldrick & Stewart, 1996; Ruona & Gibson, 2004; Swanson & Holton, 2009).

Configurando-se muito centrada nas problemáticas da mudança e desenvolvimento organizacional e na formação, é nesta última linha que associada às questões da aprendizagem e do conhecimento (em relação com o desempenho e contextualizada no domínio do trabalho) assume ainda mais relevância na estruturação da educação e formação em RH em Portugal. Centrada no potencial de desenvolvimento das pessoas enquanto recursos, esta episteme ganha reforçado destaque na estrutura se todos os artefactos educativo-formativos relativos à “formação” (e que por tradição – possível interesse estratégico da dominância na conservação do seu posto – integram o *ethos* da GRH) forem conceptualmente integrados na sua posição.

É numa configuração distinta do entrecruzamento das duas lógicas *nivelares* da estrutura do campo – por nível de complexidade de poder(es) e de segmentação contextual de elementos que integram o constructo RH – que emerge a única posição que manifesta explicitamente o nível político. Associado ao desenvolvimento dos RH, este posto, com uma expressão ontológica nas “Políticas de Desenvolvimento de RH” apresenta uma perspectiva política de âmbito societal de RH, apesar da sua materialização nos seus artefactos constituintes (como por exemplo, unidades curriculares ou conteúdos programáticos) apresentar desvios (para a tendência dominante organizacional-gestionária) em ambos os cursos que se edificam neste *ethos*.

A pluralidade de posicionamentos estruturalmente constitutivos do campo educativo e formativo dos RH encontra - para além duma configuração muito paralela nas estruturas científicas e profissionais quer a nível epistémico quer a nível social - relação numa ordem educativo-formativa multidisciplinar. Fundada na(s) sua(s) dominância(s) explícitas e implícitas nas áreas de educação e formação das ciências empresariais e da gestão (AEF 34, 340 e 345 da CNAEF, 2005), manifesta declaradamente em artefactos concretos e identificados a sua normatividade intrínseca através do direito (AEF 38 e 380 da CNAEF, 2005), o enraizamento socio-político das pessoas que nesta perspectiva são conceptualizadas como *recursos* através de um educativo-formativo na economia, na sociologia e nas ciências sociais (AEF 310, 312 e 314 da CNAEF, 2005), o potencial do capital humano através da educação (AEF 1, 14 e 142 da CNAEF, 2005), mas é na psicologia (AEF 311 da CNAEF, 2005) que se funda a sua segunda principal interrelação educativo-formativa.

Materializada socio-epistemicamente em todo o tipo de artefactos no campo, esta interação com o educativo-formativo da psicologia assume inúmeras configurações epistémicas na estrutura do campo (como por exemplo, psicologia do trabalho, motivação, contrato psicológico ou comportamento organizacional), manifesta-se ontologicamente no campo quer horizontalmente (transversalmente em todos os cursos, unidades curriculares, conteúdos programáticos e manuais) quer verticalmente (com mais profundidade, assumindo-se como ofertas educativo-

formativas específica e explicitamente com este *ethos*), como ainda se apresenta como a área de formação de base dominante dos docentes/formadores e dos coordenadores/ diretores de curso e até se constitui como promotor de cursos de RH (através de instituições de educação e formação da área de psicologia).

Esta estruturação fundacional do campo educativo-formativo de RH, na qual a gestão e a psicologia regozijam de claro poder simbólico angariado da conversão natural dos seus capitais epistémicos e sociais, remete para uma cognição de um campo de educação e formação no qual os discursos da gestão empresarial e da psicologia se apresentariam como os discursos legítimos e em luta pelo monopólio caso não considerássemos o papel estruturante e estruturador do *habitus*. É a capacidade geradora e criativa da *predisposição* estruturada e estruturante específica do campo, que nas suas interações continuamente (re)construtivas estrutura(ra)m simbolicamente o espaço socio-epistémico de Recursos Humanos em Portugal (figura 6) com uma configuração naturalmente plural e assimétrica, mas na qual o mais residual posto assume representatividade na garantia do necessário (des)equilíbrio do campo.

Figura 6

Estrutura sócio-epistémica do campo educativo-formativo de Recursos Humanos





É esta arquitetura fundada em posições dominantes e dominadas determinadas pelo volume e pela qualidade do capital detido (Bourdieu, 1992) que resulta numa lógica dinâmica no interior do campo educativo-formativo de RH (as identidades que vão emergindo e desaparecendo na diversidade de designações das ofertas educativas e formativas e das unidades curriculares que constituem os planos de estudo; as estratégias de atribuição dos estudantes, como por exemplo as provas de ingresso; os poderes e estratégias explícitas e implícitas nos *heterocontroles* e *heterodeterminações* (técnico) político-administrativos, como a acreditação e condicionamento de cursos ou enquadramentos normativos e classificativos, como a classificação nacional de áreas de educação e formação; as valorações atribuídas às diferentes áreas na materialização do educativo-formativo em RH, por exemplo através dos créditos ECTS; os perfis das coordenações e direções dos cursos; a seleção e consequente constituição do corpo de docentes e formadores; ou a própria opção destes nas escolhas da sua qualificação contínua).

Independentemente dos posicionamentos socio-epistémicos dos educativo-formativos, o interesse intrínseco reveste-se sempre em ver reconhecida a sua perspectiva como legítima (o que acontece efetivamente apenas quando uma ideia é socialmente dominante e, portanto, aceite naturalmente) para que seja a partir desta que os agentes do campo interpretem a realidade e ajam em conformidade. O desenvolvimento desta predisposição social depende, nesta leitura bourdiana, da dominação da estrutura, mas a dominação da estrutura também depende da predisposição. Se os agentes do campo estão imersos num campo legitimamente da gestão organizacional dos RH, as suas interpretações e ações são naturalmente filtradas por esta perspectiva incorporada. Isto não significa porém que, no âmbito da circularidade das múltiplas referências com que interagem (endógena e, refratariamente, exogenamente), os agentes do educativo-formativo de RH não se

vão (re)construindo processual e relacionalmente e, em consequência, (re)construindo a estrutura e circularmente o *habitus* social deste campo. E é no âmbito desta complexidade vertical e horizontalmente, intrínseca e extrinsecamente dinâmica que os agentes em posição dominante procuram conservar a sua posição social e epistémica, enquanto que os dominados procuram inverter as relações de força na tentativa de legitimar as suas cognições e os seus postos sociais.

É nesta leitura não fixista e socio-epistemicamente plural do campo educativo-formativo de RH que perspetivamos relacionalmente os distintos posicionamentos que o estruturam. Desta dinâmica realçamos uma *disputa* que emerge implicitamente ao longo do nosso trabalho e que remete para os referenciais das abordagens “internalistas” e “externalistas” de RH (Kaufman, 1999, 2002b). A primeira posição reporta-se à dominância socio-epistémica do campo de educação e formação em RH, sustentada numa perspetiva interna à própria organização (circunscrita, na nossa interpretação, à empresa) e cuja matriz se funda na gestão. Em oposição a esta perspetivação realizada a partir dos interesses organizacionais (de uma organização que se consubstancia como a entidade empregadora dos *recursos humanos*), institui-se, no recorte atual de uma forma muito pouco dominante, uma lógica externa à organização e, portanto, ancorada numa visão social.

A abordagem é deslocada da “gestão interna dos recursos humanos em função do desempenho organizacional” para as problemáticas socio-económicas e políticas do emprego e do trabalho no todo social, integrando nesta perspetiva não apenas o tecido organizacional, mas também as pessoas enquanto *recursos* (humanos) das organizações e da sociedade. Como constatado na análise empírica, estas (o)posições materializam-se no educativo-formativo de RH nacionalmente nos diversos artefactos (cursos, unidades curriculares, ECTS, qualificação dos docentes, instituições de ensino-formação e manuais) e apresentam relação com os campos científico e profissional. Se o campo científico é o espaço no qual estas duas forças assumem mais expressão na luta pelas dominâncias (manifestando-se transversalmente no enquadramento institucional da investigação, na área de qualificação dos investigadores, nos objetos epistémicos da investigação e na investigação nacional

“reconhecida com impacto científico internacional”), o campo profissional apresenta uma configuração em que o posicionamento “externalista” dos RH, apesar de presente, detém fraca expressividade. Denunciando profissionalidades extra-organizacionais (como algumas áreas temáticas das publicações profissionais e dos encontros associativos, a profissão analista de profissões e consultor em orientação profissional ou ambivalentemente, o âmbito profissional das relações laborais), esta visão manifesta-se como um fator estruturante mais frágil do que nos campos científico e educativo-formativo.

É na relação com este posicionamento social dos RH que se instituem mais duas forças que concorrem no *jogo* da educação e formação em RH. Uma representa a perspectiva do nível político e a outra uma abordagem humanista. Ambas *desafiando* a matriz técnico-funcional da posição gestionária das ciências empresariais, enquanto posição educativo-formativa formalmente dominante, apresentam-se no campo, apesar de com diferentes configurações e poderes.

A abordagem política, estabelecida com vários artefactos explícitos, inclusive com cursos expressos nesta identidade, não consegue uma “representação horizontal” (Dahlgren cit. in Grimheden & Hanson, 2005b) no campo (identificando-se mesmo uma total alienação desta episteme na maior parte das ofertas educativo-formativas) e manifesta-se com um *ethos* exclusivamente nas “políticas públicas” (ausente, por exemplo, como nível de perspetivação organizacional - neste recorte nivelar, a abordagem política deixa o espaço de *luta* para os níveis estratégicos e operacionais que, tal como no campo profissional e científico, vão procurando afirmação e conservação no âmbito de um tradicionalismo e contínuas tentativas de subversão).

A abordagem humanista que potencialmente emerge na relação com o posicionamento social verificado socio-epistemicamente no campo da educação-formação não se manifesta como uma expressão organizacionalmente desinteressada nos artefactos do educativo-formativo português (por exemplo, explorando a natureza específica – por acaso humana – deste recurso, como é comum face à natureza de outros recursos, como os materiais ou os financeiros), mas apenas como uma posição que tem a *humanidade* em consideração na gestão dos

interesses organizacionais. Esta abordagem epistémica, muito reforçada pela estrutura social fundada por psicólogos de *habitus* de RH, assume grande expressividade, podendo mesmo ser interpretada como um continuum do modelo *soft* de RH (Beer et al., 1985). Enfatizando a dimensão humana destes Recursos (Humanos), é ressaltada a motivação, o bem-estar, a participação, o envolvimento ou a comunicação como elementos centrais na missão de desempenho, produtividade e eficácia das organizações. Esta perspetiva humanisto-comportamental desafia a tecnocracia mais radical da posição em dominância numa interação dialógica entre o educativo-formativo da gestão e da psicologia e, neste, entre o epistémico e o social num *habitus* e numa estrutura, que por serem de RH, determinam (nestas interações) o capital específico do campo.

Estas principais dominâncias do educativo-formativo – técnico-funcional e humanista-comportamental – revelam-se igualmente em forte interrelação com os campos científico e profissional. Em termos profissionais esta dualismo estruturante é mesmo edificado modelarmente na configuração dos saberes profissionais, os quais são apresentados bi-partidamente em saberes técnicos e comportamentais (ASTD, 2014; SHRM, 2014). Também em termos de temáticas em reflexão (materializadas nas revistas técnicas e nos encontros da associação), o campo profissional demonstra nesta última década uma clara ênfase na pessoa e não no recurso, considerando o indivíduo simultaneamente na sua individualidade (denotando uma não abstração dos recursos humanos numa categoria única, atendendo à individualização explicitada, por exemplo, na profissionalização de processos como o *coaching* ou o *conselling*) e como um todo (numa conceptualização integrada do “recurso humano” – o pessoal e o profissional, o intelectual e o emocional). A configuração da psicologia como a área mais estruturante do perfil formativo também dos investigadores poderá explicar a paralela preponderância desta abordagem no campo científico, no qual a perspetiva comportamental (tal como internacionalmente (Godart, 2014; Harley, 2014; Martin-Alcázar et al., 2008), assume o primeiro *contrapoder* à gestão funcional e processual dos RH.

A violência (legítima) do poder simbólico (Bourdieu, 1989) da “Gestão de Recursos Humanos em contexto organizacional”, na qualidade de princípio monopolizador e universalmente aceite no campo, reflete-se num filtro transversal à maioria das posições dominadas que, pela *naturalização* do *habitus* e pela procura da afirmação e reconhecimento socio-epistémico no campo, colocam sobre o seu *ethos* primário. Este posicionamento (possivelmente estratégico) filtrado pelo *locus* dominante é não só verificável nesta posição “humanista-comportamental”, em que o humano e o comportamento – apesar de serem as referências centrais – são filtrados nos contextos e dinâmicas das organizações e da sua gestão, como também na posição que assume formalmente e independentemente a outra valência da área dos Recursos Humanos: o Desenvolvimento.

Reconhecida cientificamente e profissionalmente como uma área específica dos RH, o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, que histórica e tradicionalmente assumiu uma posição constante como dimensão integrante da própria Gestão de RH muito fundada nas questões da “formação”, apresenta-se no educativo-formativo de RH nacional e internacionalmente com uma posição instituída. Num movimento análogo e inalienavelmente em relação dialética com a dinâmica dos campos profissional e científico, o DRH como factor estruturante do campo educativo-formativo reveste socio-epistemicamente este espaço com um outro polo de tensão (Werner, 2014). É nesta lógica concomitante de *disputa* (com inerentes estratégias de subversão) e de uma *predisposição* social generalizada estruturada e estruturante no campo (de gestão de RH) que o DRH se configura simultaneamente como uma outra abordagem efetiva e uma abordagem adaptada, porque monopolizada pelo filtro da dominância organizacional.

Identificada, no entanto, nas suas valências autónomas e diferenciadas, como um posicionamento de crescente importância no campo dos RH (Kahnweiler, 2009) e posicionando-se internacionalmente como uma forte referência socio-epistémica na educação e formação desta área (Kuchinke 2002, 2003; Lim et al., 2013; Roberts, 2013; Zachmeier & Cho, 2014), o DRH denuncia também em Portugal materialmente uma posição com algum *status* e reconhecimento social na relação de forças da

dinâmica interna do campo educativo-formativo de RH nacional. Apesar de horizontalmente não se apresentar com uma extensa representatividade (não garantindo posição na transversalidade dos cursos através de nenhum dos artefactos a não ser pelo seu *ethos* embrionário da “formação”), assume neste contexto a segunda mais forte expressão identitária autónoma (com o maior número de cursos numa outra identidade explícita que não a da GRH).



É nesta pluralidade dinâmica de ordens constitutivas que conceptualizamos neste trabalho as possibilidades e as condições ontológicas do campo de educação e formação de RH em Portugal. Ao contrário de potenciais argumentos de “desfragmentação” (Mascarenhas e Barbosa, 2013), esta relação plural e complexa estruturada e estruturante entre distintos educativo-formativos e os campos profissional e científico de RH é conceptualizada como uma das principais valências estruturantes da identidade educativo-formativa de RH.

Perspetivada como uma possibilidade e condição com potencial para abordar o objeto educativo-formativo específico do campo – os Recursos Humanos –, a multireferenciação associada a uma interpretação original refratária permite, na nossa leitura, aceder de uma forma continuamente (re)construída à natureza complexa e em permanente devir com que este objeto epistémico se constitui. Diferenciando-se das suas exterioridades (verticais e horizontais) por esta configuração simultaneamente plural e específica, o educativo-formativo de RH distingue-se, enquanto espaço segmentado do social dos outros campos *no modo de ser* e *no modo de ver*, constituindo-se quer na sua qualidade de estrutura quer na sua qualidade de predisposição geradora como “uma posição diferencial no espaço social” (Bourdieu, 1991, 114).

Detendo artefactos educativos-formativos ontologicamente materializados a nível nacional (como sessenta cursos, configurados em distintos tipos e níveis de educação e formação e consequente *corpus* social em termos de estudantes-formandos, docentes-formadores) e uma abordagem epistémica específica patente na transversalidade destes artefactos (o ser humano enquanto recurso) que institui um objeto educativo-formativo específico (“recursos humanos”), este campo de educação-formação pode ser perspectivado como recolhendo nesta configuração socio-epistémica um estatuto educativo-formativo ontologicamente delimitado e autónomo.

A capacidade interna do campo para traduzir a pluralidade fundacional numa expressão simbólica própria através de uma capacidade de refração uníssona, edificando-a num constructo referencial comum, diferencia o campo educativo-formativo, atribuindo-lhe uma identidade própria. É este contexto de consenso e consistência interna que lhe confere possibilidades e condições de maturação capacitantes para gerar a singularidade a partir de uma multiplicidade complexa e dinâmica. Não se instituindo com uma lógica racional pré-definida e determinada, a ontologização deste educativo-formativo experiencia inalienavelmente, interna e externamente, processos não lineares de auto e heterodeterminação.

Tendo demonstrado movimentar-se em forte paralelismo com os processos de profissionalização e investigação em RH, o campo de educação e formação é reconhecido – tal como os seus homónimos campos profissional e científico – com uma identidade própria em taxonomias socialmente instituídas, no entanto de uma forma universalmente pouco consistente. Em Portugal, apenas o campo profissional é classificado enquanto entidade autónoma identitária (demonstrando-se até com um reconhecimento mais abrangente do que a prática profissional ilustra ser). Analogamente ao campo científico, o educativo-formativo apresenta-se totalmente ausente no discurso que matricial e taxonomicamente estrutura o político-administrativo oficioso nacional, quer na categoria de área educativo-formativa quer como referência integrada ou descritora de qualquer outra categoria (são realizadas

algumas referências através da terminologia “gestão de pessoal”, conceptualização totalmente alienada do recorte empírico da educação-formação nacional atual).

Apenas internacionalmente o educativo-formativo, assim como o científico de RH, se estabelece como posição autónoma e identitária nas hierarquias socialmente instituídas (Bourdieu, op. cit.). Igualmente afastada da classificação internacional da educação e formação (ISCED, 2014), é nos thesauri educativo-formativos europeu (Comissão Europeia, 2009) e internacional (Unesco, 2008) que a área dos RH é legitimada nas relações de poder socio-epistemológicas das hierarquias instituídas no campo de educação-formação. Atribuindo à área de RH uma posição simbólica no espaço social da educação e formação, estes enquadramentos institucionais apresentam um educativo-formativo conceptualizado distintamente na “Gestão” e no “Desenvolvimento”. Esta organização *intelectual* e *organizacional* (Wallerstein, 1991) do território educativo-formativo de RH em duas posições distintas integra conceptualmente a ontologia estrutural e identitária nacional, evidenciando uma clara relação com as estruturas classificativas da(s) profissionalidade(s) e cientificidade(s) de RH.



Não obstante o ethos da identidade educativo-formativa em Portugal se consubstanciar, pela força do capital socio-epistémico dominante, no ethos da “gestão”, é nas posições mais singulares – como a já institucional e internacionalmente reconhecida do “desenvolvimento” – que o campo educativo-formativo, na nossa leitura, reúne as suas possibilidades e condições emancipatórias. A valorização de todas as suas valências numa missão de (re)construção de um campo que aborde o seu objeto educativo-formativo no seu todo, não excluindo contextual nem processualmente partes, responde, nesta perspetiva, aos interesses básicos e específicos do campo: assumir educativa e formativamente o espaço socio-

epistémico que simbolicamente *pertence* ao campo dos RH por referência ao complexo constructo que o funda. À “razão fechada” (Morin, 2002) de uma identidade educativo-formativa hiperespecializada no enquadramento do artificial funcional de uma sócio-epistemologia parcial é necessário agregar efetivamente a sua plural e complexa fundação (intrínseca e refratariamente extrínseca) no sentido de potenciar a necessária abertura discursiva da educação-formação em RH.

Reconhecer o potencial alcance educativo-formativo desta fundação na própria estrutura instituída na educação-formação de RH nacional implica resgatar as suas não dominâncias sem alienar os dominantes. Mobilizar os níveis político e estratégico (e não só o operacional) numa lógica de gestão, mas também de desenvolvimento num contexto não só organizacional, mas essencialmente social, onde as pessoas recuperam centralidade (mesmo na qualidade de recursos) permitiria (re)construir os Recursos Humanos num educativo-formativo mais crítico e instaurado na sua função primordialmente emancipatória e desenvolvimental.

A abertura ao “humano”, à sua natureza complexa constituinte, enquanto ponto de partida e de chegada;

a abertura às conseqüentes problemáticas éticas;

a abertura à gestão e ao desenvolvimento das “profissões” e não só das “funções”;

a abertura à gestão e ao desenvolvimento dos RH em contexto “comunitário, sectorial, territorial, regional, local e societal” e não só ao organizacional;

a abertura ao “trabalho e ao emprego”, à “formação e à qualificação”, enquanto categorias macro-sociais e não apenas enquanto micro-processos funcionais de uma organização laboral;

a abertura à “individualidade” (que caracteriza a especificidade deste recurso), não só enquanto unidade de análise mas enquanto base sustentadora dos processos de gestão e desenvolvimento, não só na entidade empregadora mas como *sujeito* que

necessita de se mobilizar na estrutura socio-económica do mercado de trabalho e da formação;

a abertura para o nível político, quer no contexto organizacional como no societal (abrindo o educativo-formativo para as políticas de gestão e desenvolvimento de RH);

a abertura para uma missão social e não fechada exclusivamente em missões particulares de organizações específicas, no fundamento que o humano – se perspectivado como um recurso – é, na sua natureza, um recurso da e para a sociedade;

e o contínuo reforço do desenvolvimento sobre a gestão, rompendo com um enfoque essencialmente utilitarista de uma agenda performativa; e

abrindo o educativo-formativo para o campo do “Desenvolvimento Humano”

são alguns exemplos de como o educativo-formativo se pode abrir para além do território tradicional da gestão de recursos humanos em contexto organizacional e promover paradigmas diferenciados e criativos para gerir e desenvolver as pessoas, as organizações e as sociedades no âmbito do trabalho, ancorando com mais efetividade a educação-formação em RH nas suas ciências originárias: as ciências sociais (Batt & Banerjee, 2012; Capelli, 2012; Heery, 2008; Mascarenhas & Barbosa, 2013; Reio, 2012; Watson, 2010, 2012), reforçado pelo ethos humano (Bolton, 2007; Chanlat, 1994)



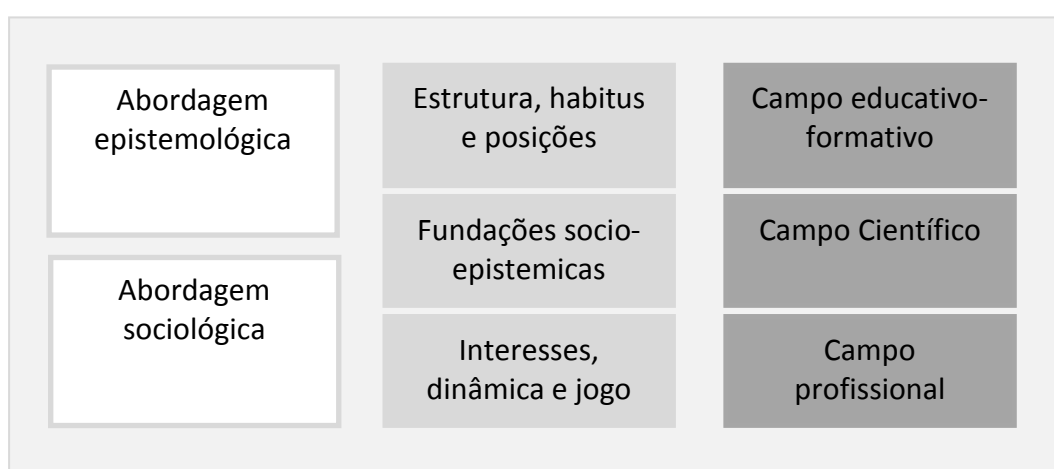
Não visando o postulado da universalidade, mas reconhecendo algum potencial de transversalidade no processo particular de (des)(re)construção do campo educativo-formativo de RH enquanto campo sócio-epistémico para outros campos de educação-formação, não podemos de deixar de concluir equacionando a possibilidade de mobilização da metodologia tripartida e da matriz interpretativa desenvolvidas neste

trabalho como plataformas de cognição possíveis para a aproximação aos **processos de (re)construção (sócio-epistemológica) dos campos educativo-formativos em geral**.

Metodologicamente propõe-se uma abordagem panorâmica, mas compreensiva, fundada em distintos espaços interpretativos: o próprio campo do(s) educativo-formativo(s) e os homónimos campo científico e profissional. Em termos conceptuais, sugere-se um modelo de análise (figura 7) sustentado numa abordagem dialogicamente epistemológica e sociológica, promotora de uma matriz interpretativa fundada em gramáticas e questionamentos potencializadores para a leitura dos campos educativo-formativos (enquanto espaços sociais de (uma) episteme(s) educativo-formativa(s)).

Figura 7

Modelo de análise para os campos educativo-formativos



As propostas de leitura enunciadas ao longo do trabalho e sistematizadas nestas conclusões, quer na sua perspectiva particular (aplicada ao campo educativo-formativo de RH) quer na sua perspectiva transversal (aberta aos campos educativo-formativos em geral), correspondem a um conjunto de propostas, que para além de se sustentarem numa racionalidade das muitas possíveis, devem ser perspectivadas como provisórias (no contexto da dinâmica inacabada das (re)construções socio-

epistémicas dos educativo-formativos, em que estrutura e *habitus* epistémico e social se geram e se configuram mutuamente num jogo construtivista de estruturações e predisposições situacionais). Convictos ainda do fechamento que inevitavelmente qualquer abordagem disciplinar ao educativo-formativo produz (num processo de parcialização, perspetivação e exclusão que nos cega do todo de qualquer objeto epistémico), mas conscientes da função operacional desta organização epistémica e social (no sentido foucaultiano (1985) de direcionar “o corpo”), não podemos concluir sem também reforçar o inevitável enquadramento de qualquer epistemologia, e consequentemente de toda e qualquer episteme (a nossa, a dos RH e a do educativo-formativo), n(est)a relatividade social.

A tese que aqui se apresenta (na qualidade de construção subjetiva do autor em circunstância e em relação (epistemológica e social) com o todo social e o objeto epistémico, em específico) representa, neste sentido, apenas uma aproximação a uma epistemologia social do campo educativo-formativo, que se pretende que possa contribuir - no âmbito do fechamento *disciplinarizador* – para uma abertura epistémica do campo social da educação-formação, em geral, e dos Recursos Humanos, em particular.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert Labour*. London: The University of Chicago Press.
- Aeicep, Portugal Global (2014). *Portugal- Ficha País*. Lisboa: Aeicep.
- Afiouni, F., Karam, C. M., & El-Hajj, H. (2013). The HR value proposition model in the Arab Middle East: identifying the contours of an Arab Middle Eastern HR model. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(10), 1895-1932.
- Afiouni, F., Ruël, H., & Schuler, R. (2014). HRM in the Middle East: toward a greater understanding. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(2), 133-143.
- Ahonen, S. M., & Liikanen, E. (2009). Development and challenges of a new academic discipline, radiography science. *European Journal of Radiography*, 1(3), 81-84.
- Aït Razouk, A., & Bayad, M. (2009). Investigating the use of strategic human resource management in French small and medium-sized enterprises: Longitudinal study. *Human Systems Management*, 28(1), 47-56.
- Alagaraja, M. (2013). Mobilizing organizational alignment through strategic human resource development. *Human Resource Development International*, 16(1), 74-93.
- Almeida, A. J. (2000). Perfis de competências dos profissionais da gestão de recursos humanos: da ilusão estratégica à estratégia da desilusão. *Recursos Humanos Magazine*, nov/dez, 10-22.
- Almeida, A. J. (2008). A profissionalização da gestão de recursos humanos: composição sociográfica de um grupo profissional em construção. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 6, 45-56.

- Almeida, A. J. (2011). *A gestão de recursos humanos em Portugal: análise sociológica da construção de um campo profissional*. Lisboa: ISCTE.
- Almond, P. (2011). The sub-national embeddedness of international HRM. *Human Relations*, 64(4), 531-551.
- Al-Qutop, M. A. Y., & Harrim, H. (2011). Quality of worklife human well-being linkage: integrated conceptual framework. *International journal of business and management*, 6(8), p193.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos*. Madrid: ANECA.
- APG (2004). *40 anos de gestão das pessoas em Portugal*. Miraflores: Preâmbulo Edições.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2002). Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, 2(1), 55-78.
- Apple, M. (2011a). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In Moreira, A. F. & Silva, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (12ªedição). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (2011b). Repensando ideologia e currículo. In Moreira, A. F. & Silva, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (12ªedição). São Paulo: Cortez.
- Ardichvili, A. (2013). The Role of HRD in CSR, Sustainability, and Ethics A Relational Model. *Human Resource Development Review*, 12(4), 456-473.
- Ardichvili, A., & Oh, J. R. (2013). The second academy-practice gap: comparing areas of focus of HRD practitioner publications and academic programs. *Journal of Knowledge Economy and Knowledge Management*, 8(1), 1-11.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, (25-26), 15-34.

- Armstrong, M. (1987) 'Human Resource Management: A Case of the Emperor's New Clothes?'. *Personnel Management*, 19(8): 30–5.
- Armstrong, M. (2000). The name has changed but has the game remained the same?. *Employee Relations*, 22(6), 576-593.
- Assembleia da República Portuguesa (2005). Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional, artigo 76º - Universidade e acesso ao ensino superior.
- Astolfi, j.p., Develay, m., (1990). *A didática das ciências*. Campinas: Papirus.
- Barba-Sánchez, V. (2009). Adaptation of Human Resource Management and Industrial Relations Graduate Courses in Spain to the European Higher Education Area. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 333-346.
- Barber, A. E. (1999). Implications for the design of human resource management—Education, training, and certification. *Human Resource Management*, 38(2), 177-181.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livros.
- Barclay, L. A., Wagner-Marsh, F., & Loewe, G. M. (2002). International human resource management education: A survey of HR professionals, suggestions for skill dissemination. *Journal of Teaching in International Business*, 14(1), 33-43.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho, C. J. (2015). Os Recursos Humanos e os desafios da actual gestão num contexto global em constante mudança. *Lusíada. Economia e Empresa*, (18), 173-184.
- Barratt, E. (2003). Foucault, HRM and the ethos of the critical management scholar. *Journal of Management Studies*, 40(5), 1069-1087.
- Bates, R., & Chen, H. (2004). Human resource development value orientations: a construct validation study. *Human Resource Development International*, 7(3), 351-370.

- Bates, R., & Chen, H. (2005). Value priorities of human resource development professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 345-368.
- Batt, R., & Banerjee, M. (2012). The scope and trajectory of strategic HR research: evidence from American and British journals. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(9), 1739-1762.
- Beardwell, I. & Holden, L (1994). *Human resource management. A contemporary perspective*. London: Pitman Publishing.
- Beardwell, J., & Claydon, T. (Eds.). (2007). *Human resource management: a contemporary approach*. Pearson Education.
- Beaumont, P. B. (1993). *HRM: Key concepts and skills*. London: Sage.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resources management: where do we go from here?. *Journal of management*, 32(6), 898-925.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Quinn Mills, D. & Walton, R. (1984). *Managing Human Assets*. New York: Free Press
- Berger, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global in *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional: Atas da Conferência Nacional*. Porto: Ministério da Educação/GETAP,1, 243-24.
- Bernthal, P., Colter, K., Davis, P., Naughton, J., Rothwell, W. J., & Wellins, R. (2004). *Mapping the future: Shaping new workplace learning and performance competencies*. Alexandria: ASTD Press
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier - Macmillan
- Bernstein, B. (1977). *The Sociology of Education: a brief account. Class, codes, and control*, 3. London: Routledge and Kegan Paul

- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 3719-3739.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition)*. London: Rowman & Littlefield.
- Betz, N. E. & Corning, A. F. (1993). The inseparability of career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 137-141.
- Bierema, L. (2002). A feminist approach to HRD research. *Human Resource Development Review*, 1(2), 244-268.
- Bierema, L. (2009). Critiquing human resource development's dominant masculine rationality and evaluating its impact. *Human Resource Development Review*, 8(1), 68-96.
- Bierema, L. (2013). *Human resource development as we know it: speeches that have shaped the field*. In Lee, M. *Human Resource Development International*, (366-368). New York: Routledge.
- Bing, J. W., Kehrhahn, M., & Short, D. C. (2003). Challenges to the field of human resources development. *Advances in Developing Human Resources*, 5(3), 342-351.
- Bitencourt, C. (2010). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman.
- Björkman, I., & Welch, D. (2015). Framing the field of international human resource management research. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(2), 136-150.
- Boligian, L. (2008). A Geografia escolar a partir dos livros didáticos: história da disciplina no Brasil. *Simpósio de Pós-graduação em Geografia*, 8.

- Bolton, S., & Houlihan, M. (2007). Beginning the search for the H in HRM. *Searching for the human in human resource management: theory, practice and workplace contexts*, Palgrave, Basingstoke, 1-28.
- Bornmann, L. (2010). Mimicry in science?. *Scientometrics*, 86(1), 173-177.
- Bornmann, L., & Daniel, H. D. (2009). The state of h index research. *EMBO reports*, 10(1), 2-6.
- Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.
- Boudreau, J. W., & Ziskin, I. (2011). The future of HR and effective organizations. *Organizational Dynamics*, 40(4), 255-266.
- Boudreau, J., & Lawler, E. E. (2014). Stubborn traditionalism in HRM: Causes and consequences. *Human Resource Management Review*, 24(3), 232-244.
- Bourdieu, P. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris-La Haye: Mouton.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 88-104. Tradução de Paula Montero, disponível em www.uniinformatica.net/luciana consultado em 3 de Janeiro de 2013).
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1989). Towards a reflexive sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26-63.
- Bourdieu, P. (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, 3, 113-119.
- Bourdieu, P. (1992). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora.
- Bourdieu (2001) *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2004a). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2004b). *Usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp.
- Bourdieu, P. (2004c). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições, 70.
- Bourdieu, P. (2006) *As estruturas sociais da economia*. Porto: Campo das Letras.
- Boxall, P. (1996). The strategic HRM debate and the resource based view of the firm. *Human Resource Management Journal*, 6 (3), 59–75.
- Boxall, P. (2007). The goals of HRM. In the Boxall, P. F., Purcell, J., & Wright, P. M. (Eds.). (2007). In *the Oxford handbook of human resource management*. Oxford Handbooks Online. 48-67.
- Boxall, P., Purcell, J., and Wright, P. (2007). Human Resource Management: Scope, Analysis and Significance. In the *Oxford Handbook of Human Resource Management*, eds. P. Boxall, J. Purcell and P. Wright, Oxford: Oxford University Press, 1–16.
- Brabet, J. (1993). *Repenser la Gestion des Ressources Humaines*. Paris: Economica.
- Brewster, C. (1995). Towards a European model of human resource management. *Journal of International Business Studies*, 1-21.
- Brewster, C. (1999). Strategic human resource management: the value of different paradigms. In *Management International Review*, 39(3), 45–64.
- Brewster, C. (2006). HRM in UK: issues and trends. *Institute of Labor and Social Studies: Human Resource Management*, 6, 52.

- Brewster, C., Farndale, E. & Ommeren, J.V. (2000). *HR competencies and professional standards project*. Cranfield: World Federation Personnel Management Associations.
- Brewster, C., & Mayrhofer, W. (Eds.). (2012). *Handbook of research on comparative human resource management*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Brewster, C., Mayrhofer, W., & Morley, M. (2004). *Human resource management in Europe: evidence of convergence*. Oxford: Routledge.
- Buyens, D., & De Vos, A. (2001). Perceptions of the value of the HR function. *Human Resource Management Journal*, 11(3), 70-89.
- Cabral-Cardoso, C. (2000). Gestão dos recursos humanos: evolução do conceito, perspectivas e novos desafios. In M. P. Cunha (Coord.), *Teoria organizacional: perspectivas e prospectivas* (pp. 225-249). Lisboa: D. Quixote.
- Cabral-Cardoso, C. (2004). The evolving Portuguese model of HRM. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(6), 959-977.
- Caetano, A. (1999), *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*, Lisboa. Observatório do Emprego e Formação profissional.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la -transposition didactique est-elle transposable. In Raïsky, C. & Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, 19-35. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Caldas, M., Tonelli, M. J., Lacombe, B. & Tinoco, T. (2003). Produção académica em recursos humanos no Brasil: *Revista de Administração de Empresas*, 43, 1, 105-22.
- Callahan, J. L. (2007). Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field. *Human Resource Development International*, 10(1), 77-82.
- Câmara, P. (2011). *Gestão de pessoas em contexto internacional*. Lisboa: Leya.

- Campos, A. M. (1990). Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?. *Revista de Administração Pública*, 24(2), 30-50.
- Cappelli, P. (2012). Why good people can't get jobs: The skills gap and what companies can do about it. Wharton Digital Press.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carliner, S. (2012). Certification and the branding of HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 23(3), 411-419.
- Carmeli, A., & Schaubroeck, J. (2005). How leveraging human resource capital with its competitive distinctiveness enhances the performance of commercial and public organizations. *Human Resource Management*, 44(4), 391-412.
- Carvalho, T. O. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228.
- Chadwick, C., & Cappelli, P. (1999). Alternatives to generic strategy typologies in strategic human resource management. *Research in personnel and human resources management, Supplement*, 4, 11-29.
- Chalofsky, N. (2007). The seminal foundation of the discipline of HRD: People, learning, and organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 18, 431-442.
- Chanlat, J. F. (1994). O significado da pessoa na gestão de recursos humanos: Uma perspectiva sócio-antropológica. *Organizações & Sociedade*, 2(3).
- Charlot, B. & da Silva, V. A. (2010). De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar em Revista*, 37, 39-58.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Charlot, B. (2004). *Projeto político e projeto pedagógico. Ciclos na escola, ciclos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: ArtMed.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 1, 47-93.
- Cho, Y., & Yoon, S. W. (2012). Theory development and convergence of human resource fields: Implications for human performance technology. *Performance Improvement Quarterly*, 23(3), 39-56.
- Cho, Y., & Zachmeier, A. (S/d). HRD Educators' Views on Teaching and Learning in HRD: An International Perspective. Retrieved in <http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/> a 12 de Janeiro de 2014
- Clark, J., (1993). Managing people in a time of technical change: conclusions and implications. Human Resource Management and Technical Change, ed. J Clark, Newbury Park, CA: Sag, 212-22.
- Clardy, A. (2008). The strategic role of human resource development in managing core competencies. *Human Resource Development International*, 11(2), 183-197.

- Coetzer, A., & Sitlington, H. (2012). What knowledge, skills and attitudes should strategic HRM students acquire? A Delphi study. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 52(2), 155-172.
- Cohen, D. J. (2005). Human resource education: a career-long commitment. In Dave, M.S., Ulrich, L.M. *The Future of Human Resource Management: 64 thought leaders explore the critical RH issues of today and tomorrow*, 63–70. Virginia: John Wiley & Sons.
- Cohen, D.J. (2007). The very separate worlds of academic and practitioner publications. In human resource management: reasons for the divide and concrete solutions for bridging the gap. *Academy of Management Journal*, 50, 1013-1019.
- Cohen, E., Taylor, S. & Muller-Camen, M. (2012). *HRM's role in corporate social and environmental sustainability*. SHRM Report: SHRM
- Colbert, B. A. (2004). The complex resource-based view: implications for theory and practice in strategic human resource management. *Academy of Management Review*, 29(3), 341-358.
- Collings, D. G. & Wood, G. (Eds.). (2009). *Human resource management: a critical approach*. London: Routledge.
- Collins, J. C. (2012). Identity Matters A Critical Exploration of Lesbian, Gay, and Bisexual Identity and Leadership in HRD. *Human Resource Development Review*, 11(3), 349-379.
- Comunidades Europeias (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cooksey, R. W., & Gates, G. R. (1996). HRM: A Management Science in Need of Discipline. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 33(3), 15-38.

- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). Autonomias e dependências do campo da investigação educacional em Portugal. *Sísifo*, 12 (10) 27-36.
- Correia, J. A. (1998). Conferência de abertura do 1.º congresso das licenciaturas das ciências da educação. *Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas das Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 15-21.
- Correia, J. A. (1999). Editorial. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, pp.5-6.
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidades*, 35(1), 19-33.
- Correia, J. A., Pereira, L. A., & Vaz, H. (2012). *Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 388-407.
- Czerniewicz, L. (2010). Educational technology – Mapping the terrain with Bernstein as cartographer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 523-534.
- d'Andréa, C. (2006). Estratégias de produção e organização de informações na web: conceitos para a análise de documentos na internet. *Ciência da Informação*, 35(3), 39-44.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Conhecimento empresarial: como as empresas gerenciam seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus.
- David E. G. (1997). Human resource management and performance: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 8(3), 263-276.
- Davis, P., Naughton, J., & Rothwell, W. (2004). Landmark study: New roles and new competencies for the profession. *T & D Magazine*, 58(4), 26-37.
- Dawson, G. & Burke, L. A. (2008). Closing the research to teaching gap in HR. *Journal of Human Resources Education*, 2(1/2), 112-133.

- Deadrick, D. L. & Gibson, P. A. (2007). An examination of the research–practice gap in HR: comparing topics of interest to HR academics and HR professionals. *Human Resource Management Review*, 17(2), 131-139.
- Deadrick, D. L., & Gibson, P. A. (2009). Revisiting the research–practice gap in HR: A longitudinal analysis. *Human Resource Management Review*, 19(2), 144-153.
- Deadrick, D. L., & Stone, D. L. (2014). Human resource management: Past, present, and future. *Human Resource Management Review*, 24(3), 193-195.
- DeGroot, T., Stambaugh, J., & Owen, J. (2009). An empirical examination of the use of a simulation in teaching human resource management. *Journal of Human Resources Education*, 3(3), 1-12.
- Delery, J. E., & Doty, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of management Journal*, 39(4), 802-835.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). Introdução: rizoma. *Mil platôs*, 1, 11-38.
- DeNisi, A. S., Wilson, M. S., & Biteman, J. (2014). Research and practice in HRM: A historical perspective. *Human Resource Management Review*, 24(3), 219-231.
- Devanna, M. A., Fombrun, C. & Tichy, N. (1982). Human resources management: a strategic perspective. *Organizational Dynamics*, 9(3), 51-67.
- Devanna, M. A., Fombrun, C., Tichy, N., & Warren, L. (1982). Strategic planning and human resource management. *Human Resource Management*, 21(1), 11-17.
- Dewettinck, K., & Remue, J. (2011). Contextualizing HRM in comparative research: The role of the Cranet network. *Human Resource Management Review*, 21(1), 37-49.
- Dewey, J. D., & Carter, T. J. (2003). Exploring the future of HRD: The first future search conference for a profession. *Advances in Developing Human Resources*, 5(3), 245-256.

- Direção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). Portaria n.º 782/2009. Quadro Nacional de Qualificações. *Diário da República- I Série*, 141, 4776-4778.
- Direção Geral do Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2014). Decreto-lei n.º 43/2014. Cursos técnicos superiores profissionais. *Diário da República*, 1.ª série, 54, 2074-2081.
- Direção Geral do Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2014). Decreto-lei n.º 88/2006. Cursos de Especialização Tecnológica. *Diário da República*, 1.ª série- A, 99, 3474- 3483.
- Direção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007). Decreto-Lei n.º 369/2007. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos. *Diário da República- I Série*, 212, 8032-8035.
- Direção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007). Decreto-Lei n.º 62/2007. Regime jurídico das instituições de ensino superior, artigo 11º. *Diário da República- I Série*, 174, 6358-6389.
- Direção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e que incluem ambas as vertentes de ensino público e não público. *Diário da República- I Série A*, 16, 5122-5138.
- Domagalski, T., Winthrow, S. & Hardison, L. (2013). Student project choice and perceived learning outcomes in an MBA course in HRN. *Journal of Human Resources Education*, 7(1/2), 1-13.
- Dooley, L. M. (2005), Accreditation, or standards for academic programs?. *In Human Resource Development Quarterly*, 16, 299–300.

- Douglas Johnson, C. & King, J. (2003). Are we properly training future HR/IR practitioners?: a review of the curricula. *Human Resource Management Review*, 12(4), 539-554.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York: Harper & Brothers
- Drudy, S., Gunnarsson, L., & Gilpin, A. (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Duarte, A. A. D. O. (2013). *A atração da educação: o impacto do estereótipo nacional na intenção de escolha do destino de estudo no contexto do ensino superior europeu: o caso de Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/29965>
- Duarte, M. E. (2000). Da orientação profissional à psicologia da carreira: novos desafios. *Organizações & Sociedade*, 7(17), 129-135.
- Dubar, C. (1997) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.
- Dunning, J. (2007). Teaching the systems approach to training through case analysis. *Journal of Human Resources Education*, 1(2), 13-36.
- Durkheim, E. (1933). The division of labor in Society, *trans. G. Simpson*. New York: Macmillan.
- Elvira, M. M., & Davila, A. (2005). Emergent directions for human resource management research in Latin America. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(12), 2265-2282.
- Estrela, A. (1999). O tempo e o lugar das Ciências da Educação. SPCE/Porto Editora.
- European Commission - EACEA (2009). TESE - The thesaurus for education systems in Europe. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.

- European University Association (2013). *The Portuguese higher education. A perspective from outsider*. Brussels: European University Association.
- Evetts, J. (2011a). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), 406-422.
- Evetts, J. (2011b). Sociological analysis of professionalism: past, present and future. *Comparative Sociology*, 10(1), 1-37.
- Evetts, J., & Dingwall, R. (2002). Professional occupations in the UK and Europe: legitimation and governmentality. *International Review of Sociology/Revue Internationale de Sociologie*, 12(2), 159-171.
- Fenwick, T. J. (2005). Conceptions of critical HRD: Dilemmas for theory and practice. *Human Resource Development International*, 8, 225-238.
- Ferreira, N. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & sociedade*, 23(79), 257-272.
- Ferris, G. R., Arthur, M. M., Berkson, H. M., Kaplan, D. M., Harrell-Cook, G., & Frink, D. D. (1998). Toward a social context theory of the human resource management-organization effectiveness relationship. *Human resource management review*, 8(3), 235-264.
- Ferris, G. R., Barnum, D. T., Rosen, S., Holleran, L., & Dulebohn, J. (1995). Toward business-university partnerships in human resource management: Integration of science and practice. *Handbook of human resource management*, 1-16.
- Ferris, G. R., Hall, A. T., Royle, M. T., & Martocchio, J. J. (2004). Theoretical development in the field of human resources management: issues and challenges for the future. *Organizational Analysis*, 12(3).
- Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Buckley, M. R., Harrell-Cook, G., & Frink, D. D. (1999). Human resources management: Some new directions. *Journal of management*, 25(3), 385-415.

- Fialho, J., Silva, C., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais e políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo
- Fidelis, G. J., & Banov, M. R. (2006). *Gestão de recursos humanos: tradicional e estratégica*. São Paulo: Érica
- Fidelis, G. J., & Banov, M. R. (2012). *Gestão de recursos humanos: tradicional e estratégica*. São Paulo: Érica
- Fisher, S. R., Sleezer, C. M., Cude, J. H., Marsick, V., Preskill, H., Russ-Eft, D., & Swanson, R. (2001). Performance on Multiple Levels: Seeing the Forest and the Trees. In AHRD 2001 Conference. *Academy of Human Resource Development*, 2.
- Fombrun, C. J., Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1984). The external context of human resource management. *Strategic human resource management*, 3-18.
- Fonseca, M. & Encarnação, S. (2012) A Massificação do Ensino Superior em Portugal: Efeitos Espaciais na Diversificação do Sistema. *Actas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia, Santiago de Compostela*, 147 -163.
- Fonseca, M., Encarnação, S., & Justino, E. (2014). Shrinking higher education systems. *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*, 127.
- Forattini, O. P. (1997). A língua franca da ciência. *Rev. Saúde Pública*, 31(1), 3-8.
- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49
- Forquin, J. C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, 21(1), 187-198.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: UNESP.

- Fowler, A., (1987). When chief executives discover HRM. *Personnel Management*, 1, 3.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. Cambridge: Polity.
- Freitas, A. A. D. S. M. (2014). *Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Retrieved from <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14475>
- Garavan, T. N. (2007). A strategic perspective on human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(1), 11-30.
- Garavan, T. N., Gunnigle, P., & Morley, M. (2000). Contemporary HRD research: a triarchy of theoretical perspectives and their prescriptions for HRD. *Journal of European Industrial Training*, 24(2/3/4), 65-93.
- Garavan, T. N., McGuire, D., & O'Donnell, D. (2004). Exploring human resource development: A levels of analysis approach. *Human Resource Development Review*, 3(4), 417-441.
- García Rovira, M. P., & Sanmartí, N. (1998). Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología. Alambique: *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (16), 8-20.
- Gardner, T. M., & Wright, P. M. (2009). Implicit human resource management theory: a potential threat to the internal validity of human resource practice measures. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 57-74.
- Gedro, J., Collins, J. C., & Rocco, T. S. (2014). The "Critical" Turn An Important Imperative for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 16(4), 529-535.
- Giannantonio, C. M. & Hurley, A. E. (2003). Executive insights into HR practices and education. *Human Resource Management Review*, 12(4), 491-511.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-5.
- Giunta, C. E. (2008). An experiential learning model for HRM students. *Journal of Human Resources Education*, 2(4), 2-3.
- Godard, J. (2014). The Psychologisation of Employment Relations?. *Human Resource Management Journal*, 24(1) 1-18.
- Gonçalves, C. M. (2007). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*, 17, 18.
- Gonçalves, S. P., & Neves, J. G. D. (2013). Estudo de caracterização das práticas de gestão de recursos humanos em organizações policiais portuguesas. *Revista Psicologia*, 13(1), 19-36.
- Gooderham, P., Morley, M., Brewster, C., & Mayrhofer, W. (2004). A Universal Concept?. In Brewster, C., Mayrhofer, W. and Morley, M. *HRM in Europe*, 1-26.
- Goodson, I. (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, 2, 230-254.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal (1910/1990)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage Publications.
- Greenwood, M. (2013). Ethical analyses of HRM: A review and research agenda. *Journal of Business Ethics*, 114(2), 355-366.

- Gregory, B. (2008). Public diplomacy: sunrise of an academic field. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 274-290.
- Grimheden, M. & Hanson, M. (2005a). Mechatronics—the evolution of an academic discipline in engineering education. *Mechatronics*, 15(2), 179-192.
- Grimheden, M. & Hanson, M. (2005b). What is design engineering and how should it be taught?—Proposing a didactical approach. In *DS 35: Proceedings ICED 05, the 15th International Conference on Engineering Design*, Melbourne, Australia, 369-370.
- Gruys, M. L. & Bright, D. (2011). In-class service as a component of HRM education. *Journal of Human Resources Education*, 5(1), 13-31.
- Gruys, M. L. & Stewart, S. (2007). Teaching human resource management concepts with experiential exercises. *Journal of Human Resources Education*, 1(1). Online journal.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. California: Sage Publications.
- Guest, D. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24, 503-521.
- Guest, D. (1989). Personal and HMR: Can you tell the difference? *Personal Management*, (1), 41-55
- Guest, D. E. (1990). Human Resource Management and the American Dream. *Journal of Management Studies*, 27 (4), 377–397.
- Guest, D. E. (1997). Human resource management and performance: a review and research agenda. *International journal of human resource management*, 8(3), 263-276.
- Guest, D. E. (2001). Human resource management: when research confronts theory. *International Journal of Human Resource Management*, 12(7), 1092-1106.

- Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.
- Guidroz, A. (2010). Kaplan Human Resource Certification (Book Review). *Journal of Human Resources Education*, 4(3).
- Hall, R. H. (1975). *Occupations and the social structure*. Princeton: Princeton-Hall.
- Hamlin, B., & Stewart, J. (2011). What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training*, 35, 199–220.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2008). The emergent coaching industry: a wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International*, 11(3), 287-305.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2009). Toward a Profession of Coaching? A Definitional Examination of Coaching, Organization, Development and Human Resource Development. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 13-38.
- Hansen, W. L., Berkley, R. A., Kaplan, D. M., Yu, Q. S., Craig, C. J., Fitzpatrick, J, Seiler, M., Denby, D., Gheis, P., Ruelle, D. & Voss, L (1996). Needed skills for human resource professionals: a pilot study. *Labor Law Journal*, 47, 524-534.
- Harbison, F. H., & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development*. New York: McGraw-Hill.
- Harley, B. (2014). The One Best Way? “Scientific” Research on HRM and the Threat to Critical Scholarship. In *International Labour Process Conference, Kings College, London*. Retirado em 8 Fevereiro 2015 de http://www.ilpc.org.uk/Portals/56/ilpc2014-paperupload/ILPC2014paper-HARLEY%20ILPC%202014_20140313_052845.pdf.
- Haslinda, A. (2009). Evolving terms of human resource management and development. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 180-186.

- Hayton, J. C., Cohen, D., Hume, F., Kaufman, B., & Taylor, J. (2005). Conversations on what the market wants from HR graduates, and how can we institutionalize innovation in teaching. *Human Resource Management Review*, 15(3), 238-245.
- Heery, E. (2008). Runt Redux: The Rise of Human Resource Management as a Field of Study. *Work and Occupations*, 35(3), 351-357.
- Heidegger, M. (1995). *Ser e tempo*. Rio de Janeiro: Vozes
- Heisler, W. (2013). 2013 SHRM Curriculum Guidebook Revisions. *Journal of Human Resources Education*, 7(1/2), 31-32.
- Heisler, W. J. (2012). SHRM assurance of learning exam. *Journal of Human Resources Education*, 6(1).
- Hendry, C. & Pettigrew, A. (1990). Human resource management: an agenda for the 1990s. *International Journal of Human Resource Management*. 1(1), 17-43.
- Heneman, R. L. (1999). Emphasizing analytical skills in HR graduate education: The Ohio State University MLHR program. *Human Resource Management*, 38(2), 131-134.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hornsby, J. S., & Kuratko, D. F. (2003). Human resource management in US small businesses: A replication and extension. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 8(1), 73-92.
- Hyland, M. M., & Verreault, D. A. (2003). Developing a strategic internal audit-human resource management relationship: a model and survey. *Managerial Auditing Journal*, 18(6/7), 465-477.
- IEFP (1994). *Classificação Nacional de Profissões de 1994 (CNP/94)*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

- ILO (2008). *International Standard Classification of Occupations*. Geneva: International Labour Office.
- INE (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Ivey, A. (1983) *Intentional interviewing and counselling*. Massachusetts: Brooks/Cole Publishing Company.
- Jackson, S. E., Schuler, R. S., & Jiang, K. (2014). An aspirational framework for strategic human resource management. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 1-56.
- Jacobs, R. L. (1990). Human resource development as an interdisciplinary body of knowledge. *Human resource development quarterly*, 1(1), 65-71.
- Janssens, M., & Steyaert, C. (2009). HRM and performance: A plea for reflexivity in HRM studies. *Journal of Management Studies*, 46(1), 143-155.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Jeung, C. W., Yoon, H. J., Park, S., & Jo, S. J. (2011). The contributions of human resource development research across disciplines: A citation and content analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 87-109.
- Johnson, C. D., & King, J. (2002). Are we properly training future HR/IR practitioners?: A review of the curricula. *Human Resource Management Review*, 12(4), 539-554.
- Júnior, M. S. & de Oliveira Galvão, A. M. (2005). História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 391-408.
- Kahnweiler, W. M. (2009). HRD as a profession: Current status and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 219-229.
- Kaufman, B. (1994a). What companies are looking for in graduates of university HR programs? *Labor Law Journal*, 503–510.

- Kaufman, B. (1994b). What companies want from HR graduates? *HR Magazine*, 39, 84-84.
- Kaufman, B. (1996). Transformation of the corporate HR/IR function: implications for university programs. *Labor Law Journal*, 540–548.
- Kaufman, B. (1999). Evolution and current status of university HR programs. *Human Resource Management*, 38(2), 103-110.
- Kaufman, B. (2002a). The role of economics and industrial relations in the development of the field of personnel/human resource management. *Management Decision*, 40(10), 962-979.
- Kaufman, B. (2002b). Human resources and industrial relations: Commonalities and differences. *Human Resource Management Review*, 11(4), 339-374.
- Kaufman, B. (2007). The development of HRM in historical and international perspective. In *Oxford Handbook of Human Resource Management*, eds Boxall, P, Purcell, J & Wright, P. New York: Oxford University Press.
- Kaufman, B. (2014a). The historical development of American HRM broadly viewed. *Human Resource Management Review*, 24(3), 196-218.
- Kaufman, B. (2014b). *The development of human resource management across nations*. Northampton: Elgar.
- Kaufman, B. & Lewin, D. (2003). Introduction: papers from the 2nd Innovative HR/IR teaching conference. *Human Resource Management Review*, 12(4), 469-470.
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. *Handbook of research on curriculum*, 157, 84.
- Kluttz, L. & Cohen, D. (2003). Undergraduate HR Curriculum Study. *The Society for Human Resource Management*. Alexandria, VA.

- Kochan, T. (1999). Beyond myopia: Human resources and the changing social contract. *Research in Personnel and Human Resource Management (Suppl. 4)*, 199-212.
- Kochan, T. (2000). Building a new social contract at work: a call to action. *Perspectives on Work*, 3-12.
- Kolachi, N. A., & Shah, H. A. (2013). BRICS Countries And Their Strategic HRD Agenda In 2020. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 17(2), 105-112.
- Kormanik, M. B., Lehner, R. D., & Winnick, T. A. (2009). General competencies for the HRD scholar-practitioner: Perspectives from across the profession. *Advances in Developing Human Resources*, 11(4), 486-506.
- Kuchinke, K. P. (2001). Why HRD is not an academic discipline. *Human Resource Development International*, 4(3), 291-294.
- Kuchinke, K. P. (2002). Institutional and curricular characteristics of leading graduate HRD programs in the United States. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 127-144.
- Kuchinke, K. P. (2003). Comparing national systems of human resource development: role and function of post-baccalaureate HRD courses of study in the UK and US. *Human Resource Development International*, 6(3), 285-299.
- Kuchinke, K. P. (2004). Theorizing and practicing HRD: Extending the dialogue over the roles of scholarship and practice in the field. *Human Resource Development International*, 7(4), 535-539.
- Kuchinke, K. P. (2010). Human development as a central goal for human resource development. *Human Resource Development International*, 13(5), 575-585.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kuhn, T. S. (2000). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Julia, D. (1995). A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, 2001
- Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação & Sociedade*, 23(78), 37-55.
- Laiho, A. (2010). Academisation of nursing education in the Nordic Countries. *Higher Education*, 60(6), 641-656.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de pesquisa metodológica científica*. São Paulo: Atlas.
- Langbert, M. (2000). Professors, managers, and human resource education. *Human Resource Management*, 39(1), 65-78.
- Langbert, M. (2005). The master's degree in HRM: midwife to a new profession?. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 434-450.
- Larsen, H., & Brewster, C. (2003). Line management responsibility for HRM: what is happening in Europe?. *Employee Relations*, 25(3), 228-244.
- Lawrence, P. A. (2003). The politics of publication. *Nature*, 422(6929), 259-261.
- Leão, Maria Teresa (2007), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal. Um Paradigma de Formação Alternativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lee, M. (2001). A refusal to define HRD. *Human Resource Development International*, 4(3), 327-341.
- Legge, K. (1978). *Power, innovation, and problem-solving in personnel management*. London: McGraw-Hill.
- Legge, K. (1989). Human resource management: a critical analysis. *New perspectives on human resource management*, 19-40.

- Legge, K. (1995) *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*. Basingstoke: Macmillan Business.
- Legge, K. (2001). Silver Bullet or Spend Round? Assessing the Meaning of the High Commitment Management/Performance Relationship. In Storey, J. (Ed.). *HRM: a Critical Text*, 2nd ed. London: Thomson Learning.
- Lengnick-Hall, M. L., Lengnick-Hall, C. A., Andrade, L. S., & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: The evolution of the field. *Human Resource Management Review*, 19(2), 64-85.
- Lengnick-Hall, M. L., & Aguinis, H. (2012). What is the value of human resource certification? A multi-level framework for research. *Human Resource Management Review*, 22(4), 246-257.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2005). *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: Wiley.
- Lerma, I. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*. Valencia: ANECA
- Lévi-Strauss, C. (1976). A ciência do concreto. In Lévi-Strauss, C. *O pensamento selvagem*. (2ª ed). São Paulo: Nacional.
- Liang, X., Xie, J., & Cui, Z. (2010). A survey of Chinese human resource management research in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(12), 2079-2094.
- Lim, D. H., Song, J. H., Choi, M. & Kim, H. K. (2013). A comparative analysis of graduate HRD curricular content between the United States and Korea. *Human Resource Development International*, 16(4), 441-462.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 44-59.

- Lira, M., Gonçalves, M., & Marques, M. D. C. D. C. (2015). Instituições de ensino superior públicas em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60).
- Llorens, J. J. & Battaglio, R. P. (2010). Human resources management in a changing world: reassessing public human resources management education. *Review of Public Personnel Administration*, 30(1), 112-132.
- Long, L., Kisamore, J. L. & Ettinger, E. (2008). Implementing service-learning in a Human Resource Management Course. *Journal of Human Resources Education*, 2(3).
- Longenecker, C. O., & Ariss, S. S. (2002). Creating competitive advantage through effective management education. *Journal of Management Development*, 21(9), 640-654.
- Lopes, A. C. (1997). Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*, 22(1), 95-112.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2014). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, S, et al. (2012). A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. *Actas do congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*, 11.
- Love, K. G. & Goffnett, S. P. (2012). Upper and lower level business courses and adult learning theory: application exercises in HRM, SCM, Marketing, and Finance. *Journal of Human Resources Education*, 6(1).
- Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 159-178.
- Mahoney, T. A. (2002). *Human resource management education: past, present and future*. In *Presentation*, 62nd Annual Meetings of the Academy of Management. Denver, CO.

- Mahoney, T. A. & Deckop, J. R. (1986). Evolution of concept and practice in personnel administration/human resource management (PA/HRM). *Journal of Management*, 12(2), 223-241.
- Marandino, M. (2006). *Transposição ou Recontextualização?: Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Marchese, M. C. (2013). A social media and HR quiz. *Journal of Human Resources Education*, 7(1/2), 14-23.
- Marchese, M. C. & Lorenzet, S. J. (2010). Undergraduate and graduate capstone courses in HR: a comparative analysis. *Journal of Human Resources Education*, 4(3), 11-21.
- Marsick, V. J. (1990). Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 1(1), 5-24.
- Martin, W. (2014). Community-based service learning: the platform for applied learning. *Journal of Human Resources Education*, 8(1), 1-13.
- Martín-Alcázar, F., Romero-Fernández, P. M., & Sánchez-Gardey, G. (2008). Human Resource Management as a Field of Research*. *British Journal of Management*, 19(2), 103-119.
- Martinand, J. L., Astolfi, J.P. & Develay, M. (1990). La didactique des sciences. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 114-117.
- Martins, D. (2004). *Práticas de gestão de recursos humanos em empresas de média dimensão: o caso do Distrito de Aveiro*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Martins, E. C. (2012). Perspectiva epistemológica da realidade: independência – coexistência nas formas de conhecimento. *Educação e filosofia*, 26(51), 263-288.
- Mascarenhas, A. O. (2008). *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. São Paulo: Cengage Learning.

- Mascarenhas, A.O. & Barbosa, A. (2013). Produção científica brasileira em gestão de pessoas no período 2000-2010. *Revista de Administração de Empresas*, 53 (1), 035-045.
- Masterman M. (1978). The nature of a paradigm. In Lakatos, I. & Musgrave, A. (Ed.) *Criticism and the Growth of Knowledge*, 4, 59–89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matos, M. (1998). *Para uma autonomia epistemológica das práticas em formação contínua. Tese de Doutoramento*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- McCabe, P., Frost, D., Østergaard, P., Kitzelmann, E., Pauwels, W., Daniel, C. & McKinley, S. (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programs in Business*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- McCracken, M., & Wallace, M. (2000). Towards a redefinition of strategic HRD. *Journal of European Industrial Training*, 24 (5), 281 – 290.
- McGoldrick, J., & Stewart, J. (1996). The hrm-hrd nexus. *Human Resource Development: Perspectives, Strategies and Practice*. London: Pitman
- McGoldrick, J., Stewart, J., & Watson, S. (2001). Theorizing human resource development. *Human Resource Development International*, 4(3), 343-356.
- McGuire, D. & Garavan, T.N. (2013): “Reclaiming the “D” in HRD”, *Presented at the 14th International Conference on Human Resource Development Theory and Practice Across Europe*. Brighton Business School, 5-7th June 2013.
- McGuire, D. (2011). Foundations of human resource development. *Human resource development: Theory and practice*, 1-11.
- McLagan, P. A. (1989). *Models for HRD Practice: The Models*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

- McLean, G. N. (2006). National human resource development: A focused study in transitioning societies in the developing world. *Advances in Developing Human Resources*, 8(1), 3-11.
- McLean, G. N., & McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context?. *Human Resource Development International*, 4(3), 313-326.
- Meglich, P. A. (2010). Case study of an on-line HRCI exam prep course for HR professionals. *Journal of Human Resources Education*, 4(3).
- Meirinhos, V., & Correia, J. A. (2010). HRM higher education in Europe. *Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*, 1(1).
- Mello, J. A. (2010). Strategizing strategic human resource management. *Journal of Human Resources Education*, 4(3).
- Menci, J. (2010). A comparison of pedagogy and androgogy in the development of an undergraduate HRM course. *Journal of Human Resources Education*, 4(1).
- Mencl, J., Lester, S. W., Bourne, K. A., & Maranto, C. (2010). Brick & Mortar Education and Real World Experience: Assessing HRM Alumni Perceptions of their Professional Development. *Journal of Human Resources Education*, 4 (2), 24-35.
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metcalf, B. D., & Rees, C. J. (2005). Theorizing advances in international human resource development. *Human Resource Development International*, 8(4), 449-465.
- Miguel, A., Marafioti, A. V. G., Camargo, S. I. B., & Ambrósio, U. D. (2004). A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 70-93.
- Miles, R. E., & Snow, C. C. (1984). Designing strategic human resources systems. *Organizational dynamics*, 13(1), 36-52.

- Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho (2005). Portaria n.º 256/ 2005. Classificação nacional das áreas de Educação e Formação. *Diário da República- I Série- B*, 53, 2281-2313.
- Ministério da Educação (1989). Portaria 791/89. Reconhece o Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA) a funcionar em Vila Nova de Gaia e autoriza o início do funcionamento de vários cursos. *Diário da República- I Série* 207, 3934-3935.
- Ministério da Educação (1995). Portaria 1311/95. Autoriza o Instituto Politécnico de Setúbal, através da sua Escola Superior de Ciências Empresariais, a conferir o grau de bacharel em Gestão de Recursos Humanos e aprova o respetivo plano de estudos. *Diário da República- I Série – B*, 254, 6819-6820.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República - I Série*, 129, 3476-3490.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). Decreto-Lei n.º 396/2007. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. *Diário da República- I Série*, 251, 9165-9173.
- Meglich, P. A. (2010). Case Study of an On-line HRCI Exam Prep Course for HR Professionals. *Journal of Human Resources Education*, 4(3).
- Molloy, J. C., & Ployhart, R. E. (2012). Construct clarity: Multidisciplinary considerations and an illustration using human capital. *Human Resource Management Review*, 22(2), 152-156.
- Monteiro, S. D., & Giraldes, M. J. C. (2008). Aspectos lógico-filosóficos da Organização do Conhecimento na esfera da Ciência da Informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, 18(3).

- Moreira, P. (coord.). (2006). *A gestão das pessoas em Portugal: tendências, qualificações e formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.
- Moreira, P. (2008). Characterising human resources management practices in Portugal: an empirical analysis. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(10), 1864-1880.
- Moreira, R. (2010). *Poder e Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Análise sobre a Importância da Negociação Inter e Intra-departamental (Doctoral dissertation, Tese de Doutoramento apresentada na UFP. <http://hdl.handle.net/10284/2268>)*.
- Moreira, A. F., & Ferreira, M. S. (2008). A história da disciplina escolar ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(2), 133-144.
- Morgan, R. B. (2011). Developing HR students' skills for analyzing work, identifying important employee attributes, and building job-related HR processes. *Journal of Human Resources Education*, 5(4).
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *O pensamento complexo, um pensamento que pensa. A inteligência da complexidade*, 197-214
- Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Cortez.
- Mourato, J., Pereira, C., & Alves, J. (2012). A contribuição das instituições do ensino superior politécnico para o desenvolvimento regional: o caso do IPPortalegre. Notas de uma pesquisa em curso. *Apresentação no III Seminário de I&DT - C3i – Instituto Politécnico de Portalegre*.
- Muller, J. (2001). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and education policy*. London: Routledge.
- Nadler, L. (1970) *Developing Human Resources*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

- Nathan, R. & Hill, L. (2006) *Career Counselling*. London: Sage Publications.
- Netto, J. P. & Carvalho, M. (2007). *Conhecimento: conhecimento e crítica*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez
- Neves, J. G. (1996). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: RH Editora
- Neves, J., & Gonçalves, S. (2009). A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Resultados e tendências. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 8(4), 66-83.
- Nijhof, W. J. (2004). Is the HRD profession in the Netherlands changing?. *Human Resource Development International*, 7(1), 57-72.
- Nkomo, S., & Hoobler, J. M. (2014). A historical perspective on diversity ideologies in the United States: Reflections on human resource management research and practice. *Human Resource Management Review*, 24(3), 245-257.
- Norman, T. J. (2012). Teaching Interview skills through a service-learning partnership. *Journal of Human Resources Education*, 6(2/3), 36-53.
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: Achieving Long-term Viability*. Oxford: Oxford University Press.
- Paauwe, J. (2009). HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects. *Journal of Management Studies*, 46, 127–140.
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2003). Challenging Strategic HRM and the Relevance of the Institutional Setting. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 56–70.
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2005). HRM and performance: what next?. *Human Resource Management Journal*, 15(4), 68-83.

- Paauwe, J., & Boselie, P. (2007). HRM and Societal Embeddedness. *The Oxford Handbook of Human Resource Management*, 166-184.
- Parry, E., Stavrou-Costea, E., & Morley, M. J. (2011). The Cranet international research network on human resource management in retrospect and prospect. *Human Resource Management Review*, 21(1), 1-4.
- Paul, A. K., & Anantharaman, R. N. (2003). Impact of people management practices on organizational performance: analysis of a causal model. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7), 1246-1266.
- Peng, T. K., Peterson, M. F., & Shyi, Y. P. (1991). Quantitative methods in cross-national management research: Trends and equivalence issues. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 87-107.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pfeffer, J. (1994). Competitive advantage through people. *California management review*, 36(2), 9-28.
- Pieper, R. (ed.) (1990), *Human Resource Management: An International Comparison*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Pintassilgo, J. (2007). *História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa*. Lisboa: Edições ASA
- Platão. (2012). *O sofista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ployhart, R. E., & Moliterno, T. P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150

- Poell, R. F. (2007). The Future of HRD Research: A SWOT analysis by five leading scholars in the field. *Human Resource Development International*, 10(1), 75-76.
- Poole, M. (1990). Editorial: HRM in an International Perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 1(1), 1–15.
- Popkewitz, T. S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34.
- Popkewitz, T. S. (2010a). Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educação & Realidade*, 35(3), 77-98.
- Popkewitz, T. S. (2010b). Estudios curriculares y la historia del presente. *Professorado*, 14 (1), 356- 370.
- Purcell, J. (1999). Best practice and best fit: chimera or cul-de-sac?. *Human Resource Management Journal*, 9(3), 26-41.
- Ramos, M. (2014). *Trabalho temporário e compromisso organizacional no século XXI: meta-análise de estudos empíricos*. Tese de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/7496>.
- Ramos-Rodríguez, A. R., & Ruíz-Navarro, J. (2004). Changes in the intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the Strategic Management Journal, 1980–2000. *Strategic Management Journal*, 25(10), 981-1004.
- Rao, P. (2012). Using debates in human resource management (HRM) courses: it keeps students engaged. *Journal of Human Resources Education*, 6(2/3), 13-35.
- Rau, B. & Feinauer, D. (2010). Bringing HR into the information age: why the status quo isn't going to get us there. *Journal of Human Resources Education*, 4(2) .
- Rego, C., & Caleiro, A. (2010). *O “Mercado” do Ensino Superior em Portugal: um diagnóstico da situação actual*. Documento de trabalho, (2010/04). Évora: Universidade de Évora.

- Rego, A., & Cunha, M. P. (2009). Manual de gestão transcultural de recursos humanos. Lisboa: Editora RH.
- Reio, T. G. (2012). The need for curiosity-driven scholarship in the field of human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 23(3), 281-284.
- Roberts, P. B. (2013). *Human Resource Development Directory of Academic Programs in the United States*. Texas: The University of Texas at Tyler.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rothwell, W. J., Sanders, E. S., & Soper, J. G. (1999). *ASTD models for workplace learning and performance: Roles, competencies, and outputs*. USA: American Society for Training and Development.
- Rudin, J., Byrd, K. & Fleming, R. (2009). Assessing HRM-specific knowledge. *Journal of Human Resources Management*, 3(2), 1-10.
- Ruël, H., & Bondarouk, T. (2014). E-HRM research and practice: facing the challenges ahead. In *Handbook of strategic e-Business management* (pp. 633-653). Springer Berlin Heidelberg.
- Ruona, W. E. (2000). Core Beliefs in Human Resource Development A Journey for the Profession and Its Professionals. *Advances in developing human resources*, 2(3), 1-27.
- Ruona, W. E. & Gilley, J. (2009). Practitioners in applied professions: a model applied to human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 11, 438-453.
- Ruona, W. E. A., & Gibson, S. K. (2004). The making of twenty-first-century HR: An analysis of the convergence of HRM, HRD, and OD. *Human Resource Management*, 43, 49–66.
- Ruona, W. E. A., & Swanson, R. A. (1998). Foundations of human resource development. *Beyond Tradition: Preparing HRD Educators for Tomorrow's Workforce*. Columbia, MO: UCWHRE, 1-31.

- Ruona, W. E., Lynham, S. A., & Chermack, T. J. (2003). Insights on emerging trends and the future of human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 5(3), 272-282.
- Rynes, S. L. (2007). Let's create a tipping point: what academics and practitioners can do, alone and together. *Academy of Management Journal*, 50, 1046-1054.
- Rynes, S.L., Bartunek, J.M. & Daft, R.L. (2001). Across the great divide: knowledge creation and transfer between practitioners and academics. *Academy of Management Journal*, 44, 340-355.
- Rynes, S.L., Giluk, T.L. & Brown, K. G. (2007). The very separate worlds of academic and practitioner periodicals in human resource management: Implications for evidence-based management. *Academy of Management Journal*, 50, 987-1008.
- Sá, C., Dias, D. e Tavares, O. (2013). *Tendências Recentes no Ensino Superior Português em Mapas e em Números*, 7. Lisboa: A3ES.
- Sant'Anna, D. C., Bittencourt, J. & Olsson, S. (2007). Transposição e mediação didática no ensino de frações. *Boletim de Educação Matemática*, 20(27), 1-18.
- Santos, L. (1995). O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus.
- Santos, L. (2000). *Pluralidade de saberes em processos educativos. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 46-59.
- Santos, M. T. (2007). Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia/MG. EDUFU*, 75-97.
- Scarpello, V. G. (2007). *The Handbook of Human Resource Management Education: Promoting an Effective and Efficient Curriculum*. London: SAGE Publications.
- Schuler, R. S., & Jackson, S. E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *The Academy of Management Executive*, 1(3), 207-219.

- Senge, P. M. (1995). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Shapiro, D. L., Von Glinow, M. A., & Xiao, Z. (2007). Toward polycontextually sensitive research methods. *Management and Organization Review*, 3(1), 129-152.
- Shaw, J. D., Park, T. Y., & Kim, E. (2013). A resource-based perspective on human capital losses, HRM investments, and organizational performance. *Strategic management journal*, 34(5), 572-589.
- SHRM (2006). *SHRM Human Resource Curriculum Guidebook and Templates for Undergraduate and Graduate Programs*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- SHRM (2012). *SHRM Competency Model*. Alexandria: Society for Human Resource Management.
- SHRM (2015a) *SHRM Membership. Do more with more*. Alexandria: Society for Human Resource Management
- SHRM (2015b). *Content validation study of the SHRM competency model*. Alexandria: Society for Human Resource Management
- Silva, J. I. & Silva Moreira, E. M. (2010). Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. Everyday knowledge and school knowledge: an epistemological and didactic analysis. *Revista de Educação Pública*, 19(39), 13-28.
- Sincoff, M. Z., & Owen, C. L. (2004). Content guidelines for an undergraduate human resources curriculum: Recommendations from human resources professionals. *Journal of Education for Business*, 80(2), 80-85.
- Soares, L., & Serrano, M. M. (2013). *O coaching como instrumento de desenvolvimento de recursos humanos. Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*, 1(1). <http://hdl.handle.net/10174/9370>
- Sovienski, F., & Stigar, R. (2008). Recursos humanos x gestão de pessoas. *Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação*, 10 (10), 51-61

- Sparrow, P. R., & Hiltrop, J. (1994). *European human resource management in transition*. London: Prentice Hall.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 1-11.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2006). Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: Perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 19-32.
- Stavrou, E. T., Brewster, C., & Charalambous, C. (2010). Human resource management and firm performance in Europe through the lens of business systems: best fit, best practice or both?. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 933-962.
- Stickney, L. T. & Cabarle, C. (2011). At the intersection: a cross-disciplinary exercise in employee selection. *Journal of Human Resources Education*, 5(4), 28-40.
- Stone, D. L. (2007). The status of theory and research in human resource management: where have we been and where should we go from here?. *Human Resource Management Review*, 17(2), 93-95.
- Storey, J. (1992). *Developments in the management of human resources: an analytical review*. Oxford: Blackwell.
- Strohmeier, S. (2014). Research Approaches in e-HRM: Categorization and Analysis. In *Handbook of Strategic e-Business Management Progress in Information Systems edited by Lopez-Martinez, Francisco, 01/2014: chapter Research Approaches in e-HRM: Categorisation and Analysis*, 605-632. Springer Berlin Heidelberg.
- Stumpf, I. R. C. (1998). Reflexões sobre as revistas Brasileiras. *Periódicos científicos*. Porto Alegre: UFRGS, 1 (3), 1-10.
- Swanson, R. A. (1999). The foundations of performance improvement and implications for practice. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 1-25.

- Swanson, R. A. (2001). Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International*, 4(3), 299-312.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of human resource development* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 05-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação de professores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Taylor, C. (1994). *The politics of recognition in multiculturalism: examining the politics of recognition*. ed. Gutmann, A. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Tead, O. & Metcalf, H. C. (1920). *Personnel administration: its principles and practice*. (No. 18). New York: McGraw-Hill Book Company
- Teixeira, P., Rocha, V., Biscaia, R., & Cardoso, M. F. (2014). 3. Public and private higher education in Europe: competition, complementarity or worlds apart?. *Knowledge, Diversity and Performance in European Higher Education: A Changing Landscape*, 84.
- Tese - Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (2008). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Lisboa: Ministério da Educação .
- Thacker, R. A. (2000). Shifting the human resource management curriculum from the traditional to the strategic: Description of a process for curriculum revision. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 399-409.
- Thacker, R. A. (2002). Revising the HR curriculum: an academic/practitioner partnership. *Education & Training*, 44(1), 31-39.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: the theory in practice. *Revista de Administração Pública*, 40(1), 27-53.

- Thompson, C. A., & Prottas, D. J. (2006). Relationships among organizational family support, job autonomy, perceived control, and employee well-being. *Journal of occupational health psychology, 11*(1), 100.
- Thomson, A., Mabey, C., Storey, J., Gray, C., & Iles, P. (2001). *Changing patterns of management development*. Oxford: Blackwell.
- Tomaz Tadeu da Silva (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Torres, L. L. (2008). Educação e trabalho: dinâmica da relação entre perfis de formação e perfis profissionais no campo dos recursos humanos. Atas do Congresso Português de Sociologia “Mundos Sociais: saberes e práticas. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. <http://hdl.handle.net/1822/9995>
- Torres, L. L. (2009). O profissional de Recursos Humanos: perfil formativo e dinâmicas de intervenção profissional. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
- Torres, M. J. M. S. (2004) *Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior*. Tese de Mestrado. Guimarães: Universidade do Minho.
- Tse, P. C. (2010). The counselling profession: An important resource for enhancing human capital development. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 1*(1), 15-27.
- Tuning Association (2009). *A Tuning-AHELO conceptual framework of expected/desired learning outcomes in the Science of Economics*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ty, R. (2007). Performance and Learning, But Where's the Social Justice? Ideology and Human Resource Development--Critical Analysis, Synthesis, and Future Research. *Online Submission retrieved on 13 January 2014 on <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504863.pdf>*.

- Ulrich, D. (1997). Human resource champions: The next agenda for adding value to HR practices. *Harvard Business School Press, Boston, MA*.
- UNESCO (2008). UNESBIB Bibliographic Database: *UNESCO Thesaurus*. Retrieved from <http://databases.unesco.org/thesaurus/>
- UNESCO. (2006). *International standard classification of education - ISCED 1997*. (Re-edition). Montreal: UNESCO Institute for Statistics
- UNESCO. (2014). *ISCED – Fields of Education and Training 2013*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Valentin, C. (2006). Researching human resource development: emergence of a critical approach to HRD enquiry. *International Journal of Training and Development*, 10(1), 17-29.
- Van Buren III, H. J., & Greenwood, M. (2013). Ethics and HRM education. *Journal of Academic Ethics*, 11(1), 1-15.
- Van der Sluis, L. E. (2007). Umbrella for research into human resource development (HRD). *Human Resource Development International*, 10(1), 99-106.
- Van Eynde, D. F., & Tucker, S. L. (1997). A quality human resource curriculum: recommendations from leading senior HR executives. *Human Resource Management*, 36(4), 397-408.
- Veiga, A., Magalhães, A. M., Sousa, S., Ribeiro, F. M., & Amaral, A. (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41.
- Venter, A., & Barkhuizen, N. (2005). Rethinking undergraduate curricula: a Delphi study of the Human Resource Management and Industrial and Organisational Psychology. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(3), p-46.
- Viñao Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Viñao, A. (2012). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 8(3 [18]), 173-215.
- Wallerstein, I. (1991). *Unthinking social science*. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, I., Juma, C., Keller, E. F., Kocka, J., Lecourt, D., & Mudimbe, V. Y. (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais: Relatório da Comissão Gulbenkian sobre Reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Europa-América.
- Walton, J. (1999). *Strategic human resource development*. London: Prentice Hall.
- Walton, J. (2001). HRD-The power of definitions. In *Proceedings of the 2001 annual AHRD conference*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Walton, R. (1985). From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review*, 63, 77–84.
- Wang, X., & McLean, G. N. (2007). The dilemma of defining international human resource development. *Human Resource Development Review*, 6(1), 96-108.
- Watson, T. J. (2004). HRM and critical social science analysis. *Journal of Management Studies*, 41(3), 447-467.
- Watson, T. J. (2010). Critical social science, pragmatism and the realities of HRM. *The International journal of human resource management*, 21(6), 915-931.
- Way, P. (1996). A survey of curricula of IR/HR master's programs: common features, new directions. *Labor Law Journal*, 535–539.
- Werner, J. M. (2014). Human Resource Development≠ Human Resource Management: So What Is It?. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 127-139.
- Wilcox, T. (2008). Searching for the Human in Human Resource Management: Theory, Practice and Workplace Contexts—Edited by Sharon C. Bolton and Maeve Houlihan. *British Journal of Industrial Relations*, 46(1), 203-205.

- Wimbush, J. C. (2008). Human resource management: challenges for graduate education. *Business Horizons*, 51(2), 151-154.
- Winstanley, D., & Woodall, J. (2000). The ethical dimension of human resource management. *Human Resource Management Journal*, 10(2), 5-20.
- Wright, P. M. (1998). Introduction: Strategic human resource management research in the 21st century. *Human Resource Management Review*, 8(3), 187-191.
- Wright, P. M., & Boswell, W. R. (2002). Desegregating HRM: A review and synthesis of micro and macro human resource management research. *Journal of management*, 28(3), 247-276.
- Wright, P. M., McMahan, G. C., & McWilliams, A. (1994). Human resources and sustained competitive advantage: a resource-based perspective. *International journal of human resource management*, 5(2), 301-326.
- Yang, Baiyin (2006). Academic Journals are product of professional organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 17 (2), 331-346.
- York, K. M. & Barclay, L. A. (2012). The origami exercise: exposing students to training effectiveness and assessment. *Journal of Human Resources Education*, 6(1), 7-20.
- Young, M. F. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. *Knowledge and control*, 19-46.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas. *Educação e sociedade*, 28(101), 1287-1302.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M. (2013) Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 108.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*. 44 (51), 190-202.

- Young, M., & Muller, J. (2007). Truth and truthfulness in the sociology educational knowledge. *Educação em Revista*, (45), 159-196.
- Zachmeier, A., & Cho, Y. (2014). Taking stock of the literature on HRD education. *European Journal of Training and Development*, 38(4), 347-363.
- Zachmeier, A., Cho, Y., & Kim, M. (2014). The same but different: HRD master's programmes in the United States. *Human Resource Development International*, 17(3), 318-338.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Amostra dos periódicos de Recursos Humanos					
		Journal Citation Reports da ISI Web of Science da edição JCR Social Science Editions, 2012		Scimago Journal & Country Ranking da Scopus, 2012	
Designação da publicação	Nacionalidade da publicação	Factor de impacto ISI	Hierarquia ISI	Factor de impacto SCOPUS	Hierarquia SCOPUS
Human Resources for Health	ENGLAND	0.00226	4	1,177	4
Journal of Human Resources	UNITED STATES	0.00941	1	3,304	1
Human Resource Management Review	NETHERLANDS/ UK	0.00209	5	1,433	3
Human Resource Management Journal	ENGLAND / UK	0.00074	6	1,065	5
Human Resource Management	UNITED STATES	0.00339	3	1,634	2
International Journal of Human Resource Management	ENGLAND /UK	0.00539	2	0,602	6
Human Resource Development Quarterly	UNITED STATES	0.00055	7	0,577	7
Asia Pacific Journal of Human Resources	Australia/ UK	0.00041	8	0,298	10
Human Resource Development Review	UNITED STATES	inexistente	inexistente	0,567	8
Advances in Developing Human Resources	UNITED STATES	inexistente	inexistente	0,517	9
Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism	UK	inexistente	inexistente	0,248	11
International Journal of Human Resources Development and Management.	UK	inexistente	inexistente	0,238	12
Human Resource Management International Digest	UK	inexistente	inexistente	0,105	13

Apêndice 2 - Amostra dos periódicos de Educação

Publicações de *Education and Educational Research* ordenadas por factor de impacto de acordo com o Journal Citation Reports da ISI Web of Science da edição JCR Social Science Editions, 2012

Publicações
Academy of Management Learning & Education
Academic Psychiatry
Adult Education Quarterly
Advances in Health Sciences Education
AIDS Education and Prevention
American Educational Research Journal
American Journal of Education
Anthropology & Education Quarterly
Applied Measurement in Education
Asia Pacific Education Review
Asia Pacific Journal of Education
The Asia-Pacific Education Researcher
Asia-Pacific Journal of Teacher Education
Assessment & Evaluation in Higher Education
The Australian Educational Researcher
Australian Journal of Adult Learning
Australasian Journal of Early Childhood
Australian Journal of Education
Australian Journal of Guidance and Counselling
Australasian journal of educational technology
BMC Medical Education
British Educational Research Journal
British Journal of Educational Studies
British Journal of Educational Technology

British Journal of Music Education
British Journal of Religious Education
British Journal of Sociology of Education
CADMO Giornale italiano di Pedagogia sperimentale
Cambridge Journal of Education
Chemistry Education Research and Practice
Computers & Education
Comparative Education Review
Compare: A Journal of Comparative and International Education
Computer Assisted Language Learning
Comparative education
Comparative Education Review
Comunicar
Critical Studies in Education
Croatian Journal of Education
Cultura y Educación
Curriculum Matters
Curriculum inquiry
Discourse (Abingdon): studies in the cultural politics of education
Distance education
Early Childhood Research Quarterly
Early education and development
Economics of education review
Educational administration quarterly
Educational assessment, evaluation and accountability
Education as change
Educational Evaluation and Policy Analysis
Education Finance and Policy
Educational gerontology

Educational leadership
Educational Management Administration & Leadership
Educational policy
Educational Research Review
Educational Research
Educational review
Educational Studies in Mathematics
Educational studies UK
Educational technology & society
Education and urban society
Educación XX1
Eğitim araştırmaları- Eurasian= journal of educational research
Eğitim ve Bilim-Education and Science
Elementary school journal
English in australia
English in Education
English Teaching: Practice and Critique
ELT Journal: English Language Teachers Journal
Enseñanza de las Ciencias
Environmental Education Research
Estudios Sobre Educación
Educational Technology Research and Development
European Early Childhood Education Research Journal
European Journal of Education
European Journal of Teacher Education
European Physical Education Review
Foreign Language Annals
Gender and Education
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Harvard Educational Review
Health Education Journal
Health Education Research
Higher Education
Higher Education Policy
Higher Education Research and Development
História da Educação
IEEE Transactions on Learning Technologies (TLT)
Innovations in Education and Teaching International
Instructional Science
International Journal of Art and Design Education
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning
International Journal of Educational Development
International Journal for Educational and Vocational Guidance
International Journal of Inclusive Education
International Journal of Science Education
International Journal of Science and Mathematics Education
International Journal of Sustainability in Higher Education
The International Review of Research in Open and Distance Learning
Interactive Learning Environment (ILE)
The Internet and Higher Education
Irish Educational Studies
Journal of Adolescent & Adult Literacy
The Journal of American College Health
Journal of Baltic Science Education (JBSE)
Journal of Beliefs & Values
Journal of College Student Development
Journal of Computer Assisted Learning

Journal of Computing in Higher Education
Journal of Curriculum Studies
Journal of Diversity in Higher Education
The Journal of Economic Education
Journal of Educational and Behavioral Statistics
Journal of Educational Computing Research
Journal of Education Policy
The Journal of Educational Research
Journal of Education for Teaching
Journal of Engineering Education
Journal of English for Academic Purposes
Journal of Environmental Education
The Journal of Experimental Education
Journal of Geography in Higher Education
Journal of Higher Education
The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism
Journal of Language, Identity and Education
Journal of the Learning Sciences
Journal of Legal Education
Journal of Literacy Research
Journal of Moral Education
Journal of Philosophy of Education
Journal for Research in Mathematics Education
Journal of Research in Reading
Journal of Research in Science Teaching
Journal of School Health
Journal of Science Education and Technology
Journal of Social Work Education
Journal of Studies in International Education

Journal of Teacher Education
Journal of Teaching in Physical Education
KEDI Journal of Educational Policy
Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri
Language culture and curriculum
Language and education
Language Learning
Language Learning & Technology
Language Policy
Language Teaching Research
Language Teaching
Learning and Instruction
Learning, Media and Technology
Literacy
Mathematical Thinking and Learning
Metacognition and Learning
Mind, Brain, and Education
Mind, Culture, and Activity
Minerva: A Review of Science, Learning & Policy
Movimento : revista da Escola de Educação Física
Music Education Research
The New Educational Review
Odgojne Znanosti - Educational sciences (Cypriot Journal of Educational Sciences)
Oxford Review of Education
Paedagogica Historica
pedagog stud - Não foi encontrada a revista
Phi Delta Kappan
Physical Education and Sport Pedagogy
Physical Review Special Topics - Physics Education Research

Porta Linguarum
Quest
Race Ethnicity and Education
Reading Research Quarterly
Reading and Writing
The reading teacher
Reading & writing quarterly
ReCALL
Research in Higher Education
Research Papers in Education
Research in Science Education
Research in Science & Technological Education
Research in the Teaching of English
EduSer: Revista de Educação
Review of Educational Research
Revista española de pedagogía
Review of Higher Education
Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa
Review of Research in Education
Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance
Russian Education and Society
South African Journal of Education
Scandinavian Journal of Educational Research
School Effectiveness and School Improvement
Science Education
Science & Education - Netherlands
Scientific Studies of Reading
Second Language Research
Sociology of Education

Sport Education and Society
Studies in Continuing Education
Studies in Higher Education
Studies in Philosophy and Education
Studies in science education
System
Teachers College Record
Teaching in Higher Education
Teaching of Psychology
Teachers and Teaching: theory and practice
Teaching and Teacher Education
Technology, Pedagogy and Education
TESOL Quarterly
Theory and Practice
Thinking Skills and Creativity
Urban Education
Vocations and Learning
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
Zeitschrift für Padagogik
Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: journal for sociology of education and socialization

Apêndice 3 - Análise de conteúdo nos estudos do campo educativo-formativo, científico e profissional

Estudo	capítulo	Fontes	População/ Amostra	Data Recolha	Categorias
Campo educativo-formativo de RH	Cap III	Instituto de Emprego e Formação Profissional (www.iefp.pt)	todas as ofertas educativo-formativas que integrassem o termo "Recursos Humanos" na sua designação (Amostra A) n= 60	Nov 2013 Nov 2014*	identificação das ofertas educativo-formativas em RH
		Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (www.anqep.gov.pt)			
		Catálogo Nacional de Qualificações (www.catalogo.anqep.gov.pt)			
		Direção Geral de Ensino Superior (www.dges.mctes.pt)			
		Direção Geral de Educação (www.dge.mec.pt)			
Campo educativo-formativo de RH	Cap III	*Página institucional do curso (http://www.dges.mec.pt/guias/indicurso.asp) *Diário da república (quando plano curricular não estava disponível no site da instituição promotora do curso)	Amostra A	Fev-Mar 2014	Designação do curso
					Instituição promotora do curso
					Nível de qualificação do curso
					Natureza da instituição
					Plano curricular
					Objetivos do curso
					Competências a desenvolver no curso
					Coordenador/ Diretor de curso
					Designação das unidades curriculares/ disciplinas/

					módulos
					Conteúdos programáticos das UCs
					Objetivos das UCs
					Competências a desenvolver nas UCs
					Referências bibliográficas das Ucs
					Docentes- formadores das Ucs
					Tipologias das Ucs
					Áreas científicas que integram o plano do curso (% em ects)
					Integração do curso na estrutura institucional
					Provas de Acesso e/ ou requisitos do curso
					Localização geográfica
Capital social do campo educativo-formativo de RH	Cap III	*Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES) de 2012 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (http://w3.dgeec.mec.pt/rebides/2012/) *Página institucional do curso (no caso de alguns docentes-	Docentes-formadores das unidades curriculares de RH, identificados na análise às ofertas educativo-formativas do campo de educação e formação em RH (foram integrados na amostra todos os docentes-	abr-14	Área de licenciatura dos docentes-formadores
					Área de mestrado dos docentes-formadores
					Área de doutoramento dos docentes-formadores
					Área de licenciatura dos coordenadores/ diretores de curso

		formadores dos cursos de nível 5) *World Wide Web (através do motor de busca google) (quando não identificada nas fontes anteriores)	formadores, mesmo quando uma uc apresentava mais do que um docente; não tendo sido considerados válidos os docentes repetidos em mais do que uma uc) n=146		Área de mestrado dos coordenadores/ diretores de curso
					Área de doutoramento dos coordenadores/ diretores de curso
Campo educativo-formativo RH	Cap III	DGES - Acesso ao Ensino Superior 2013 - http://www.dges.mctes.pt/coloc/2013/ ; Bases de dados de cursos registados	Amostra A	mar-14	Vagas
					Colocados
Campo educativo-formativo RH	Cap III	Diplomas de Registo de criação ou de registo de alteração	Amostra A	fev-14	Ano de constituição do curso
Campo educativo-formativo RH	Cap III	Ministério da Educação e da ciência www.infocursos.pt	Amostra A	mar-14	nº de candidatos por curso
					nº de candidatos em 1ª opção por curso
					nota do último colocado no curso
					forma de ingresso no curso
					distribuição de idades nos estudantes inscritos por curso

Campo educativo-formativo RH	Cap III	A3ES Relatórios Preliminares e finais da Comissão de Avaliação Externa.C28 (www.a3es.pt)	Amostra A	mar-14	Enquadramento dos cursos na Classificação Nacional de Áreas de Educação-Formação
Campo educativo-formativo RH	Cap III	Classificação nacional de áreas de educação formação (www.dgeec.mec.pt/np4/171/) International Standard Classification of Education (www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx) Thesaurus da UNESCO (2008) Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (European Comiision - EACEA, 2009)		Fev-Mar 2014	Categorias de educação-formação para RH Definição/ Descrição para o conceito RH
Capital social do campo científico de RH	Cap IV	*Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES) de 2012 da Direção-Geral de Estatísticas da	Investigadores dos centros de investigação	jun-14	Área de licenciatura dos investigadores Área de mestrado dos investigadores

		Educação e Ciência (DGEEC) (http://w3.dgeec.mec.pt/rebides/2012/) *Página institucional da unidade de investigação * world wide web através do motor de busca google *World Wide Web (através do motor de busca google) (quando não identificada nas fontes anteriores)			Área de doutoramento dos investigadores
Capital profissional do campo educativo-formativo de RH	V-Campo Prof	European Association for People Management (www.eapm.org/) World Federation of People Management Associations (www.wfpma.com/) Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas (www.apg.pt)	Profissões de RH	abr-14	Associações profissionais de RH
		Chartered Institute of Personnel Management (www.cipd.co.uk) Society for Human Resource Management (www.shrm.org) American Society for Training & Development (www.astd.org)			Modelos profissionais de RH
					Qualificações profissionais certificadas em RH

		Portal do IEFP - Profissões Regulamentadas (www.iefp.pt)			Regulação profissional
		Regulated Professions Database (in the EU Member States, EEA countries and Switzerland) (http://ec.europa.eu)			
		International Standard Classification of Occupations (2008)			Designações das profissões Descritivo das profissões
		Classificação Portuguesa de Profissões (2010)			
		Classificação Nacional de Profissões (1994)			

*A recolha realizada em Novembro de 2014 referiu-se apenas à integração dos cursos técnicos superiores profissionais, criados e regulamentados pelo decreto-lei nº 43/2014. de 18 de Março

Apêndice 4 - Amostra das ofertas educativo-formativas de Recursos Humanos

Distrito	Sub-sistema	Tipo de Ensino	Cod. Entidade	Nome do Estabelecimento	Cod. Curso	Designação do Durso	Grau/diploma
Guarda	Público	Politécnico	3092	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Tecnologia e Gestão	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Castelo Branco	Público	Politécnico	3054	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Setúbal	Público	Politécnico	3153	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Ciências Empresariais	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Santarém	Público	Politécnico	3241	Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar	9640	Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Público	Politécnico	3133	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão	9227	Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Público	Universitário	6800	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Público	Universitário	1516	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Leiria	Privado	Politécnico	4292	Instituto Superior D. Dinis	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Privado	Politécnico	4280	Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	4300	Instituto Superior de Gestão	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo

Leiria	Privado	Universitário	4354	Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Faro	Privado	Universitário	4375	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Coimbra	Privado	Universitário	4500	Instituto Superior Miguel Torga	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Privado	Politécnico	4385	Instituto Superior Politécnico do Oeste	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Privado	Universitário	4358	Instituto Universitário da Maia	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Privado	Politécnico	4571	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia - Escola Superior de Gestão	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Santarém	Privado	Politécnico	4352	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	4350	Universidade Europeia	9158	Gestão de Recursos Humanos e Organização Estratégica	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	2400	Universidade Lusíada	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Privado	Universitário	2401	Universidade Lusíada do Porto	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	2800	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	9157	Gestão de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Porto	Privado	Universitário	4032	Universidade Lusófona do Porto	8166	Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Licenciatura - 1º Ciclo
Setúbal	Público	Politécnico	3153	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Ciências Empresariais	M332	Gestão Estratégica de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Público	Politécnico	3133	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão	M486	Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo

Lisboa	Público	Universitário	6800	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Público	Universitário	6800	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	6212	Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Coimbra	Público	Universitário	0507	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	6612	Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Público	Universitário	1516	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	M629	Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Público	Universitário	1517	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Faro	Público	Politécnico	3082	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Faro	Público	Universitário	0201	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Braga	Público	Universitário	1000	Universidade do Minho	9281	Educação - área de Esp. Formação, Trabalho e Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Braga	Público	Universitário	1000	Universidade do Minho	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Público	Universitário	1104	Universidade do Porto - Faculdade de Economia	6829	Economia e Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Público	Universitário	0904	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia	M634	Gestão para Profissionais de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Faro	Privado	Universitário	4290	Instituto Superior D. Afonso III	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Privado	Politécnico	4270	Instituto Superior de Ciências Educativas	M665	Desporto, área de especialização em Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Leiria	Privado	Universitário	4354	Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo

Coimbra	Privado	Universitário	4500	Instituto Superior Miguel Torga	9621	Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Universitário	4358	Instituto Universitário da Maia	M332	Gestão Estratégica de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Politécnico	4571	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia - Escola Superior de Gestão	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Santarém	Privado	Politécnico	4352	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Universitário	2271	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Economia e Gestão	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Universitário	2271	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Economia e Gestão	M728	Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Universitário	2289	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Porto	Privado	Universitário	2289	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia	M728	Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	4350	Universidade Europeia	9299	Gestão de Recursos Humanos	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	2400	Universidade Lusíada	6385	Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional	Mestrado - 2º ciclo
Lisboa	Público	Universitário	6800	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	5601	Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos	Doutoramento - 3º Ciclo
Porto	Público	Universitário	1104	Universidade do Porto - Faculdade de Economia	5417	Ciências Empresariais- organização e recursos humanos	Doutoramento - 3º Ciclo
Lisboa	Privado	Universitário	2800	COFAC - Cooperativa de Formação e Animação Cultural, C.R.L.	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
Guarda	Público	Politécnico	3092	Instituto Politécnico da Guarda	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET

Porto	Privado	Universitário	4032	COFAC - Cooperativa de Formação e Animação Cultural, C.R.L.	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
R.A.Madeira	Privado	Politécnico	4220	CENIL - Centro de Línguas, Lda	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
Porto	Privado	Politécnico	4280	FACULTAS - Gestão de Estabelecimentos de Ensino Superior, S.A.	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
Lisboa	Privado	Universitário	4300	ENSINUS - Estudos Superior, S. A.	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
Porto	Privado	Universitário	4358	Maiêutica - Cooperativa de Ensino Superior, C.R.L.	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
Coimbra	Privado	Universitário	4500	Assembleia Distrital de Coimbra	7238	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	CET
	Privado	Politécnico	4220	Instituto Superior de Administração e Línguas	T016	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	TSEP
Porto	Privado	Politécnico	4571	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia - Escola Superior de Gestão	T016	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	TSEP
