

*Susane Petinelli-Souza*

Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFES. Bacharel em Administração pela UFRGS. Vinculada ao NETES – Núcleo de Estudos em Tecnologias de Gestão e Subjetividades  
*E-mail: susipeti@yahoo.com.br*

Recebido em: 27/07/2005

Aprovado em: 25/09/2006

*Leila Aparecida Domingues Machado*

Professora do Departamento de Psicologia da UFES, do Programa de Pós-Graduação em Administração e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais  
*E-mail: leiladomingues@uol.com.br*

### RESUMO

Apesar de serem uma temática disseminada há décadas, as competências podem ser pensadas sob outra perspectiva além daquela de caráter tradicional. Neste artigo, essa temática será abordada não como necessária ao desempenho de trabalhadores e organizações, mas como produzida e reproduzida na forma de um discurso. Para construir tal abordagem é preciso enveredar pela perspectiva de que a própria subjetividade é compreendida como sendo produzida e reproduzida, pois no processo de produção do discurso sobre as competências ocorre a produção da própria subjetividade. Portanto, será necessário verificar teoricamente como se deram as condições de produção do discurso sobre as competências e o referencial sobre subjetividade, no intuito de pensar de outra maneira esta questão cada vez mais em evidência no campo organizacional.

**Palavras-chave:** Competências, Discurso, Subjetividade.

### *REFLECTING ON COMPETENCE BEYOND THE FUNCTIONAL PERSPECTIVE*

#### *ABSTRACT*

*This work presented the subject of competence, not as essential for the performance of workers and organizations, but as something elaborated and reproduced in the form of a discourse. This approach examines the perspective in which characteristic subjectivity is understood as being produced and reproduced, because in the elaboration of discourse about competence, it is accompanied by production of the characteristic subjectivity. For this reason it was necessary to theoretically verify how the elaboration of discourse about competence takes place and about subjectivity as a reference. This is to change the conventional way of thinking about this question, which is increasingly evident in the field of organization.*

**Key words:** *Competence, Discourse, Subjectivity.*

## 1. INTRODUÇÃO

O foco da maioria dos estudos e pesquisas, assim como das práticas empresariais contemporâneas, está dirigido para a dimensão mensurável, na qual se encontram as questões visíveis do ambiente de trabalho. Isso, provavelmente, também vem a contribuir para a disseminação de estudos sobre as chamadas competências, muitas vezes compreendidas como relacionadas à questão da *performance*, ao que é visualmente percebido como realizado de fato pelo trabalhador.

Entretanto, esse foco precisa ser ampliado, tendo em vista que é preciso investigar o que é da ordem subjetiva. Desse modo, o interesse deste artigo abrange também o que é intangível e imensurável, ou seja, questões relacionadas à subjetividade.

A proposta é uma compreensão inicial do modo pelo qual o discurso das competências atingiu, tanto na academia quanto nas organizações e entre os trabalhadores, o *status* de abordagem relevante no campo organizacional. Também se propõe um outro olhar sobre a questão das competências, um olhar complexificado pela subjetividade, que na maioria das vezes é relegada ou mesmo negada, a fim de simplificar as investigações.

Nesse sentido, será preciso pensar que o discurso produzido e reproduzido sobre as competências é acompanhado pela produção e reprodução da própria subjetividade, sempre presente nesse processo.

## 2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

A busca de uma compreensão dos acontecimentos que convergiram para a formação das concepções sobre as competências e para a sua propagação torna necessário perceber como esses acontecimentos dispersos no tempo e geograficamente acabaram criando as condições para o estabelecimento dessa temática. Para tal, com base na obra de FONSECA e KIRST (2003), será realizada a tentativa de compor multiplicidades e diferenciações, procurando-se captar os movimentos e transformações desse processo que levaram à formação dessas concepções.

Portanto, para buscar a compreensão do cenário no qual essas questões vieram à tona, e não se

presumindo o esgotamento do assunto, será realizada a descrição de alguns elementos que compõem a formação das condições de produção do discurso sobre as competências.

Em 1918, Franklin Bobbit, engenheiro e professor de Administração, lançou um dos primeiros estudos sobre currículo escolar, o livro *The Curriculum*. Nessa época, sob a influência dos princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho, ocorreu a tentativa de transferir os objetivos de eficiência das fábricas para as escolas. Depois da 2ª Guerra Mundial, Tyler lançou um livro em 1949, traduzido para o espanhol apenas nos anos 70, que trata dos princípios básicos do currículo. Apesar da defasagem no tempo, esse trabalho causou impacto nos países latinos. Nesse sentido, a concepção curricular pode ser vista como uma parte da teoria educativa que responde às necessidades geradas pela industrialização (BARRIGA, 2003).

Benjamin Bloom iniciou a construção, em 1948, de um instrumento de avaliação publicado em 1956, que passou a ser referência na pedagogia por objetivos. Sua obra *Taxonomy of educational objectives* foi traduzida para a língua francesa apenas em 1969 (ROPÉ e TANGUY, 2001). Esse pedagogo, cujos estudos baseavam-se na obra de Skinner, definiu os objetivos como a formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos (RAMOS, 2001).

Conforme relatório da UNESCO (2000), o trabalho de Bloom foi usado em vários países na preparação de materiais para avaliação, com vistas na operacionalização de objetivos educacionais. A taxionomia não era um mero esquema de classificação, mas um esforço de hierarquização dos processos cognitivos. As categorias serviam de base para a formulação dos meios de avaliação, fornecendo os fundamentos para a formulação dos objetivos. Dessa forma, o ensino foi direcionado para as tarefas que conduziriam progressivamente à realização dos objetivos.

No final dos anos 50, David McClelland lançou o livro *Talent e Society*, com a participação de mais três autores. Escreveu alguns artigos na década de 60, mas foi em 1973 que publicou seu trabalho mais conhecido, o artigo *Testing for competence rather than intelligence*, no qual argumentou que os tradicionais exames de ensino não garantiam o desempenho no trabalho nem o êxito na vida (MCCLELLAND, 1973). De acordo com estudos

do CINTERFOR<sup>1</sup>, em 1959, alguns anos após o lançamento da *Sputnik*, a Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, pressionada pelo governo, convocou seus cientistas, psicólogos e educadores para participar de uma conferência que discutiria como melhorar o ensino das ciências nas escolas primárias e secundárias. A escola foi considerada o ponto de partida, visto que a tecnologia é resultante de um movimento que pode levar anos para reunir uma massa de conhecimentos que proporcione o seu desenvolvimento. A conferência foi financiada pela própria Força Aérea e pela *Rand Corporation*<sup>2</sup>. Dentre os trabalhos divulgados nesse evento estavam os de Skinner, da Universidade de Harvard, que apresentou seus estudos na área educacional. A partir dessa conferência, muitos trabalhos acadêmicos passaram a contribuir para o desenvolvimento das teorias da aprendizagem e para o desenvolvimento curricular. Na concepção de RAMOS (2001), o behaviorismo de Skinner, que defendia a análise experimental do comportamento, influenciou muitos psicólogos americanos.

A leitura dos estudos divulgados pelo CINTERFOR (2005) permite verificar que, nessa época, as indústrias adotaram os métodos comportamentais de Skinner em seus programas de formação, além de implementá-los no contexto da administração científica, especialmente na elaboração de manuais de procedimento para uso de máquinas e prescrições de comportamento no posto de trabalho. Poucos anos mais tarde, em 1962, Miller, psicólogo militar estudioso da área industrial e especialista na análise de tarefas, recomendou o uso da psicologia por objetivos no campo da aprendizagem (ROPÉ e TANGUY, 2001).

Em 1968, Bloom publicou o artigo *Aprendizagem para o Domínio*, no qual declarou que 90% a 95% dos alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes fossem oferecidas condições adequadas para tal. Como consequência de seus trabalhos, surgiu ainda na mesma década um movimento chamado educação baseada em competências, fundamentado em alguns

princípios, dentre os quais se destacam: o indivíduo é orientado pelas metas a atingir; o processo de aprendizagem é mais fácil quando o indivíduo sabe exatamente o que é esperado dele; o conhecimento preciso dos resultados facilita a aprendizagem.

Conforme relatório da UNESCO (2000), Blomm trabalhou, dentre outras atividades, na criação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e no Departamento de Educação da Universidade de Chicago. Em 1971, organizou na Suécia o Seminário Internacional Avançado de Treinamento e Desenvolvimento de Currículo. Dessa forma, seu trabalho foi divulgado para interessados de outros países, o que contribuiu para a disseminação de suas idéias.

No final dos anos 60, início dos 70, o baixo desempenho da indústria automobilística norte-americana começou a preocupar o governo desse país. As indústrias japonesas, ao contrário, estavam conquistando os mercados ocidentais com produtos cada vez mais baratos e melhores. Em 1975, a OIT formulou um projeto cujo objetivo era buscar metodologias de medição e certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores em cursos de formação sistemática, na experiência de trabalho ou mesmo na combinação de ambas. No projeto, competência era definida como a capacidade real de alcançar um objetivo ou resultado em um dado contexto. Nesse sentido, competência era relacionada à pessoa que poderia ocupar o posto, enquanto qualificação era relacionada ao posto de trabalho.

De acordo com ROPÉ e TANGUY (2001), nos anos 60, na França, a questão da formação ganha relevância, deslocando-se da escola para a empresa, que por sua vez se torna lugar e agente de formação e não só de produção de bens ou serviços materiais e culturais. No final dessa década, a pedagogia por objetivos, de origem norte-americana, influenciava o contexto francês. Contudo, conforme ZARIFIAN (2003), a palavra competência permanece ausente do vocabulário corrente desse país. Essa ausência, importa ressaltar, ocorre somente no que diz respeito ao significado atribuído a ela na atualidade, pois, conforme pesquisa publicada no periódico *L'orientation scolaire et professionnelle*, realizada por Isambert Jamarti sobre a ocorrência e significado do termo, essa palavra já estava presente em artigos das áreas de Ciências Sociais e

<sup>1</sup> Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional, ligado à OIT, Organização Internacional do Trabalho.

<sup>2</sup> Nessa época, esta organização era focada na questão da segurança nacional.

Psicologia entre os anos 1972 e 1975. Na maioria das ocorrências nesse período, qualificação e competência eram consideradas sinônimos.

No final de 1974, após longa negociação de um acordo no setor de metalurgia, firmaram-se alguns critérios de classificação no trabalho, como responsabilidade, autonomia e exigência de formação. Nessa época, conforme ZARIFIAN (2003), poucas empresas na França adotaram, de fato, a gestão por competências, mas muitas a professavam. A partir disso, pouco a pouco ocorreu a disseminação de seu uso nas empresas, o que levou à banalização da palavra e ao seu uso indiscriminado.

Em 1982, Boyatzis lançou o livro *The competent manager*, no qual define competência profissional como uma característica subjacente das pessoas que as conduzem a uma *performance* superior. Em sua opinião, alguns estudiosos confundem competência com comportamento (YEUNG, 1996).

Em relação ao Brasil, MANFREDI (1998) argumenta que a partir dos anos 70 ampliam-se as pesquisas e os estudos sobre avaliação e planejamento educacional. Surge, assim, a necessidade de uma abordagem mais científica e abrangente, envolvendo a avaliação dos currículos, programas e projetos educacionais. Esses estudos apoiaram-se na literatura americana, que seguia a obra de Bloom, traduzida e divulgada aqui no início dos anos 70. Sua obra foi referência para a maioria das pesquisas de avaliação educacional no país.

Com o avanço da industrialização, a exigência de um novo tipo de trabalhador foi tomando corpo. Além da disciplina, era preciso conferir a ele o domínio de um ofício, um novo tipo de saber, menos especializado, mas suficiente para lhe garantir mobilidade na empresa e entre empresas. As teorias econômicas aproximaram a educação do projeto capitalista, levando à população trabalhadora a possibilidade de aprender questões básicas como ler e escrever e realizar operações matemáticas, a fim de formar mão-de-obra para a produção. Enquanto isso, a educação de caráter geral, clássico e científico destinava-se à formação das elites dirigentes (RAMOS *apud* VIEIRA e LUZ, 2003).

Contudo, não houve simplesmente migração da concepção de competência da escola para a empresa; houve também um aumento de seu campo

de influência. Conforme a concepção de DELEUZE (1992), a educação será cada vez menos um meio distinto do meio profissional. O autor acredita que ambos estão convergindo para o que ele chamou de formação permanente, na qual o controle exercido sobre o operário-aluno e o executivo-universitário é contínuo, isto é, está disseminado na forma do senso comum de que é preciso permanecer em contínuo desenvolvimento por meio de cursos, participação em seminários, treinamentos, obtenção de diplomas. Além disso, é preciso desenvolver competências, de preferência aquelas que as empresas proclamam como necessárias ao seu bom desempenho.

Cabe ressaltar que Deleuze, apesar de usar a expressão formação permanente, estava se referindo à formação contínua, pois ele critica a idéia de que é preciso estar sempre aprendendo, algo que parece produzir um sentimento de que nunca se está pronto. Essa distinção se faz necessária, ainda que ambas as expressões sejam vistas como sinônimos no material sobre competências: a formação permanente implica a construção de estratégias de mudança, vinculadas a questões detectadas no cotidiano do trabalho, enquanto a formação contínua envolve processos fragmentados e desvinculados da realidade cotidiana.

A leitura de trabalhos de diversos autores revela quatro tendências quanto à maneira de perceber o contexto inicial das competências. Tomando por base os estudos de RAMOS (2001) e STEFFEN (2005) e tendo em vista que Ramos é da área de Educação e que Steffen desenvolve atividades na OIT, foi elaborada a caracterização de quatro tendências nos modos de perceber a questão das competências:

- Tendência Condutista – Teve início nos Estados Unidos e identificava os atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançar um desempenho superior. Nesta tendência, a noção de competência se confunde com a de objetivos em Pedagogia. Os princípios psicológicos são da teoria behaviorista ou comportamental, típica da década de 60. No ensino, era preciso expressar claramente os objetivos em termos de condutas e práticas observáveis, enquanto no contexto do trabalho eram identificadas as características das pessoas que atingiam o desempenho almejado, com base nas capacidades profissionais dos trabalhadores de mais alto rendimento. Essa concepção estava fundada nos objetivos

operacionais de formação e de produção e em uma cultura psicológica dominada pelos estudos comportamentais de Skinner, apropriados pedagogicamente por Bloom e Mager.

- Tendência Construtivista – Foi desenvolvida na França e é centrada na pessoa que aprende ou que vai desenvolvendo suas potencialidades até ser um indivíduo competente. Nesta tendência, a noção de competência inicialmente também se confunde com a de objetivos em Pedagogia, ocorrendo depois uma diferenciação dos objetivos. Existe uma distinção entre as perspectivas adotadas na América e na Europa sobre os objetivos, relacionada ao fato de que os pedagogos europeus teriam sido muito mais influenciados por Rousseau e por uma psicologia centrada na pessoa do que por uma psicologia condutista. Daí a superação da tendência condutista, pois a construtivista constrói a competência não somente a partir do mercado, mas também conferindo importância à pessoa, aos seus objetivos, interesses e possibilidades. Ao contrário da tendência condutista, que estabelece como padrão o trabalhador de mais alto rendimento, a construtivista se desenvolve a partir da população menos competente, que, submetida a um processo de aprendizagem, vai melhorando suas competências profissionais. Outra característica desta tendência é ela construir suas normas a partir dos resultados da aprendizagem, além de analisar as disfunções existentes em uma determinada empresa ou área ocupacional, buscando a solução mais adequada mediante um processo de motivação e desenvolvimento das pessoas que ali trabalham.
- Tendência Funcionalista – Foi desenvolvida na Inglaterra e partiu da chamada análise funcional. Este tipo de análise descreve a função, composta de elementos de competência, com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho requeridos. É fundamentada na construção de bases mínimas para a definição de perfis ocupacionais, que servem de apoio à delimitação de programas de formação e avaliação para a certificação de competências. Nesta tendência são analisadas as diferentes relações que existem nas empresas entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores, num processo de comparação. A teoria da análise funcional tem sua base na escola funcionalista da Sociologia e foi aplicada no sistema de

competência profissional neste país. Pretendia a revisão e adequação dos sistemas de educação e formação profissional, partindo da identificação do objetivo ou objetivos organizacionais, ou ainda dos objetivos de cada área organizacional.

- Tendência baseada na apropriação socioeconômica – Nesta tendência, a noção de competência é considerada relativamente nova e ligada às transformações sociais e econômicas da atualidade. Tendo por base as políticas de formação e capacitação de trabalhadores, o que poderia explicar a ênfase que a noção de competência coloca nos resultados e nas ações, esta tendência relaciona a questão das competências principalmente ao contexto do trabalho (transformações produtivas ocorridas a partir da década de 80).

Numa análise mais ampla, pode-se pensar que uma tendência não excluiria a outra, mas que seriam todas complementares, em diferentes momentos e dispersas geograficamente. Após verificá-las, lembra-se que, depois do período das grandes guerras, as atividades educativas institucionalizadas organizaram-se de modo a transmitir valores culturais hegemônicos e conhecimentos e técnicas profissionais. Nos anos 80, as mudanças na organização do trabalho e no contexto da produção passam a exigir dos trabalhadores participação, colaboração e autonomia.

Nos anos noventa, uma nova dimensão para pensar as competências ganhou notoriedade entre estudiosos e empresários: a questão estratégica das competências, disseminada principalmente pelos autores Hamel e Prahalad (1990, 1995). O foco do estudo desses autores são as competências essenciais, ou *core competences*, que se encontram na dimensão organizacional. Essa década foi caracterizada pelo crescimento da concorrência entre mercados, que levou a um cenário de competitividade cada vez mais acirrado. Nesse sentido, RUAS (2005) faz a caracterização de qualificação e competência de acordo com essas mudanças.

**Quadro 1: As noções de qualificação e competência caracterizadas conforme seus contextos**

Qualificação	Competência
Relativa estabilidade da atividade econômica	Baixa previsibilidade de negócios e atividades
Lógica predominante: indústria (padronização)	Lógica predominante: serviços (eventos)
Emprego formal e forte base sindical	Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos
Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas	Organização do trabalho com base em metas, responsabilidades e multifuncionalidade
Foco no processo	Foco nos resultados
Baixa aprendizagem	Alta aprendizagem

Fonte: Adaptado de RUAS, 2005.

Ao mesmo tempo em que autores como Vieira e Luz (2003) percebem um deslocamento conceitual da noção de qualificação para a de competência, favorecendo dessa forma o capital em detrimento do trabalho, Manfredi (1998) argumenta que as expressões qualificação e competência parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação estaria associada às ciências sociais, enquanto a noção de competência estaria historicamente associada aos conceitos de capacidades e habilidades, que são constructos das ciências humanas (Psicologia, Educação e Lingüística).

As noções que compõem a gestão das competências acabam por ganhar forma mais explícita na França, em meados da década de 80. Questões como autonomia, iniciativa e tomada de decisão em determinada situação ajudam a compor o seu panorama teórico. No início dos anos 90 não houve progresso significativo na temática, contudo, após a metade dessa década, as competências voltaram à tona com nova dimensão: a competitividade está relacionada ao desenvolvimento e à mobilização das competências e não às tecnologias, às estruturas organizacionais ou aos níveis de salários (ZARIFIAN, 2003).

Nesse panorama teórico não há consenso sobre as diversas concepções, caracterizadas pela diversidade das áreas de conhecimento das quais se originam, assim como pela diversidade das culturas que compõem a sua formação. Contudo, conforme Manfredi (1998), a noção de competência em nosso país, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e de alguns cientistas sociais, como

decorrência natural do processo de transformação no campo do trabalho.

Na concepção do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), o termo competência designa qualidade de quem é capaz de aprender, julgar ou resolver certo problema, ter capacidade para fazer algo, ter habilidade, aptidão, idoneidade. Nesse documento fica bastante clara a percepção do governo de que o termo competência não é oriundo da área da Educação, mas dos negócios, do mundo empresarial. Além disso, para o Ministério o termo estaria inserido no contexto da crise do modelo taylorista e fordista, da globalização da economia, do aumento da competição nos mercados, da exigência por maior qualidade nos produtos, da redução de custos e flexibilização da produção e dos vínculos do trabalho.

### 3. CONCEPÇÕES DISSEMINADAS

Apesar de o entendimento do tema ainda ser um tanto nebuloso para a maioria das organizações, há uma crescente busca pelo desenvolvimento de competências individuais, grupais e organizacionais. É como se, ao admitir que lida com competências, a organização passasse automaticamente a responder de modo mais rápido às demandas do mercado ou seus trabalhadores tivessem que possuir capacidades especiais.

Tanto no ambiente acadêmico quanto no organizacional, o discurso impregnado é o de que atividades com situações cada vez mais imprevisíveis exigem do trabalhador cada vez mais capacidade de lidar com o novo, com o inesperado. Pois, conforme Ruas (2005:52), “[...] a capacidade de lidar com a particularidade de cada situação ou evento tem se tornado mais e mais relevante para o

sucesso no mundo dos negócios”. Para esse autor, quanto mais customizados são os produtos e serviços, mais diversos tenderão a ser as situações e os problemas que se apresentam na sua concepção e produção, tornando a previsão de situações mais difícil.

No texto desse autor há uma justificativa do porquê de as competências estarem tão em voga na atualidade e de os trabalhadores terem que aprender constantemente a lidar com o imprevisto e o novo. O trabalhador, de algum modo, passa a ter que encontrar uma forma de atingir o resultado, muitas vezes extrapolando a prescrição de suas tarefas. Essa capacidade de lidar com a particularidade de cada situação passa a ser fundamental para o trabalhador competente.

Além disso, nas palavras de Ruas (2005:51): “[...] a competência só pode ser reconhecida através de uma ação concreta na situação real de trabalho e na relação com um desempenho esperado”. O autor complementa sua idéia com o seguinte argumento: “Portanto, ninguém é competente *a priori*, ou seja, com base em capacidades desenvolvidas numa situação ocorrida no passado”.

Talvez por isso o assunto competência seja tratado, na maioria das vezes, como restrito ao que é visível, ao que é passível de mensuração. Contudo, existem diversas questões que influenciam diretamente no resultado do trabalho, o que faz com que, muitas vezes, o resultado atingido esteja aquém do esperado. Outros autores também fazem referência a essa questão.

Ao tratar dos efeitos perversos que devem ser evitados na gestão de pessoas, Dutra (2004), estudioso da área das competências, trata da desarticulação conceitual, na qual o discurso é considerado moderno e a prática, retrógrada. Isso também poderia ser aplicado à gestão por competências. Conforme o autor, uma das principais transformações na forma de gerir pessoas, observadas nos anos 90 e início do século XXI, é o deslocamento do controle para o desenvolvimento.

Os fenômenos da globalização, de acordo com Luz (2001), têm influenciado a exigência aos trabalhadores para que tenham a mesma postura competitiva do mercado. Essa exigência ocorre por meio do discurso das competências. A gestão de competências está relacionada à lógica da

competitividade. Esse é o discurso que gestores passam aos trabalhadores, compondo bricolagens das várias interpretações e dos diferentes meios de propagação, sejam eles o corporativo, o nacional ou o internacional. Essa autora supõe que o discurso da competitividade esteja sendo levado para o nível das relações interpessoais e que valores e práticas que compõem esse discurso estejam sendo repassados às nações, organizações e indivíduos.

No entendimento de Manfredi (1998), a noção de competência tem sido considerada uma alternativa à de qualificação e vem sendo atualizada pelas equipes de recursos humanos das grandes empresas, principalmente no nível gerencial, para a construção de novos critérios de acesso e permanência no emprego, seu reconhecimento e sua institucionalização. Com isso, o discurso dos empresários brasileiros e das agências internacionais de educação, ao não ressaltar a complexidade do trabalho (atividade humana, social e cultural), reduz a competência ao âmbito das aptidões e habilidades vinculadas às exigências do mercado.

Neste estudo, acredita-se também que o controle apenas mudou sua forma, ou seja, que o desenvolvimento também é uma forma de controle, porque o trabalhador precisa estar em formação contínua para permanecer compondo o quadro funcional das organizações ou para almejar novas possibilidades em sua carreira. Em razão disso, é necessário compreender melhor o homem na atividade de trabalho, a maneira como se engaja, se posiciona e toma decisões.

#### **4. A SUBJETIVIDADE E O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS**

Não existe um consenso entre as diversas concepções e interpretações da subjetividade. É relevante frisar que, neste estudo, percebe-se a dimensão subjetiva não como uma esfera privada, uma interioridade, e sim como algo produzido coletivamente e em constante mutação. A idéia de “seu” eu interior e de “sua” subjetividade é ampliada, pois a subjetividade não é pertencente ao homem, ela apenas é expressa por meio deste. Ela ganha vida, ganha significados, é manifestada, constitui um processo formado por incontáveis participantes em diversos momentos de sua vida e de sua história.

Refletindo sobre as subjetividades contemporâneas, Machado (1999) não coloca em discussão a noção de subjetividade vinculada à idéia de identidade, de estrutura psíquica ou mesmo de personalidade. A autora busca justamente questionar a idéia de interioridade separada da exterioridade, o que vai de encontro a uma concepção fragmentada do homem. Deixa claro que, mesmo concebendo-se a existência de uma relação entre interno e externo, reside aí a noção de um dualismo que pressupõe a determinação de um pólo sobre o outro.

As mudanças na organização do trabalho, assim como na gestão organizacional, são acompanhadas por mudanças na própria subjetividade. Guattari (2004) afirma que foram as primeiras formas de sociedade industrial que serializaram a subjetividade das classes trabalhadoras. O termo serializar remete à idéia de classificação pelos mesmos critérios, ou seja, um processo de massificação da subjetividade dos trabalhadores. Nas primeiras formas da sociedade industrial, a busca pelo controle por meio da padronização dos comportamentos foi um passo decisivo para essa massificação, na qual os trabalhadores são percebidos como iguais entre si.

A massificação da subjetividade dos trabalhadores não influencia apenas a esfera do trabalho, influencia a vida. A padronização dos comportamentos extrapola os portões das fábricas. Mais do que isso, o que ocorre é a produção de subjetividade em larga escala.

Nesse sentido, Cocco (2004) analisa que a força de trabalho passa a ter novas características com a modernidade. O trabalhador é dotado de uma capacidade de gestão das relações sociais que ultrapassam a organização da qual faz parte. Se o trabalhador no contexto taylorista executava em silêncio as atividades, agora ele trabalha utilizando a fala, ele trabalha comunicando-se. Ele passa a produzir o conteúdo cultural e informacional da mercadoria e seu ciclo de produção e reprodução.

A empresa e a economia pós-industrial são fundadas sobre o tratamento da informação. [...] Esta estratégia se baseia sobre a produção e o consumo de informação. Ela mobiliza importantes estratégias de comunicação e de marketing para reaprender a informação (conhecer a tendência do mercado) e fazê-la circular (construir um mercado) (LAZZARATO e NEGRI, 2001:43).

Ao tratarem da cultura de massa como elemento fundamental da produção da subjetividade capitalista, Guattari e Rolnik (1993) explicitam que não ocorre apenas uma produção de subjetividade em nível individual, mas também uma produção de subjetividade social. A subjetividade é encontrada em todos os níveis de produção e consumo, refletindo uma pretensa homogeneidade (linguagem, família, mídia). É uma subjetividade de natureza industrial, fabricada, modelada, recebida e consumida, que se verifica em todos os processos de produção social e material.

Assim como em diferentes momentos da vida, também consumimos no ambiente organizacional. É um consumo no âmbito da gestão organizacional, assim como do mercado de trabalho, que toma a forma de prescrições, de normas de conduta, de jargões, de modos de parecer-ser, de reatualização contínua, o que acaba convergindo para a produção e reprodução das práticas que produzem o próprio consumo (PETINELLI-SOUZA, 2006). Nas palavras de LYOTARD (1986:113, grifo do autor): “Os procedimentos administrativos farão os indivíduos ‘querer’ o que é preciso ao sistema para ser eficiente”. Assim, da mesma maneira que o consumidor passa a acreditar que precisa consumir certos produtos e manter certa imagem, o trabalhador passa a acreditar que precisa ter certo modo de conduta, certa maneira de falar e demonstrar que faz parte do time, equipe, ou grupo de trabalho, que é um igual no que se refere aos padrões de comportamento, mas ao mesmo tempo é diferente porque possui certas competências que diferenciam o seu desempenho do desempenho dos demais.

Entre parecer ser igual, padronizado, e parecer ser diferente, especial, único e melhor, quais sensações estariam sendo vivenciadas, quais mecanismos de subjetivação estariam em processo?

As pressões e cobranças por eficácia e eficiência, por maior produtividade, pelo alcance de metas e resultados que passam pela demonstração das competências são dependentes da mobilização do trabalhador, tanto quanto da própria organização. A competência está vinculada a um contexto específico, a uma situação singular. Portanto, é preciso perceber que as condições fornecidas pela organização (*layout*, matéria-prima, máquinas e equipamentos, condições de trabalho) influenciam diretamente no contexto, na situação onde certas

competências serão mobilizadas. Por mais que o trabalhador dê tudo de si naquele momento, ainda assim existem limitações que independem dele, mas que influenciarão diretamente em sua atuação.

Com essas noções iniciais sobre uma concepção atualizada da subjetividade, é possível pensar o discurso das competências como também produzido e reproduzido no cotidiano de trabalhadores e organizações. Neste trabalho, o processo de produção do discurso sobre as competências é percebido como ocorrendo concomitantemente ao processo de produção da própria subjetividade. São processos imbricados com o campo organizacional, mas não ficam restritos a esse campo: eles influenciam a vida daqueles envolvidos com o mundo do trabalho, sejam os que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho, mas estão em busca de uma oportunidade, sejam os que já conseguiram essa inserção.

## 5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo pensar a concepção de competência e sua relação com a questão da subjetividade, no intuito de construir outras formas de compreensão dos fenômenos organizacionais, principalmente quando há um recorte de questões necessárias à composição do objeto de estudo. Como desvincular a subjetividade do campo organizacional? Como desvinculá-la das questões relacionadas ao trabalho? Compreender a abordagem das competências, assim como tantas outras questões relevantes no ambiente organizacional, sob novas perspectivas de análise é algo necessário, porém complexo.

No ponto em que o estudo se encontra, convém questionar: afinal, por que as organizações e os trabalhadores consomem as concepções sobre competências e convivem com elas? É uma lógica imposta? Pensa-se que não. Parece mais ser uma lógica incitada, induzida, pois quando ocorre a produção da subjetividade, que alimenta a necessidade de consumo das idéias sobre competências (desenvolver competências, criar listas de competências para avaliar e selecionar pessoal, descobrir competências organizacionais), tem-se aí um processo cíclico.

O que incita à propagação das concepções sobre as competências tem origem na competitividade, na rapidez das mudanças dos mercados e dos

consumidores, na expectativa de que trabalhadores busquem e atinjam um desempenho mais adequado às demandas atuais, na expectativa de algumas organizações sobre a implantação de um sistema de remuneração mais flexível e coerente com as capacidades daqueles que preenchem seus quadros funcionais. Pode ser tudo isso, e talvez possa ser ainda mais. É como se houvesse certo paradoxo nos estudos organizacionais: de um lado, o indivíduo precisa aprender a aprender e desaprender continuamente, formando-se conforme as necessidades da organização; de outro, o indivíduo não pode errar, tem que comprovar a cada situação que é capaz e competente. Mas, como aprender sem errar?

Na verdade, o operário-aluno e o executivo-universitário dos quais falou Deleuze (1992) nunca estão de fato formados, pois a forma, os moldes de que o capitalismo necessita estão sempre em processo de transformação. Nesse sentido, talvez a forma seja mesmo a de nunca estar pronto. Assim fica mais fácil modelar e remodelar os indivíduos conforme as necessidades de mercado – aprender a aprender, aprender a desaprender.

Além disso, percebe-se que não ocorre um questionamento sobre certas práticas, não há uma reflexão sobre possíveis transformações no cotidiano. É como se tudo o que está acontecendo atualmente fosse algo natural, e não algo construído com a participação dos indivíduos. Das práticas ao discurso, do discurso às práticas – a mesma sensação de passividade e aceitação parece acompanhar a ambos.

A partir dessas primeiras noções sobre a subjetividade, pode-se pensar em competências como um discurso produzido pela mídia, pelas relações sociais, reproduzido e consumido pelas organizações e pelos próprios trabalhadores. Além disso, acredita-se que as concepções sobre competência ainda precisam ser melhor trabalhadas, a fim de contemplarem as questões subjetivas que interagem no momento da atuação do trabalhador, no processo do trabalho.

Portanto, pensar a subjetividade como um processo, como algo construído e reconstruído no cotidiano das organizações, do trabalho e das próprias pessoas, passa a ser fundamental para outros entendimentos nos estudos organizacionais.

### 5.1. Limitações

Longe de responder a todos os questionamentos que os dois temas instigam, buscou-se, neste artigo, analisar teoricamente questões profundamente imbricadas com as competências e, de fato, com as organizações, os trabalhadores, a vida. Essas questões são muitas vezes negadas, em razão da dificuldade inerente à manipulação e compreensão das questões subjetivas. Futuras investigações a respeito das interfaces entre aspectos subjetivos e as diversas questões organizacionais talvez sejam mais trabalhosas, em virtude da ampliação do campo de análise e da incorporação de variáveis de caráter tácito e intangível.

### 5.2. Recomendações de estudo

É necessário investigar e analisar em maior profundidade a abordagem das competências em todas as suas dimensões: dimensão do trabalhador, dimensão grupal e dimensão organizacional, na busca do entendimento de questões até o momento consideradas de difícil manipulação. Também é necessário ampliar a investigação dos processos de subjetivação que acompanham o cotidiano do mundo do trabalho: quais mecanismos estão aí atuando e de que maneira? Uma última sugestão a ser feita seria a investigação da naturalização das práticas organizacionais e sua disseminação para outras esferas da vida, numa expansão da lógica do capital.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIGA, A. Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Nacional Autónoma de México, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2>>. Acesso em: 29 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, abril de 2004. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 29 mar. 2005.

CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - OIT. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public>>. Acesso em: 29 mar. 2005.

COCCO, G. A crise paradoxal do neoliberalismo. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Orgs.). *Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização*. São Paulo: Paulus, 2004.

DELEUZE, G. Controle e devir. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HAMEL, G. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle de seu setor e criar os mercados de amanhã*. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995. cap. 5.

\_\_\_\_\_; PRAHALAD, C. K. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, may/june 1990.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUZ, T. R. *Telemar-Minas: competências que marcam a diferença*. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, L. D. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (Org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, Washington, v. 28, p. 1- 4, 1973.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Editora SENAC: São Paulo, 2003.

PETINELLI-SOUZA, S. *Análise da interface subjetividade e competências no campo do trabalho*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Administração. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltecc273.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2005.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; BOFF, L.; ANTONELLO, C. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

STEFFEN, I. *Modelos de competência profissional*. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto>>. Acesso em: 06 abr. 2005.

UNESCO. Benjamin Bloom. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, Paris: International Bureau of Education, v. XXX, n. 3, Sep. 2000.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e competência. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., Atibaia. *Anais...* Atibaia: ANPAD, 2003. CD-ROM.

YEUNG, A. K. Competencies for HR Professionals: an interview with Richard E. Boyatzis. *Human Resource Management*, v. 35, n. 1, p. 119-131, Spring 1996.