

\* Doutoranda em  
Psicologia e  
pesquisadora do LPT  
(Laboratório de  
Psicologia do Trabalho  
da UnB) Brasília.

Correspondência:  
Address:  
Estrada Jornalista Jaime  
de Arruda Ramos,  
997. Lagoinha,  
Florianópolis/SC. CEP  
88056-730  
E-mail:  
**rathbonazina@umb.br**

# AS COMPETÊNCIAS E O MUNDO DO TRABALHO

## COMPETENCIES AND THE JOB MARKET

Maria Cristina Rath Bonazina\*

### Resumo

O objetivo deste artigo é contextualizar a temática da competência no mundo do trabalho. Para tanto, apresentamos diferentes conceitos utilizados nas matrizes curriculares que nos permitem promover uma discussão sobre este tema numa dimensão interdisciplinar. Partimos do pressuposto de que a palavra *competência* vem do latim *competentia* Aurélio (1998). Sendo também como a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Este conceito nos remete a idéia de que ao falarmos de competência estamos falando de uma dimensão individual, de uma dimensão social e das relações que se estabelecem entre os sujeitos - indivíduos envolvidos nas ações do cotidiano - tanto num plano pessoal como no profissional. A dimensão histórica das questões do trabalho e suas implicações para o estudo das competências assinalam os diferentes movimentos que marcaram as novas necessidades de estruturação - distribuição e organização - do trabalho. Apresentamos a noção de sujeito que norteia as discussões e, num segundo momento, focalizamos as dimensões psicológicas das competências e suas implicações para a atuação do pedagogo no contexto organizacional.

### Abstract

This article aims to contextualize the theme of competence in the job market. With this aim, we present different concepts used in the curricular frameworks which enable us to promote a discussion on this theme, from an interdisciplinary perspective. We start with the premise that the word competence comes from the Latin "competentia" (Aurélio 1998). It is also the quality of one who is capable of appreciating and resolving a certain matter, doing a certain thing, capacity, skill, aptitude, suitability. This concept leads to the idea that when we speak of competence we are speaking of an individual dimension, a social dimension, and the relationships which are established between subjects - individuals involved in day-to-day actions - both at the personal and professional levels. The historical dimension of issues of

Artigo recebido em:  
18/12/2005  
Aprovado em:  
20/03/2006

work and its implications for the study of competencies, point to the different movements that mark the new needs for structuring - distribution and organization - of work. We present the notion of subject which guides the discussions, and secondly, we focus on the psychological dimensions of competencies and their implications for teaching practice in the organizational context.

### **Palavras-chave**

Competências; Dimensões psicológicas; Relações de trabalho.

### **Keywords**

Competences; Psychological dimensions; Work relations.

## **Introdução**

Os questionamentos sobre as competências no mundo do trabalho, envolvem conceitos de especialistas de diversas áreas, o que nos permitem fazer uma discussão acerca do tema numa dimensão interdisciplinar. Partimos do pressuposto de que a competência está ligada ao indivíduo, que assume responsabilidades diante de situações profissionais com as quais se depara. O indivíduo é o principal ator do desenvolvimento de suas competências, juntamente com as motivações recebidas das relações com os sujeitos envolvidos nas ações do trabalho. Compreendemos que o trabalho reverte ao trabalhador, torna-se prolongamento direto da competência pessoal que o indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional.

## **A Idéia de competência como organizadora das relações de trabalho**

A discussão sobre as competências atrai o olhar e a atenção dos especialistas de diferentes áreas. Tema emergente tem sido saudado

como eficaz mecanismo gerencial, que proporciona ganhos organizacionais ao mesmo tempo em que recompensa o esforço dos indivíduos. Sua relevância passou a ser sentida nas economias ocidentais a partir da década de 1980, com proposição nem sempre efetiva, de articulação do sistema produtivo ao sistema educacional.

Para Caldeira (1999, p.27):

O surgimento de novas formas de serviços e produção, as quais apontam pra novas formas de organização do trabalho, apoiadas na integração de tarefas e dos trabalhos de planejamento e execução, novos padrões de gestão de mão-de-obra, que buscam a cooperação, as participações e a valorização do sujeito como ser pensante.

Levanta as seguintes questões: Quais os conteúdos e habilidades imprescindíveis, que capacitam o sujeito a operar num processo de descentração, beneficiando o social e não apenas o aspecto individual? Como são desenvolvidas estas habilidades e qual o papel da educação nesta realidade emergente? Essas novas habilidades humanas são uma chance de se constituir a complexa rede de forças pessoais e culturais que constitui o humano? De que forma as relações entre afetividade, motivação e aprendizagem beneficiam o processo de produção e como buscar a sustentabilidade humana e dignificante?

Buscamos em Morin a noção de que o sujeito não é uma essência, uma substância ou uma ilusão. O autor sugere que o reconhecimento do sujeito pressupõe uma reorganização conceptual, que rompa com o princípio determinista clássico, que, segundo ele, é ainda utilizado nas ciências humanas e sociológicas. Considera, portanto, a necessidade de “[...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades”.(MORIN, 2000 p.128).

Admitimos que o homem, que entrou no novo século, não poderá agir e pensar no paradigma do século passado. Para Caldeira (1999), a disparidade entre competências requeridas nas relações objetivas de trabalho e disposições adquiridas pelos sujeitos, como formas de atuação e comportamentos padronizados pela repetição de ações individualizadas, diferencia, consideravelmente, da identidade reivindicada para o profissional atual. Portanto, o sair da redoma requer a atuação do pedagogo em formas de trabalho educacional emergentes, nas diversas áreas do conhecimento.

Poderíamos dizer, então, que o homem atual depara-se com um grande desafio: articular a identidade consolidada à identidade visada nas relações de trabalho. Dubar (apud RAMOS, 2001) refere-se que

entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem atualmente em momento essencial na construção da identidade autônoma [...] Do resultado deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma identidade “profissional” de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem ou melhor, de formação.

A noção de competência, como capacidade de levantar hipóteses, do saber se mobilizar, não é um saber no sentido estrito, mas como diz Perrenoud (2000, p. 69) “[...] indissociável da capacidade de enfrentar o novo com a condição de que se possa reduzi-lo ao conhecido, ao preço de certas operações complexas”.

Enfatiza, ainda, Le Boterf In Perrenoud (2000, p. 69):

O potencial de competência não reside em um estoque de conhecimentos ou de capacidades que se trata de atualizar até uma situação limite, (ele deu todo seu potencial), mas de uma capacidade de inferência capaz de produzir informações novas a partir de representações existentes e em função de um contexto particular que condiciona sua possibilidade.

O discurso entre as diferentes disciplinas nos remete ao que Zarifian (2001) chamou de movimento de busca pela “emergência do modelo da competência”. Para o autor, foi em meados dos anos 80 que a temática da competência começou, com alguma insistência, a surgir nas empresas, quando pesquisadores e consultores começaram a se interessar por ela. No início a temática podia parecer confusa. Nem podia ser de outra forma. Não obstante, muitos dos elementos atualmente avançados e formalizados já estavam presentes nela.

É igualmente sob o rótulo de gestão de competências que, a mesma época (de meados dos anos 80 ao início dos anos 90), vai surgir um conjunto de ferramentas de gestão de recursos humanos. No entanto, em meados dos anos 90, percebe-se certa falta de fôlego, e não é pequeno o risco de ver os esforços desenvolvidos até aqui cessarem.

A lógica da competência, segundo Zarifian (2001), corre o risco de morrer devido ao fato de estar comprimida entre, de um lado, a aparelhagem

burocrática destinada mais a controlar que a animar uma nova lógica e, de outro lado, uma interpretação estritamente individualizante. Em consequência disso, a lógica da competência não conquistou a dimensão de uma verdadeira construção social e, sobretudo, não se percebe claramente que o fundamenta sua necessidade.

Para melhor compreender como a questão da competência aflora com força no mundo do trabalho, o autor mostra as profundas mutações ocorridas na organização e distribuição do trabalho (evento, comunicação e serviço) e, como estas estão ligadas ao surgimento da necessidade de desenvolver o que então passou a chamar de **competência para atuar no contexto do trabalho**.

Aponta para a definição tradicional, industrial e taylorista de produtividade do trabalho que está vinculada simultaneamente: a separação realizada entre **trabalho** (uma lista predefinida de operações a serem executadas no posto de trabalho) e **trabalhador** (um conjunto de capacidades para ocupar este posto); e a rapidez de execução do trabalho, logo, ao fluxo de produção, é um conceito que persiste, mas que se revela cada vez mais desajustado em relação às formas modernas de eficiência. Estes movimentos, por sua vez, remetem a uma nova abordagem social da qualificação que urge fazer uma revisão conceitual e prática em nível de sua aplicação individual e coletiva através do seu produto final que é o próprio produto do trabalho e/ou produtos.

Afirma o autor, que a competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação.

Assim, compreendemos que o **trabalho reverte ao trabalhador**. Aqui o trabalho não se restringe apenas a uma lista de tarefas relacionadas à descrição de emprego. **O trabalho torna-se prolongamento direto da competência pessoal que o indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional.**

Para o referido autor, este retorno do trabalho no entendimento prático que o trabalhador tem de sua atividade, passa por um conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem de todos os lados. Aqui a ruptura com a visão taylorista é virtualmente radical: onde o taylorismo isolava: (em cada posto, em cada função) e dividia (a cada um, um fragmento específico de responsabilidade, um território segmentado), a comunicação em torno dos eventos - de tudo o que

acontece ao redor do mundo do trabalho - e do serviço aproxima e leva a compartilhar (os saberes, as ações, as responsabilidades, as avaliações).

Aqui, o trabalho perde sua textura linear e transitoriamente homogênea. Momentos qualitativamente diferentes alternam-se no trabalho: momentos de preparação, de entendimento, de ação, de análise, de balanços avaliativos, momentos de aprendizagem, momentos de diálogo. As alternâncias e combinações variáveis entre esses momentos desconstruem a representação de um tempo único, que se denominaria de tempo de trabalho. Na verdade, existem tempos, uma pluralidade de tempos que remete a essas atividades complementares, mas distintas, que não possuem nem o mesmo conteúdo nem as mesmas exigências. A variedade de atividades e a variedade de tempos permitem criar múltiplas alternativas na gestão desses tempos.

Isto significa, particularmente, que o regulamento do tempo industrial (horários coletivos, marcação do ponto) perde muito seu significado. Os tempos podem dissociar-se – o tempo de formação já se dissocia do tempo de presença, tempo de diálogo a respeito de eventos dissocia-se do tempo de formação etc – e sua re-associação depende, antes de qualquer coisa, da **competência do indivíduo**. É ele quem pode realizar a síntese das contribuições e das necessidades de cada um desses tempos. É nele (no indivíduo) que os tempos se re-cristalizam.

Desta forma, compreendemos que a complexidade das atividades que constituem o espaço de trabalho dos indivíduos vem sofrendo alterações na sua apresentação e organização, exigindo por parte dos sujeitos envolvidos, toda uma disposição para lidar com novos significados e estruturas no contexto de trabalho. As novas associações são decorrentes destas exigências o que leva a novas aprendizagens e ao processo de internalização de novos conhecimentos que precisam ser cristalizados, interiorizados, pela percepção dos indivíduos.

Pensamos que das mutações do trabalho às mutações de sua organização, parâmetros puderam ser colocados para repensar o conceito de competência de maneira que, simultaneamente, afasta este repensar das ferramentas da primeira geração dessa abordagem e o aproxima das formulações e expectativas iniciais, como formuladas meados dos anos 80, mas levando plenamente em consideração as virtualidades engendradas pelas mutações do trabalho. Dois fenômenos maiores se destacam nessa análise: 1) de um lado, um movimento de retorno do

trabalho ao trabalhador, trabalho apresenta-se como a atualização organizada do poder de pensamento e de ação do trabalhador, logo, de sua competência e, 2) de outro lado, um movimento de apreensão subjetiva do caráter cada vez mais socializado e interdependente das atividades profissionais.

A aprendizagem das competências e a cooperação no trabalho passarão cada vez menos por sistemas e procedimentos que funcionam de maneira automática e, cada vez mais, por processos de entendimento recíproco. Sem dúvida, essas evoluções não são inevitáveis, representam opções em aberto, que conferem um sentido profundo à lógica da competência.

Ao falarmos de competência profissional, buscamos em Zarifan (2000, p.66) a seguinte definição:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

A competência, portanto, está ligada ao indivíduo (não a qualificação de um emprego) se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (na relação prática do indivíduo com a situação profissional), logo na maneira como ele enfrenta essa situação está o **âmago da competência**. Assim, a competência só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas. Ou ainda, a competência é “**o tomar iniciativa**” e “**o assumir responsabilidade**” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

Ao assumirmos este pressuposto, assumimos que a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita. Não se obriga um indivíduo a ser competente, nem mesmo a tornar-se competente. O que a empresa pode fazer é requerer competências, criar condições favoráveis a seu desenvolvimento, validá-las. Entretanto, uma questão persiste: **as competências só são utilizadas e se desenvolvem como consequência de uma automobilização do indivíduo.**

Desta forma, entendemos que o próprio indivíduo é o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais, empíricas. Em outras palavras, existe, na lógica competência, uma dimensão de motivação do indivíduo que é inelutável.

Assinalamos aqui, que para compreender a lógica da competência, precisamos passar pelo entendimento de que a motivação toca em profundidade a própria personalidade do indivíduo ativo, motivo profundo porque na mobilização e no desenvolvimento de suas competências é o próprio indivíduo e seu futuro que estão em discussão. Por esse motivo, aparece à necessidade de se associar intimamente a questão da motivação a questão do sentido que o indivíduo pode dar a sua atividade profissional.

A questão do sentido nos remete a três grandes fatores:

1) O Sentido do Trabalho e Sentimento de Utilidade - pode-se, em primeiro lugar, vincular o conceito de sentido ao sentimento que tem o indivíduo de realizar um trabalho bem-feito e cuja utilidade é notória para ele próprio e para a sociedade, utilidade esta que ele próprio percebe e que se beneficia de sinais de reconhecimento. Esse duplo sentido, da utilidade e da responsabilidade, manifesta-se, muitas vezes, na expressão consciência profissional. (ZARIFIAN, 2000).

2) Sentido e Valores Éticos – a relação que um indivíduo pode estabelecer entre os atos que realiza em seu trabalho e o sistema de valores que orienta esses atos, valores aos quais adere com sinceridade, pode ser chamada de “sentido” particular dado a uma atividade profissional. O indivíduo precisa reconhecer-se nesses valores. Precisa aderir a eles com conhecimento e convicção pessoais. Contudo, ao mesmo tempo, em uma atividade profissional é preciso que estes valores sejam compartilhados. Estes valores são éticos no sentido de que regulam os comportamentos concretos dos indivíduos e que estes, ao mesmo tempo, aderem a eles.

Para Zarifan na lógica competência, os valores não são impostos de forma hierárquica ou tecnocrática encontrando certo consenso implícito ou explícito, eles emergem e podem ser formalizados. Afirma o autor que “[...] quando falamos de “valor” em conexão com a lógica competência, entendemos evidentemente como **valores éticos profissionais**”. (ZARIFAN, 2000, p. 124).

3) O Sentido e Projetos Pessoais - podemos chamar de “sentido” o modo pelo qual um indivíduo relaciona seus atos profissionais à construção de seu próprio futuro. O indivíduo ficará mais motivado na medida em que pensar que na mobilização de suas competências, em um dado momento, concorre para o desenvolvimento de seus projetos e perspectivas. Se ele tem, pelo contrário, a impressão de estar em um



impasse, ou regredir, é evidente que a motivação será especialmente afetada e terá dificuldade de dar sentido a seu trabalho.

Enquanto área de gestão, dentro dos espaços organizacionais, a conhecida e referida área de Recursos Humanos pode, através do entendimento da lógica competência, ser repensada de maneira profundamente original. Preconizamos uma simplificação radical das estruturas de organização e dos processos que as dirigem. O foco das organizações deveria, desta forma, ser deslocado para:

- Uma maneira de combinar e de regular montagens flexíveis de competências individuais no interior de redes de trabalho;
- Uma sistematização dos processos de aprendizagem;
- O sentido, por fim, que cada pessoa pode dar ao trabalho, sentido que se torna o verdadeiro cimento e referência da ação coletiva.

Ao buscar identificar e analisar os elementos importantes na identidade dos programas de Mestrado Modalidade Profissional em Administração (MPA) no Brasil, Ruas (2003) afirma que a expressão **competência** tem sido muita empregada tanto nas empresas quanto no mundo acadêmico.

Segundo o autor, nesse ambiente de diferentes entendimentos, um dos poucos aspectos convergentes é o conceito de **recursos de competência**. Oriundo da escola francesa que relaciona o conceito de competência à sociologia e à economia do trabalho, uma grande difusão nos meios empresariais e acadêmicos aparece sustentada em três elementos fundamentais:

- **Saber**(conhecimentos) – exemplos: estratégia empresarial, métodos de pesquisa de mercado; cultura e legislação acerca do consumo em uma certa região;
- **Saber-fazer** (habilidades) – exemplos: mobilização de grupos no desenvolvimento de projetos; coordenação de projetos de planejamento estratégico; orientação da equipe para ampliar o relacionamento com clientes;
- **Saber-ser-agir**(atitudes) – exemplos: reconhecimento de seus próprios erros; percepção e identificação de estados de insatisfação na equipe coordenada; capacidade de avaliar antecipadamente os impactos de iniciativas e medidas junto a clientes.

Com esta lógica, observou-se uma importante revisão da noção de competência: ela não seria um estado de formação educacional ou profissional, tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos ou

de capacidades apreendidas, mas seria, isso sim, a mobilização e aplicação dos recursos – conhecimentos, habilidades e atitudes em uma situação específica, na qual se apresentam condições e restrições próprias. (BOTERF apud RUAS, 2003).

Com base nessa noção de competências, expressa-se uma composição dinâmica entre conhecimentos, habilidades e atitudes, composição cuja definição vai depender das características da situação na qual a competência é colocada em ação.

Aqui se observa que autor associa à noção de competência ao desempenho gerencial, afirmando que a forma como a noção de competência foi compartilhada, indica algo maior do que mera descrição de atividades a realizar, pois carrega consigo uma definição do que é necessário fazer para atingir um desempenho gerencial esperado. Isto pressupõe ***flexibilidade, aptidão à mudança e adequação as circunstâncias*** elementos muito apropriados ao contexto econômico atual (RUAS, 2003).

Em resumo, as principais referências da noção de competências passariam pelos seguintes pontos:

- A expressão “competência” está vinculada à ação propriamente dita e não ao potencial para realizá-la. Ao tratar do potencial, estamos nos referindo aos recursos de competência (conhecimento, habilidade e atitude).
- A competência estaria, então, associada ao resultado da mobilização desses recursos.
- A efetivação e a legitimação da competência somente ocorre quando em situações específicas do ambiente de trabalho.
- Competências definidas de formas mais genéricas, mais amplas, tratando daquilo que é esperado, são compatíveis com o estado atual do trabalho: multifuncional, abrangente e flexível (ao contrário da tendência especialista).
- Segundo Fandt (apud WOOD JR.; PICARELLI F., In: RUAS, 2003, p. 32), “as competências gerenciais são inter-relacionadas e construídas umas sobre as outras como uma teia complexa”.

Ao tentar integrar a noção de competência com a expectativa sobre a atuação dos gestores e com os processos de formação gerencial, o autor levanta a necessidade de avaliar e redimensionar esses programas para que se tornem mais abrangentes. Em outras palavras, que além do conhecimento, possam disseminar, também, o aprendizado nos campos

das habilidades e atitudes que são fundamentais na ampliação das relações entre formação e competências para gestores de todas as áreas de atuação.

## **As dimensões psicológicas da competência no contexto organizacional: implicações para a atuação do pedagogo**

De certa forma, ao falar de temas como motivação e trabalho, entendendo serem estes importantes focos de discussão sobre as questões do surgimento e desenvolvimento das competências no mundo do trabalho, assumimos a necessidade de compreensão de que estamos falando de instâncias humanas fundamentais.

Se entendermos que chamar de “sentido” é considerar o modo pelo qual um indivíduo relaciona seus atos profissionais à construção de seu próprio futuro, então admitimos o fator educativo como sendo também responsável pelo processo de internalização e construção da identidade do trabalhador.

Falar sobre sentido e importância social do trabalho para quem os realiza, é falar sobre uma das mais importantes forças motivadoras do ser humano (BONAZINA; DE PAULA; CODO, 2003). Para os referidos autores, as questões do sentido passam pela noção de que é preciso entender as possibilidades que o trabalhador tem de se identificar ou não com o produto, de conhecê-lo como seu, de saber que se torna eterno através de cada coisa que faz. Partem dos pressupostos de que o encontro do sentido acontece quando o trabalhador descobre que além de dar, pode receber algo, vivendo valores de experiências. Aqui estão as relações sociais e afetivas, o prazer e a satisfação naquilo que realiza.

Afirmam, ainda, os autores, que a falta de sentido provoca sofrimento, uma vez que o trabalhador precisa reagir frente a um trabalho que não tem sentido e não é percebido como valorizado pela organização.

A importância social do trabalho tal e qual o sujeito se avalia e o sentido do trabalho para o trabalhador é pólo de investigação que contribui para melhor compreender as complexas relações entre o significado do

trabalho e do sofrimento, mostrando-se importante instrumento de compreensão e intervenção também para a área da psicologia.

Quando nos reportamos para o mundo das instituições não educacionais, percebemos um certo movimento de inquietação, onde e quando o cotidiano destas é ambiente movido pelas constantes e novas formas de exigências para melhor atuação e, com frequência, precisam reconhecer a rápida obsolescência do conhecimento e a necessidade de não só assinalarem, mas também gerarem conhecimentos, especialmente aquelas vinculadas aos negócios da empresa.

Estudos mostram que a aprendizagem organizacional, a comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, a educação continuada e a educação corporativa são alternativas onde as empresas, ao promovê-las, assumem, em parte, o papel de educador, buscando complementar a formação de seus colaboradores através de um enfoque mais estratégico do que chamam de treinamento.

Percebe-se que as atividades e treinamento, como praticadas hoje, na maioria das organizações, se engajam na concepção tecnicista de ensino, onde o foco está predominantemente na questão do “aprender a fazer”.

Estas contribuições nos permitem, então, pensar num novo modelo para as instituições não educacionais, ou seja, numa instituição que passasse a investir mais em seus colaboradores, orientando-os para o crescimento e desenvolvimento de suas potencialidades, de modo a adquirir noção clara de qual é o negócio da empresa e qual papel lhe cabe desempenhar.

Dentro desta possibilidade, emerge com força total o novo conceito, uma forte evolução qualitativa da tradicional área de treinamento e desenvolvimento, a qual deverá representar um poderoso instrumento viabilizador de uma base humana que sustente o desenvolvimento estratégico das empresas.

Neste caminho, surge uma série de movimentos no sentido da quebra de paradigmas tradicionais, por parte das instituições não educacionais, que procuram trazer para si a responsabilidade da coordenação do aprendizado e da educação de seus seres humanos, procurando suprir as deficiências e método de correção do sistema educacional tradicional, seja para atrair e reter talentos seja para atender à gestão de seu capital intelectual.

Pensamos que diante desta realidade, é preciso evidenciar que, como mais um elemento inovador, está o empenho consistente em quebrar

concepções arcaicas sem que isso acarrete o abandono dos valores e princípios tradicionais (a serem preservados) inerente a cada organização ou parceiro envolvido; a mudança dos paradigmas formadores não deve levar a uma perda de identidade e sim a uma reconstrução ousada e criativa da natureza ferramental dos processos pedagógicos.

Para tanto, é necessário que levemos em conta alguns pontos que marcam as fronteiras de uma atitude propositiva e não simplesmente reativa.

Quanto à construção da competência qualificação e à competência em uma empresa, pode-se dizer que não são um estado imóvel e consolidado; faz-se processual e coletivamente e, em tempos de alterações rápidas, exige um estado de disposição e prontidão de aprendizagem, passando de qualificada a qualificante. Por isso, há que se incorporar ao mundo do trabalho todas as outras instâncias de criação e reprodução do conhecimento, nas quais estão imersos os indivíduos (escola, família, lazer, mídia).

Os programas de qualificação não deverão se apoiar exclusivamente em direcionamentos massivos, nos quais as dificuldades e potencialidades individuais não encontrem espaço para manifestação; o tratamento genérico e indistinto das individualidades, implicando uma perda e desperdício de competências (que poderiam ser aproveitadas ou recuperadas) com um inútil custo social e financeiro.

Todas as experiências vivenciadas pelas pessoas fora ou dentro de seu espaço de atuação, são fatores importantes para o seu processo de aprendizagem, devendo ser incorporados ao cotidiano de suas práticas. Há toda uma riqueza pedagógica nessa externalidade que raramente é aproveitada pelos formadores, como se fossem mundos apartados complementemente.

Integrando ao seu foco de estudo a noção de competência, surge como necessidade emergente da pedagogia, compreender a dimensão das competências no universo da educação, buscando, com isso, redimensionar a intervenção educativa no mundo do trabalho.

Para Ramos (2001) a noção de competência é freqüentemente associada aos objetivos de ensino em pedagogia. A partir disso, duas tendências analíticas podem ser observadas: A primeira nega essa associação, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época; a outra tendência aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo.

A primeira tendência relaciona o surgimento da noção de competência, mais precisamente a de ordem profissional, com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, retratando a base das políticas de formação e de capacitação de trabalhadores.

No contexto da segunda tendência a autora menciona as origens da noção de competência dos anos 60, assinalando que o modelo de educação e treinamento baseado na competência surgido nos anos 80 estava dominado por uma tendência industrial mais do que educacional.

As origens da educação e do treinamento baseados na competência estão no movimento americano dos anos 60, da pedagogia baseada no desempenho ou pedagogia do domínio, como foi chamada. Este movimento marcou a ideologia conservadora, uma base de psicologia condutivista, além do propósito de servir às necessidades específicas da indústria.

Mais tarde, meados de 1966, nos Estados Unidos e Canadá, com B.S. Bloom, a pedagogia de domínio desenvolveu-se e sucedeu às primeiras tentativas de pedagogia compensatória em grande escala. Com as contribuições de Bloom e, também, dos estudos de McClelland, surge o ensino baseado em competência, que concretizou a aprendizagem para o domínio, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobando as três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. No plano cognitivo estavam os conhecimentos – evidenciando os processos de memorização e evocação de informações, leis e teorias – bem como as habilidades e destrezas intelectuais, registradas como modos de operação e técnicas generalizadas para cuidar de problemas.

Na Europa, explica Perrenoud (2000), a pedagogia de domínio difundiu-se como Pedagogia por Objetivos tendo recebido importantes críticas de construtivistas, dirigidas por Huberman, que aponta para o fato de ser a pedagogia de domínio uma pedagogia diferenciada. Atualmente, a pedagogia diferenciada é uma das formas como se manifesta a pedagogia das competências.

Afirma Perrenoud que, países como a Bélgica, onde as ciências da educação abriram-se de saída aos trabalhos norte-americanos, esta afiliação sempre foi clara, de tal modo que os trabalhos sobre a pedagogia compartilharam do construtivismo piagetiano, apoiando-se em dispositivos orientados por objetivos e por uma avaliação formativa. (RAMOS, 2001).

Um dos autores que tenta analisar a problemática associação entre competências e objetivos é Malglaive (apud RAMOS, 2001). Malglaive faz sua análise preocupada, não com a educação em geral, mas com a formação do adulto, destacando que, diferentemente daqueles que estão em formação inicial, os adultos recorrem a novos períodos de formação em função das exigências explícitas de sua ação social e profissional. Essas atividades mobilizam capacidades que a formação pode e deve visar e que se tornem, portanto, seus objetivos. A Pedagogia por Objetivos, que tem como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial a este princípio.

Mais adiante, Malglaive apud Ramos (2001), afirma que a definição de objetivos nunca deveria ter saído do campo da avaliação, isto é, da ordem do balanço, no caso de ser avaliação final ou somativa; da ordem da condução dos ensinamentos, no caso de tratar-se de avaliação intermediária ou formativa.

Após a problemática de definição dos objetivos, devido tanto à evolução do trabalho quanto da psicologia cognitiva, o processo de aprendizagem voltaria sua preocupação, na verdade, para a aquisição de competências. A noção de comportamento, antes confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar ao da competência. Esta viria acompanhada do desempenho como expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito.

Analisando como se relacionam competência e desempenho, pode-se verificar o quanto é frágil a superação dos objetivos pela competência, na forma sugerida por Malglaive (1995).

Outros autores (HAMELINE; GILLET apud RAMOS, 2001), defendem a teoria sobre a **estrutura dinâmica das capacidades** e não fazem distinção entre competências e capacidades.

Para Hameline, a noção de capacidade tem um sentido geral de potencialidade e está marcada pelo selo de valor: evoca o mérito ou o talento. O termo competência por sua vez, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos saber-fazer num dado domínio. Assim, estas duas palavras ordenam-se segundo uma hierarquia: as capacidades estariam no mais alto nível e testemunhariam o talento que permitiria a perfeição na execução de uma ação. Enquanto as capacidades

aparecem como gerais e polivalentes, as competências são específicas e relativas a comportamentos determinados.

Gillet, segundo Ramos (2001), entende a capacidade como eixo do desenvolvimento segundo o qual deve progredir o formando, aluno ou adulto. Uma capacidade não é observável nem avaliável: é uma hipótese que o formador coloca para organizar a formação e indicar direção do trabalho ao definir uma intenção transdisciplinar. Sem ser específica de uma ou de outra disciplina, desenvolve-se através do conteúdo de umas e de outras. Já a competência teria um sentido próximo ao que Hameline utilizava para capacidade. Segundo Gillet (1986, apud MALGLAIVE, 1995, p.124), pode “[...] definir-se competência como sistema interiorizado de aprendizagens numerosas, orientadas para uma classe de situações escolares ou profissionais”.

Todos esses autores e outros tantos que poderiam ser mencionados para o contexto desta discussão, na verdade, sustentam a necessidade de chamar a atenção para o fato de que as aproximações instrumentais da competência esqueceram muito freqüentemente das dimensões sociais e simbólicas da ação, isto é, ao se definir competência como sistema abstrato e preeminente, ignoram-se as condições sociais de sua produção, de sua difusão e de sua reprodução.

Por isto, ao admitir o uso da noção de competência em pedagogia do ponto de vista da teoria cognitivista julgamos que, enquanto ela se mantiver associada somente à ação e, portanto, à dimensão prática da inteligência, o uso da noção de capacidade torna-se importante por expressar além da dimensão prática da inteligência, a dimensão formalizadora. Em outras palavras, à noção de competência, além de se associar a mobilização de conhecimentos de toda ordem, incluindo as habilidades e os valores, deve-se remeter à mobilização das dimensões prática e formalizadora da inteligência, como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos dos mais variados e distintos.

Acreditamos que os diferentes movimentos que marcaram os acontecimentos ao nível da evolução das disciplinas em geral deixaram importantes contribuições que se fazem presentes, atualmente, numa tentativa de melhor explicar e intervir nas questões da competência no contexto educacional e do trabalho.

A questão das competências aparece no campo de discussão das diferentes disciplinas que, por sua vez, tentam explicar seu conceito a partir de seu



foco específico de estudo. Contudo, percebe-se que a dimensão interdisciplinar poderia melhor explicar e embasar as intervenções junto ao plano pessoal e profissional, permitindo, com isso, a interação dos diferentes olhares sobre uma mesma temática.

Desta forma, compreendemos que a formação permanente e integral do ser humano é o foco, o objetivo de todo o processo educativo, ou seja, que o ser humano é um constante “aprendiz”, que interage transformando e sendo transformado pela sociedade como um todo.

Esta visão de ser humano nos permite estreitar ainda mais a relação entre educação e a promoção do ser humano nos seus diversos espaços de ação, compreendendo que não é só dentro das instituições educacionais que se deve promover o desenvolver das potencialidades humanas, mas também e com muita intensidade nas instituições não educacionais. Entendendo que para tal cada instituição tem seus objetivos específicos que as diferem na estrutura de atuação, mas, enquanto campo de expressão e interação de seres humanos, devem ser entendidas como espaço vital para expressar e dar continuidade à formação de seus atuantes.

Assim, não podemos pensar numa única instituição responsável pela formação do ser humano se pretendemos que este ser humano se desenvolva na sua plenitude, e sim podemos pensar numa estrita relação de comprometimento mútuo, de parcerias, de constantes processos de avaliação de seus sistemas vigentes, compreendendo que se busca a promoção de um ser integral.

Entendemos que se as chamadas instituições educacionais e as não educacionais envolvem, de alguma forma, a ação humana, estamos falando de diferentes campos de atuação humana, diríamos que estamos diante de diferentes campos que trabalham com as questões da aprendizagem e, em decorrência, de avaliação desta aprendizagem, ou melhor, frente à manifestação de potencialidades humanas integradas, de espaços que permitam a expressividade do conhecimento teórico-prático adquiridos.

Buscando melhor compreender a relação entre o conceito de educação e o conceito de ser humano, nos remetemos às contribuições de Mattos (1997), que nos traz a idéia de que, em termos temporais, as possibilidades da educação são ilimitadas, se estendermos sua ação a toda existência do homem, ou seja, ao ser em evolução.

Para Pinto (2000), a educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de

homem. No pensamento deste autor, é um dado de consciência e, portanto, pertence à consciência de alguém; concretamente, de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social. De acordo com a natureza (posição, interesse, fins) da consciência que comanda o processo educacional, tal será o tipo social de educação.

Compreende, ainda, Pinto (2000) que, na sua forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores. Daí que a educação seja uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens. A educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para o benefício do homem. Este homem entende ser um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social.

Mas, sendo o homem um ser livre e criador (por suas faculdades intelectuais) de cultura, as criações que produz, as inovações técnicas, artísticas, as idéias originais que descobre são incorporadas à cultura geral do grupo e logo transmitidas a outros indivíduos que não as descobriram. O homem, educado pela sociedade, modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela.

## Considerações finais

Entendemos, assim, que a sociedade desempenha um papel de *mediação* entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação. Entre o educador e o educando se interpõe a sociedade, que, de uma parte constitui o educador (e o institucionaliza) para educar, e da outra, pressiona o educando para educar-se.

Este entendimento da realidade permite assinalar a importância de se planejar o desenvolvimento de uma educação voltada à incorporação de novas concepções sobre aprendizagem e o processo de avaliação desta, a partir do envolvimento e comprometimento de todos os níveis de atuação de uma determinada organização social.

Nossas reflexões finais nos remetem a idéia que a educação como ciência tem procurado expandir sua área de concentração, entendendo que o

papel da instituição educacional também é formar, preparar este ser humano para atuar nas instituições não educacionais e, para tanto, precisa melhor se instrumentar, adotando ferramentas menos tradicionais e oriundas dos modelos educativos mais antigos e já superados, estando mais preocupada em inserir neste novo 'olhar', a necessidade de se pensar em uma intervenção capaz de sinalizar e orientar o caminho para o crescimento e desenvolvimento constantes dos seres humanos envolvidos.

## Referências

- BONAZINA, M. C. R; De PAULA, E; CODO, W. *A compreensão do sentido e da importância social do trabalho como possibilidades de intervenção na relação saúde mental e trabalho - uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: UnB, no prelo, 2003.
- CALDEIRA, E. *A construção da consciência democrática nas relações de trabalho uma educação social para a empresa*. Porto Alegre, 1999. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC - RS.
- CODO, W. (Org.) *Educação carinho e trabalho*. Petrópolis, R. J. Editora Vozes, 1999.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona : Gestion 2000, 2001, 461 p.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. R. J: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. (2001). *Os sentidos do trabalho*. Revista de Administração de Empresas, 41 (3), 8-19.
- MATTOS, F. G. *Empresa que pensa: educação empresarial, renovação contínua à distância*. São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- MATTOS, R. A. *A ação humana nas organizações*. B. Técnico SENAC, R. J. 16 (2) 151-182, maio; ago. 1990.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11ª ed. São Paulo: 2000.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RUAS, R. *Mestrado Modalidade Profissional: em busca da identidade*. Revista de Administração de Empresas, 43 (2), 55- 63, 2003.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.