

CAPÍTULO 4

PARA UMA ANÁLISE DA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A gestão das competências profissionais a que se dedica este capítulo procura reflectir sobre a transição do conceito de qualificação para o de competência, questionando o alcance da mudança em termos dos paradigmas de análise sociológica. Debate-se conjuntamente o paradigma da qualificação – discute-se o conceito e a sua heurística, salientando-se a sua pertinência analítica, em particular, no que se refere ao estudo das trajectórias profissionais. Segue-se a discussão acerca do conceito de competências, passando-se em revista algumas das diferentes propostas disciplinares sobre a problemáticas das competências. É a partir dos seus contributos que se formula a abordagem sociológica que se propõe nesta investigação dada a visibilidade teórica permitida, a qual permite elucidar algumas ocultações inerentes ao conceito de qualificação. Deste modo, opta-se por uma abordagem centrada nas competências no que se refere ao estudo do desempenho laboral quotidiano dos trabalhadores. Neste sentido, e sem se pretender ser exaustivo, analisam-se várias perspectivas disciplinares de análise das competências. A operacionalização da abordagem das competências é extremamente complexa dado estar-se face a processos que não são directamente apreensíveis mercê das inerentes características cognitivas, implícitas e informais.

O conteúdo cognitivo da actividade de trabalho é definido como o eixo central da análise das competências profissionais. Porém, a problematização analítica do conceito neste trabalho estende-se para além da vertente cognitiva relativa ao conteúdo cognitivo do trabalho, e reporta também a uma vertente diferenciadora ou de reconhecimento, a qual remete para as práticas de gestão dos RH, incluindo os modelos de gestão directa. Destaca-se a centralidade das práticas de gestão dos RH no modelo de competências, que resulta do seu impacto nos processos de produção de saberes e de mobilização de competências. Termina-se este capítulo denunciando e discutindo as contradições do modelo de competências.

1. COMPETÊNCIAS: UM NOVO CONCEITO OU UMA MERA INOVAÇÃO TERMINOLÓGICA?

A problemática das competências não constitui um campo teórico estabilizado no âmbito da Sociologia Industrial, das Organizações, do Trabalho e das Empresas dada a própria juventude do conceito e do seu uso no discurso sociológico. No domínio científico, o conceito de competência sucede, quer histórica, quer teoricamente, o conceito de qualificação, amplamente desenvolvido e trabalhado no âmbito das problemáticas clássicas desta especialidade da Sociologia. A noção não é nova¹ e o seu uso não é recente. Porém, a intensidade da sua utilização na literatura sociológica e da Economia do Trabalho data dos anos 80², sendo hoje alvo de renovadas e diferentes utilizações no âmbito da sociedade da informação e da economia do saber. Nos domínios que interessam a este trabalho, o conceito de competências remete, por um lado, para as mudanças no sistema organizacional, gestor e técnico-produtivo das empresas, em particular da gestão dos RH e, por outro, para as novas condições de trabalho – profissionais e formativas – dos sujeitos, nomeadamente no interior das empresas. Responde às alterações verificadas nos sistemas de trabalho que implicam por sua vez uma adaptação dos RH às flutuações permanentes que caracterizam o período em causa (Dadoy, 1990 in Dugué, 1994, p. 276).

A abordagem das competências inscreve-se num movimento de reconceptualização da actividade de trabalho e das práticas de gestão dos RH. Todavia não questiona, nem renova, segundo Stroobants, o paradigma sociológico de análise das qualificações, na medida em que continua a apontar para a dedução da sua definição a partir da actividade de trabalho, alterando apenas os critérios formais de avaliação (1999). Da mesma forma, mantém como ponto obrigatório de toda a reflexão a referência ao modelo clássico da organização do trabalho, apesar de ratificar a crise do taylorismo, todavia questionando a sua natureza: trata-se

¹ Etimologicamente, o termo é originário do latim *compétentia* que significa o que está para vir, o que está para se manifestar (Hilla, 1994, p. 62).

² Stroobants (1999) salienta o facto de entre 1970 e 1989 se terem publicado na literatura francófona cerca de 60 trabalhos sobre a temática. Refira-se ainda os números temáticos dedicados ao assunto na revista *Education Permanente* (1998) e a intensidade com que a problemática aparece nos índices das revistas da especialidade, nomeadamente na *Sociologie du Travail, Work and Occupation* ou, ainda em Portugal, na *Organizações e Trabalho*, particularmente a partir dos anos 90 do século XX. Até então era a problemática das qualificações que dominava a produção sociológica.

de um discurso ou de uma prática, procede dos investigadores ou da indústria, é assunto da teoria científica ou do discurso social?

Considera-se neste trabalho que o conceito e o paradigma da competência apesar de não romperem totalmente com o prisma de abordagem que encara a qualificação, quer na sua acepção substantiva, quer relativista, propõem outros critérios de apreciação em que se deixa de separar a qualificação do emprego da qualificação do trabalhador, para além de permitir ultrapassar a vertente formal e taxinómica das qualificações. Para além disso, o deslocamento do interesse da qualificação para as competências dá origem a uma substituição de enfoque, participando na tendência mais geral que privilegia as representações locais dos actores, mais do que a análise das estruturas sociais (Stroobant, 1999, p 2).

Apesar da diversidade de usos do termo, verifica-se um consenso entre os autores que analisam a problemática das competências relativamente a dois aspectos: (i) a sua existência apenas em situação de trabalho, ou seja, as competências apenas se manifestam no exercício da actividade de trabalho, daí serem sempre competências em uso; (ii) as práticas cognitivas dos trabalhadores são necessárias, mas relativamente desconhecidas, não tendo nada em comum com as representações formais instituídas pelas classificações profissionais ou com as certificações escolares. Porém, as divergências acentuam-se no que se refere: (i) aos critérios de identificação destas práticas cognitivas, supondo que estes critérios são passíveis de explicitação; (ii) à natureza e ao alcance dos saberes que lhes estão subjacentes, excepto que são mais ricos, mais globais e mais complexos do que os exigidos em situações de trabalho em que imperava a OCT (Stroobant, 1999, p 3).

Argumentos a favor da mudança e outros a favor da continuidade paradigmática dependem sempre dos critérios adoptados, considerando-se porém, neste trabalho, que o conceito de competências se aproxima de uma assunção ontológica realista, quando comparado com o conceito de qualificação de carácter mais nominalista, ao definir-se como uma mescla entre as exigências dos empregos e as capacidades dos trabalhadores na prática das actividades de trabalho, bem como ao reconstituir, por um lado, a unidade entre trabalho real e prescrito, trabalho concreto e abstracto, trabalho intelectual e manual, cognição e acção e, por outro lado, ao integrar as dimensões implícitas, informais e tácitas, para além da qualificação formal do trabalhador. Não se trata, então, de uma mera substituição da palavra qualificação, nem de uma questão de moda, mas de uma mudança de leitura da realidade, uma deslocação de perspectiva que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma tecno-económico ou do novo modo de regulação que emergiu a partir do último quartel do século passado. Segundo Dugué (1994, p. 275), a noção de competência manifesta-se a par das

transformações dos saberes necessários à acção nas formas emergentes de organização do trabalho.

Como afirma Costa (2002), no domínio do senso comum, o conceito de competência é alvo do paradoxo que caracteriza as sociedades de informação, em que os novos conceitos que visam dar conta das suas especificidades e transformações se tendem a banalizar pela sua utilização mediática. Esta teria todas as vantagens se, de acordo com os princípios do conhecimento científico pós-moderno, se sensocomunizasse (Santos, 1988, p. 57), isto é, se se constituísse em senso comum esclarecido, o que não se tem verificado em relação ao conceito de competência que, ao invés de ser adoptado para dar conta de um novo sentido, tem servido para reproduzir velhos significados, perdendo desta forma as suas potencialidades heurísticas.

Neste trabalho, em ruptura com o conceito de competência do senso comum, que reproduz os valores economicistas das sociedades capitalistas baseados nas empresas que se configuram com base nos valores da meritocracia, procura-se fazer uma utilização rigorosa do conceito, de modo a torná-lo teórica e cognitivamente eficaz na produção de conhecimentos. Assim sendo, optou-se por recusar a utilização do conceito de competência apenas no singular, fazendo uso do conceito no plural, o qual não deixa de integrar o significado daquela utilização, mas ultrapassa-a.

A este propósito, há que salientar que alguns autores consideram os conceitos de competência e de competências como sinónimos, enquanto outros distinguem-nos. Zarifian e Le Boterf³, dois dos autores que são seguidos de perto nesta abordagem, postulam a perspectiva da diferenciação. Consideram que as competências remetem para o conjunto de recursos utilizados pelos sujeitos nas suas actividades de trabalho, tendo em conta o tipo de organização da produção e as condições de exercício do trabalho, e a competência para uma atitude social de responsabilidade e de envolvimento no exercício profissional. A opção por usar o conceito no plural justifica-se também pela problematização do conceito numa dupla vertente inseparável no seio das empresas, quando se trata de analisar a mobilização de competências na actividade de trabalho. A primeira vertente operacionaliza-se empiricamente a partir dos saberes e atitudes mobilizados pelos sujeitos na actividade de trabalho, os quais estão dependentes fundamentalmente das configurações organizacionais, que remetem para a organização e conteúdo da actividade de trabalho, mas também das configurações gestionárias. A segunda é operacionalizada em termos das práticas de reconhecimento do desempenho dos

³ Nomeadamente nas obras de 2001 e 1998a, respectivamente.

sujeitos, ou seja, tendo em conta as configurações gestionárias das empresas, mais concretamente os modelos de gestão directa e as práticas de gestão dos RH.

Nesta investigação, por competências, entende-se o resultado da relação estabelecida entre as práticas e capacidades cognitivas dos sujeitos (vertente cognitiva) e o seu reconhecimento (vertente diferenciadora) numa dada situação de trabalho, determinada por condicionalismos de ordem organizacional e gestionária (inspirado em Demailly, 1994). Assim, o conceito de competências no plural relaciona-se com o de competência no singular, este último sinónimo de profissionalismo no sentido do reconhecimento pelas empresas do envolvimento e implicação que os trabalhadores colocam no desempenho laboral. A competência é uma capacidade para combinar e fazer uso de recursos endógenos e exógenos, concretizando-se em saberes em uso. Só se faz sentir enquanto tal para os sujeitos, se reconhecida por parte dos outros com quem se interage, nomeadamente, os responsáveis directos e outros colegas de trabalho, dados os seus reflexos em termos do auto-conceito que os sujeitos constróem sobre si próprios. A capacidade de desempenho de uma actividade de trabalho depende dos saberes detidos pelos trabalhadores, mas também das suas condições de utilização, condições organizacionais e gestionárias, em que as primeiras determinam a possibilidade de utilização dos saberes e as segundas a vontade por parte dos seus detentores de as mobilizar em competências. A problematização analítica do conceito integra as seguintes vertentes: (i) a vertente cognitiva, relativa ao conteúdo cognitivo do trabalho: remete para as características em termos dos quatro eixos analíticos construídos para a análise da actividade de trabalho (o eixo técnico-organizacional, o eixo sujeito, o eixo relacional e o eixo condições materiais de exercício do trabalho), as quais estão na origem das competências accionadas e têm subjacentes os saberes detidos pelos trabalhadores (estes entendidos como resultado da confluência entre a trajectória de vida – profissional e educativa – dos trabalhadores e as exigências da actividade de trabalho); (ii) a vertente diferenciadora ou de reconhecimento, a qual remete para as práticas de gestão dos RH e modelos de gestão directa. Ambos estão na origem da existência ou ausência das práticas de valorização dos trabalhadores e contribuem, ou não, para a promoção de um desempenho competente. Por sua vez, este depende das práticas cognitivas dos trabalhadores, as quais são condicionadas por práticas de reconhecimento, particularmente por parte das práticas gestionárias.

O pressuposto básico adoptado na abordagem em curso é a concepção comum a vários estudos⁴ sobre a temática que definem as competências do ponto de vista da estrutura interna e da sua utilização externa, mas dando prioridade analítica, na elaboração teórica do conceito, a esta última dimensão (Costa, 2002, p. 8). Isto é, do ponto de vista empresarial considera-se que o modo de utilização externo das competências na actividade de trabalho (entenda-se a utilização pelas empresas) determina o seu desenvolvimento (estrutura interna dos sujeitos). Ou seja, privilegia-se teoricamente uma perspectiva de utilização das competências, do seu accionamento em situação, ou, se se quiser, um entendimento das competências chave do ponto de vista da prática social (Costa, 2002, p. 8) .

2. TRANSIÇÃO DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO PARA O DE COMPETÊNCIA

2.1. CONTEXTOS DA TRANSIÇÃO

Passadas três décadas da crise económica que assolou, desde os inícios dos anos 70 do século XX, as economias ocidentais, e a aceitação de que não se está mais face a uma crise conjuntural, mas diante de um novo modo de regulação económico e social marcado por novas características no domínio das relações de trabalho e de emprego, o conceito de competência torna-se central. A partir dos anos 80, a sua importância intensifica-se, como resultado das alterações da estrutura do emprego e das ocupações quer em qualidade, quer em quantidade, com fortes transformações na estrutura de qualificações, através do surgimento de novos empregos e profissões, da regressão e desaparecimento de outros, da escassez de determinadas qualificações e competências no mercado de trabalho e da obsolescência de

⁴ Durante as décadas de 1980 e 1990, o interesse pela análise das competências deu origem a diversos estudos extensivos e intensivos nos vários países. Sob direcção do Instituto Federal de Estatística Suíço com enquadramento da OCDE, desenvolveu-se entre 1998 e 2002, um projecto de natureza teórica *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), que promoveu o confronto de perspectivas e questões entre as várias ciências sociais, de modo a estabelecer um quadro conceptual para a análise das competências. Neste projecto participaram os investigadores responsáveis pelos grandes inquéritos internacionais na área, peritos e especialistas, políticos, sindicalistas, dirigentes empresariais e altos funcionários de organismos internacionais. Deu origem a um documento de síntese em que permanecem muitas das controvérsias e dúvidas no que se refere à fundamentação teórica do conceito e à sua pertinência social, bem como quanto às possibilidades de operacionalização empírica das dimensões de análise equacionadas do ponto de vista teórico. Para um maior desenvolvimento, cf. Rychen e Salganick (2001).

outras, da instabilidade das relações contratuais e atipicidade das formas de emprego, etc. Assim, é no mercado de trabalho na confluência entre a procura de emprego por parte dos trabalhadores e a oferta de emprego por parte das empresas, que se equaciona o conceito de competências, envolvendo por arrastamento o sistema educativo e o sistema de relações industriais.

Dentro de um quadro de transformações ao nível do mercado de trabalho, pode dizer-se que os critérios de selecção dos RH pelas empresas tendem a deslocar-se das qualificações formais para as competências, ou seja, as exigências por parte das empresas fortalecem-se e, entre os RH qualificados, apenas acedem ao emprego e se distinguem os “competentes”. O critério não é mais a escolaridade, mas “ter capacidade para”, “ser capaz de” mobilizar efectivamente os saberes para um desempenho laboral eficaz. As competências pressupõem a qualificação do trabalhador, seja a partir da formação formal, seja da experiência profissional, mas definem-se sempre pela capacidade de mobilizar recursos pessoais ou adquiridos. A formação transmite saberes e a experiência permite acumular saberes, mas nada garante que os trabalhadores saibam mobilizar estes saberes em situação concreta. As competências distinguem-se exactamente pela mobilização dos saberes em situação de trabalho.

Desta forma, impõem-se novas exigências ao sistema educativo, e fundamentalmente ao sistema de formação profissional, aos quais se pede agora a preparação de perfis de banda larga, em que, para além dos saberes escolares teóricos e técnicos característicos do ensino tradicional, se munem os sujeitos de instrumentos transversais, que lhes permitam a aprendizagem de saberes procedimentais transmitidos na acção e orientados para a acção e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar. Ganham, neste domínio, relevo as práticas pedagógicas activas de formação – a acção e o ensino experimental. A principal fonte de aprendizagem é o “fazer”, é a experiência profissional.

O modelo de qualificação baseia-se num sistema rígido, pouco flexível, de cariz taylorista, cuja aplicação se adequa a um período de crescimento, em que toda a mão-de-obra é absorvida, mesmo a mais desqualificada, por sistemas de trabalho fabris (Freire, 2001), em que se esperam acções de trabalho muito concretas que cumpram os modos operatórios previamente definidos. Porém, este sistema de trabalho começa a ser posto em causa aquando da crise das economias ocidentais, em que a parcelarização e especialização dão lugar à integração e diversificação e aos RH, agora mais qualificados; exige-se capacidade de fazer face aos imprevistos, à flexibilidade de actividades e à resolução de problemas. Mais do que ser qualificado, interessa agora saber combinar e utilizar, em cada contexto concreto da prática de

trabalho, esses saberes – é aqui que reside o conteúdo contingencial e combinatório das competências (Suleman, 2000, p. 85). É neste contexto que surge o conceito de competência associado a um novo mercado de trabalho.

Do lado dos poderes públicos, surge a preocupação em se envolverem na promoção de um esforço de antecipação na gestão do emprego e dos RH, bem como em responsabilizarem as empresas com esta nova função. As novas características da política de emprego e de educação orientadas por medidas pró-ativas no sentido de incentivar a empresarialidade são resultado do reconhecimento da importância das competências para aumentar a empregabilidade dos cidadãos, no sentido de encontrarem um emprego ou de se manterem no emprego.

O conceito de competência é, assim, rapidamente introduzido nas empresas, nos inícios dos anos 80, pois o discurso da gestão carecia de uma noção unificadora, uma unidade de avaliação única para a gestão racional dos RH, de forma a fazer face às decisões tomadas pelos homens das finanças e pelos engenheiros (Witte, 1994, p. 26). Apesar das críticas que acusam de economicismo as perspectivas de gestão dos RH que avaliam as competências dos trabalhadores pelo desempenho empresarial, estas têm vindo a contribuir para a tomada de consciência de que os trabalhadores são um dos recursos, ou o recurso fundamental, do qual depende o nível dos desempenhos de produtividade e de qualidade.

A definição rigorosa das actividades de trabalho torna-se insuficiente para fazer face às exigências crescentes de reactividade e, particularmente, de pro-actividade por parte do sistema empresarial. Uma definição excessiva pode tornar-se contra-produtiva, impedindo a capacidade de agir face ao aleatório e ao inédito. As empresas sentem necessidade de confiar, não apenas nos quadros, mas também nos trabalhadores do núcleo operacional, de forma a poderem contar com o seu profissionalismo na capacidade de enfrentar os acontecimentos. Segundo Le Boterf, esta é a justificação principal para o lugar-chave que as competências profissionais ocupam nas preocupações das grandes empresas, de tal modo que se pode considerar estar-se face a uma convergência de interesses entre estas e os trabalhadores. Os dirigentes tomam cada vez mais consciência de que a competência pode ser uma fonte fulcral na obtenção de uma vantagem competitiva (1998a, p. 12). Por seu lado, para os sujeitos, num contexto económico difícil onde o emprego se torna incerto, possuir um portfólio de competências e poder fazer valer-se dele é um trunfo não negligenciável, ainda que não suficiente. O capital de competências torna-se um recurso indispensável para os sujeitos gerirem da melhor forma a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade (Le Boterf, 1998a, p. 27). E o emergir da análise das competências está também estreitamente ligado ao

interesse actual em desenvolver-se processos de avaliação individuais e colectivos das competências, dadas as mudanças nos sistemas de gestão. É neste contexto que se considera, tal como Parlier (1995), que a noção de competência se enraíza nas reflexões e nas práticas de gestão dos RH, na medida em que permite compreender as evoluções em curso, acompanhá-las e desencadear as mudanças necessárias às novas realidades empresariais. Na linha dos trabalhos de Zarifian (2002a; 2001; 1998a), Parlier (1994, p. 95) postula que o conceito de competência, enquanto objecto da gestão, reflecte o imperativo de flexibilidade empresarial ao nível da gestão dos RH, nomeadamente de adaptação por parte dos RH às novas situações laborais e profissionais, dando origem a propostas de modelos normativos para a gestão de competências.

2.2. DA LÓGICA⁵ E DO MODELO⁶ DE QUALIFICAÇÃO AO DE COMPETÊNCIAS – OS PARADIGMAS DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA

No domínio da Sociologia, o conceito de competência demarca-se dos conceitos que o precederam, fundamentalmente dos conceitos de qualificação do emprego ou do posto de trabalho e de qualificação do trabalhador.

Se se atentar na noção de qualificação, esta pode ser considerada como estando na origem das problemáticas que começaram a dar corpo à Sociologia do Trabalho. Esta especialidade da Sociologia, nascida no período pós Segunda Grande Guerra, surge de um contexto de reestruturação económica e de modernização do aparelho produtivo europeu.

O lugar preponderante da qualificação nos estudos sociológicos e, sobretudo, como afirma Dadoy (1990 in Dugué, 1994, p. 278), do seu reconhecimento, encontra-se associada a uma função reivindicativa e de oposição operárias à parcelarização do trabalho imposta pelo taylorismo: às funções simples e restritas que integram o desempenho laboral, correspondem categorias profissionais específicas que definem o enquadramento convencional de cada categoria no mercado de trabalho, funcionando como mecanismo de defesa dos trabalhadores. As técnicas de racionalização do trabalho e a produção em série resultantes da OCT evidenciaram fenómenos até então desconhecidos – a relação entre a evolução tecnológica e a substituição dos operários de ofício e qualificados pelos operários especializados foi motivo de denúncia da exploração capitalista da mão-de-obra por intermédio dos sociólogos clássicos,

⁵ O conceito de lógica de qualificação e de competência é usado para dar conta dos efeitos decorrentes da utilização destas noções nas empresas, nos domínios das configurações organizacionais e gestionárias.

⁶ O conceito de modelo de qualificação e de competência refere-se concretamente às práticas de gestão dos RH.

destacando-se os trabalhos de Friedmann (1946), Naville (1956) e Touraine (1955). Este último demonstra, contudo, a relatividade da situação *qualificacional* vivida em meados dos anos 50 ao tipificar os sistemas de trabalho. Considera a fase da produção em série, das máquinas e dos operários especializados como uma etapa transitória entre o sistema profissional de trabalho que o precede, onde o operário de ofício tem um lugar de destaque, e o novo sistema técnico de trabalho em que estava a emergir um “operário de painel”, detentor de uma qualificação profissional qualitativamente superior ao operário especializado e de natureza diferente da do operário de ofício. Braverman (1980), por sua vez, destaca uma tendência para um movimento de desqualificação da mão-de-obra operária, ao considerar que a divisão entre tarefas de concepção e de execução gera um esvaziamento do conteúdo técnico e científico do trabalho operário e, conseqüentemente, destrói o trabalho de ofício. Considera esta situação um traço particular do modo de produção capitalista que, tratando os homens como máquinas, assegura um controlo estrito por parte dos detentores do capital sobre o desenrolar do processo produtivo, gerando um movimento de degradação do trabalho humano.

Entretanto, nas últimas décadas, face às transformações profundas nos sistemas produtivos e nas políticas de gestão dos RH, a análise sociológica das qualificações e das suas transformações depara-se com dificuldades para dar conta dos novos fenómenos, apropriando-se a Sociologia de conceitos novos, entre eles, o de competência. Jones e Wood (1984 in Stroobants, 1999) tomam posição face à controvérsia em torno das ideias de Braverman, mostrando que a tendência para a desqualificação não é inelutável. Consideram que os teóricos do processo de trabalho que invocam esta tendência não previram a dimensão irreduzível da qualificação associada ao saber tácito (Jones; Wood, 1984, p. 420 in Stroobants, 1999, p. 4). A habilidade e a destreza mobilizadas em actividades de trabalho aparentemente rotineiras indicam o carácter, em parte arbitrário, do processo de etiquetamento das qualificações. Estes saberes tácitos, consubstanciados em truques, são, geralmente, subestimados no reconhecimento das qualificações. Segundo Jones e Wood (1984, p. 420 in Stroobants, 1999, p. 4), os saberes tácitos nunca podem ser inteiramente absorvidos pelos sistemas automatizados e informatizados, tendendo as empresas a tomar consciência disto e a começar a explorá-los, directamente na medida em que são economicamente rentáveis.

É no contexto social de intensificação de aplicação das TIC que, do ponto de vista teórico e particularmente no âmbito da Sociologia do Trabalho, se inicia a utilização do conceito de competência. Este ganha força em detrimento do conceito de qualificação, para dar conta quer da dimensão organizacional implicada na formação e desenvolvimento das mesmas, quer dos saberes de carácter informal e implícito que o conceito de qualificação

“obscurece”, nomeadamente os saberes relacionais. Assim sendo, o paradigma de análise das competências vai permitir estudar a introdução e difusão das TIC e de novos métodos de organização e de gestão da produção, ao integrar novos requisitos no domínio dos saberes, em termos do seu processo de construção, do seu conteúdo e da sua natureza. Em suma, permite dar sentido ao alargamento do campo de saberes requeridos aos trabalhadores do núcleo operacional das empresas no seio do estado actual das práticas da actividade de trabalho e, simultaneamente, alerta para a necessidade de se adoptarem medidas concorrentes à sua gestão. Daí, a transição entre a lógica e o modelo da qualificação para o da competência.

É dentro desta linha que se destaca Zarifian (1994), sociólogo francês que vem desenvolvendo a sua actividade de investigação no seio deste paradigma. O autor argumenta que, por um lado, a qualificação não se reduz ao conjunto de saberes detidos pelos sujeitos e utilizados na actividade profissional, na medida em que esta abordagem ignora o papel da organização; por outro lado, a concepção de qualificação do emprego exclui a possibilidade dos indivíduos modificarem e modelarem o conteúdo da actividade de trabalho como resultado da sua acção; finalmente, a concepção de qualificação do trabalhador impõe o impasse do não reconhecimento dos saberes detidos pelos sujeitos, mas não utilizados no âmbito do emprego ocupado e da organização onde se inserem. As noções de qualificação do trabalhador e de posto de trabalho (ou emprego) remetem para uma lógica prescritiva e objectivada, típica dos modelos taylorista e fordista de organização do trabalho e de gestão dos RH, adaptados a uma envolvente estável. À nova noção subjaz uma lógica dinâmica, flexível e de instabilidade que faz apelo à competência dos trabalhadores, dada a necessidade de gerir a incerteza e a imprevisibilidade das situações profissionais (Valente, 1999, p. 8).

Nos discursos científicos acerca das competências adquirem pertinência os dispositivos de análise dos processos de trabalho reais e dos saberes concretos accionados, saberes estes não mais tipificados em termos disciplinares, de diplomas ou de experiência profissional. O objectivo não é apenas definir perfis teóricos de postos de trabalho, mas construir algoritmos de modo a descrever o trabalho real, concretamente desenvolvido pelos trabalhadores, pois é este que permite compreender as competências mobilizadas pelos sujeitos.

Em termos teóricos, e não tanto quanto desejável ao nível da prática empresarial, surgem progressivamente novas abordagens que utilizam menos a noção de posto de trabalho, associada à lógica da qualificação, preferindo designações mais abertas e flexíveis tais como as de emprego-tipo estudado na sua dinâmica (ETED) (Mandon, 1990) ou de emprego de geometria variável (Le Boterf, 1998a). Substitui-se, nomeadamente, o conceito de tarefa pelo conceito de acontecimento, como propõe, por exemplo, Zarifian (1996a; 1996b).

Passar de uma lógica dos postos de trabalho para uma lógica de “emprego-tipo”⁷ ou de “emprego de geometria variável”⁸ remete para a lógica das competências, a qual permite reforçar a incitação ao seu desenvolvimento e abrir novas perspectivas de evolução profissional. De facto, na lógica dos postos de trabalho, a qualificação do indivíduo depende do posto que ocupa. Para modificar a sua qualificação, os sujeitos deviam mudar de postos de trabalho dado que as progressões de carreira se processavam por antiguidade no seio de um posto de trabalho ou em função dos postos deixados vagos. Na lógica das competências, a qualificação do sujeito depende do seu perfil de competências e para mudar a qualificação os sujeitos têm de desenvolver os seus saberes e mobilizá-los em competências, sem que isso implique necessariamente uma mudança de posto de trabalho.

Segundo Dugué (1994, p. 277), as competências resistem à categorização. Pertencendo ao domínio do “ser”, estão ligadas à esfera mais íntima dos sujeitos, prestando-se pouco à objectivação. Pelo contrário, a qualificação, ao pertencer ao domínio do “ter”, pode ser mais facilmente medida, classificada e hierarquizada. É seguindo este tipo de raciocínio que se considera a qualificação como pertencendo ao domínio do colectivo e do institucional e a competência ao domínio individual e do contingente. A qualificação assume um lugar privilegiado nas relações entre sistema educativo, sistema produtivo e sistema de relações profissionais, ao proporcionar grelhas de classificação que, respectivamente, apontam para as três vertentes do conceito: qualificação do trabalhador, qualificação do posto de trabalho (ou do emprego) e qualificação convencional. As competências, por sua vez, mais ligadas à acção dos sujeitos ou dos colectivos numa determinada actividade concreta de trabalho, são reconhecidas e desenvolvem-se na intercepção dos percursos de socialização, formação e experiência profissional (Valente, 1999, p. 8). Ao serem definidas como uma relação entre os sujeitos e a actividade de trabalho, são dificilmente inventariadas fora dos contextos laborais locais.

⁷ Em Mandon, “o emprego-tipo estudado na sua dinâmica” (ETED) remete para uma nova unidade do emprego, construído a partir da antiga noção de emprego-tipo. Trata de actividades essencialmente variáveis e evolutivas no seio das empresas, resultado de constrangimentos diversos. Reagrupa situações individuais que apresentam uma especificidade pelas suas grandes atribuições de base, procedimentos e metodologias postas em prática, bem como pela finalidade prosseguida pelos titulares dos empregos (1990, p. 21-22).

⁸ Le Boterf usa a designação de “emprego de geometria variável” para se referir a empresas onde os trabalhadores dispõem de capacidade para moldar os contornos do emprego em constante mudança. O conteúdo do emprego é progressivamente definido pelos seus titulares (1994).

Da mesma forma, ao contrário do conceito de qualificação que, assumindo uma vertente convencional por um lado, e classificatória, por outro, tem os seus usos legitimados legalmente segundo modalidades regulamentares, a competência permite evidenciar os efeitos de julgamentos sociais individualizados, resultado de práticas concretas e situacionais de gestão dos RH. A construção social das competências é demonstrada pelos efeitos de etiquetagem e rotulagem que reconhecem ou não os saberes detidos pelos sujeitos no seio de determinada organização. Continua pois a ser atravessada por jogos estratégicos dos diversos actores sociais, apesar da sua aparente e desejada objectividade. É neste sentido que Stroobants (1999) postula a não ruptura com os princípios de análise do paradigma das qualificações. Porém, o cerne analítico desloca-se agora dos diplomas e respectivo estatuto social para as competências efectivamente mobilizadas e respectivos processos de aquisição, estimulação e desenvolvimento na sua dupla vertente cognitiva e de reconhecimento. É este o entendimento do conceito neste trabalho.

Todavia, a introdução do “novo” conceito vai criar uma certa instabilidade conceptual dadas as múltiplas acepções teóricas e aplicações práticas de que vem sendo alvo (Valente, 1999, p. 7). Esta incerteza reflecte a própria natureza do conceito de competências, na medida em que se conhece muito pouco acerca das actividades cognitivas dos trabalhadores e, paralelamente, apenas existe um acordo precário quanto aos critérios de interpretação das mesmas, quer no que diz respeito à sua natureza, quer à sua amplitude, quer ainda à influência sobre elas exercida pelas variáveis organizacionais, psicossociais e mentais.

3. O PARADIGMA DA QUALIFICAÇÃO⁹

3.1. PERSPECTIVA TRIDIMENSIONAL DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

O paradigma sociológico de análise da qualificação é marcado por um amadurecimento teórico, em que à análise substantiva do conceito, a primeira problematizada na especialidade, se veio acrescentar uma análise relativista. Aquela remete para o conteúdo das qualificações, enquanto esta perspectiva a qualificação como um processo de categorização social. É assim

⁹ Seguiu-se de perto nesta exposição a problematização construída pela autora na dissertação de mestrado. Cf. Parente (1995, p. 30-35).

que o conceito sociológico de qualificação contempla três dimensões fundamentais já mencionadas: a qualificação do trabalhador, do emprego e a convencional.

Neste trabalho, em continuidade com investigações anteriores¹⁰, considera-se que aquelas dimensões se encontram intimamente relacionadas entre si com os sistemas que as produzem e constróem. Segue-se por isso a proposta da abordagem societal, considerando-se o mercado de trabalho como um espaço profissional centrado na produção das qualificações por via dos sistemas sociais onde os sujeitos estão inseridos, em que se articulam de modo coerente factos educativos (característicos do sistema educativo), factos de organização (característicos da divisão hierárquica e funcional do trabalho) e factos industriais (característicos do sistema de relações profissionais). É no seguimento desta perspectiva que é possível avançar com a problematização das três dimensões da qualificação em termos sistémicos, isto é, considerando, respectivamente, ainda que não linearmente, a determinação do sistema educativo, do sistema de organização do trabalho e do sistema de relações profissionais na definição da qualificação. Tal como afirma Lopes, a qualificação tendo como base a aprendizagem só pode ser apreendida como processo (e não como resultado) (1990, p. 92), onde um conjunto de actores participam na sua produção, de forma justaposta e entrecruzada, influenciando-se reciprocamente na sua produção, o que leva a defini-la como um processo multideterminado (Lopes, 1990, p. 92).

A qualificação do trabalhador remete para os conhecimentos e capacidades detidos pelos trabalhadores. Decorre da formação geral e profissional, assim como da sua experiência ao longo da trajectória educativa e profissional. Nesta dimensão, assumem um papel relevante os processos de formação e de aprendizagem¹¹ veiculados pelo sistema educativo. Saliente-se o facto de não se partilhar a tese da adequação do sistema de ensino-formação ao sistema produtivo, na medida em aquele é dotado de uma autonomia relativa, orientando-se segundo lógicas próprias, temporalidades diferentes e tendo objectivos distintos, não respondendo exclusivamente às necessidades das empresas, mas, genericamente, à procura social de educação (Gambier; Vernières, 1985, p. 165) e à construção da cidadania. Bourdieu e Boltanski (1975, p. 96) salientam inclusive o facto de o sistema educativo deter um papel reprodutor da posição dos agentes na estrutura social, e não apenas de produção da força de trabalho qualificado, tendo assim uma certa autonomia em relação ao sistema produtivo.

¹⁰ Cf., nomeadamente, Parente (1995) e Parente e Veloso (1991).

¹¹ É de salientar que nem todos os processos de formação (formais e informais) se traduzem em processos de aprendizagem e, portanto, na produção de novos ou renovados saberes. O que está em causa é justamente a diferença entre ensinar e aprender, pois nem sempre aquilo que é transmitido é aprendido.

Porém, o sistema educativo pode deter um papel modelador e antecipador de perfis profissionais, logo condicionador das próprias necessidades das empresas e dos seus ambientes tecnológico, organizacional e gestionário. Todavia, este papel implica um diálogo entre os dois subsistemas, o que nem sempre acontece, traduzindo-se no desfasamento entre a produção de saberes e a sua utilização. É neste sentido que hoje as empresas, face à raridade e/ou à inadequação dos perfis profissionais existentes no “mercado interno e externo de trabalho”, optam intencionalmente por promover acções de formação e assumir internamente processos de produção de saberes. Reclama-se, então, que o sistema educativo dote os sujeitos de uma formação de base que lhes permita acompanhar os diferentes processos de transmissão de saberes desenvolvidos e propostos pelas empresas, bem como estarem aptos a uma auto-aprendizagem (“aprender a aprender”), que lhes faculte a possibilidade de se adaptarem a situações de trabalho cada vez mais voláteis, ao potenciar o seu grau de empregabilidade. Não é por isso aconselhável nem uma ruptura nem uma adequação estrita, entre sistemas educativo e produtivo, mas sim uma complementaridade enriquecedora.

É no mercado de trabalho que se irão estruturar as relações entre os sistemas educativo e produtivo na formação e gestão das qualificações. As empresas têm, neste domínio, um papel decisivo, em particular quando se está em presença de um mercado de trabalho, onde as convenções vêem a sua importância minorada em prol de políticas individualizadas de gestão do emprego e da mobilidade. Daqui decorre igualmente, e entre outras razões, a opção teórica deste trabalho de substituição do conceito de qualificação do trabalhador, aliado ao de qualificação do emprego pelo de competência, na medida em que estão cada vez mais em causa na relação de trabalho e de emprego os saberes detidos e utilizados pelos trabalhadores face às situações concretas de trabalho, os quais resultam, frequentemente, de processos de aprendizagem formais e informais internos às empresas. Contudo, levanta-se a questão do reconhecimento no mercado de trabalho de competências construídas com base em saberes transmitidos em espaços produtivos concretos. As empresas têm tendência para reconhecer apenas a qualificação útil do trabalhador, isto é, aquela que se revela funcional para o seu processo produtivo e que é utilizada no mesmo. O que está aqui em causa é a centração das empresas na qualificação do emprego, a segunda dimensão destacada no conceito de qualificação, bem como o problema da sua certificação.

A qualificação do emprego ou do posto de trabalho designa o conjunto das capacidades teóricas e práticas requeridas ao trabalhador para desempenhar as suas funções (Lopes, 1989, p. 68) em determinado posto de trabalho. Está directamente associada à organização do trabalho no interior das empresas, sendo condicionada, designadamente, pelas estratégias dos dirigentes ao

nível das escolhas tecnológicas (par produto/processo) e de modelos de produção (par produto/mercado) decorrentes do sistema produtivo, bem como das estruturas organizacionais e gestionárias.

Até aos anos 50 predominaram as teses que defendiam o determinismo tecnológico. Com o contributo da Escola Sócio-técnica tornou-se consensualmente aceite que a técnica é um factor contingente mas não determinante na configuração da organização do trabalho, logo, na definição dos conteúdos das actividades de trabalho e dos perfis profissionais necessários para os desempenhar. Por um lado, a organização do trabalho reflecte as estratégias organizacionais e gestionárias das empresas, normalmente decididas unilateralmente pelos dirigentes. É igualmente em função daquelas que são definidos os conteúdos da actividade de trabalho e as diferentes práticas ao nível dos subsistemas de gestão dos RH. A organização do trabalho é uma forma de classificação e de retribuição dos empregos, produzindo um processo duplo de reconhecimento (Alaluf, 1991, p. 34). Da mesma forma, os processos de formação no interior das empresas, criadores de dinâmicas de ensino e de aprendizagem de saberes são contingentes com a organização do trabalho e com os modelos de gestão. Se assim é, reside nas empresas o poder de influenciarem a aquisição e o desenvolvimento, mas também de reconhecimento e de valorização dos saberes que os trabalhadores dispõem ou adquirem e que utilizam em situação de trabalho, tanto mais quanto se equacionar as empresas enquanto “mercados internos de trabalho”, nos quais se particularizam os processos de gestão das qualificações e, conseqüentemente, das trajectórias profissionais dos trabalhadores. Por outro lado, neste processo, as empresas vêem igualmente as suas opções em termos de organização do trabalho limitadas às qualificações dos trabalhadores disponíveis no mercado local de trabalho. Daqui se depreende a necessidade de problematizar de forma complementar e não antagónica o binómio formação/emprego, bem como a impossibilidade empírica de analisar a qualificação do trabalhador independentemente da qualificação do emprego, separação esta que o conceito de competência permite ultrapassar.

É preciso ter presente que,

contra a representação realista e fixista que está implicada em certas tradições da Sociologia do Trabalho, é necessário recordar que o posto [de trabalho] não é redutível nem ao posto teórico, isto é, a actividade tal como pode ser descrita nos regulamentos, nas circulares, nos organigramas, nem ao posto real tal como pode ser descrito pela observação da actividade real daquele que o ocupa, nem mesmo à relação entre os dois (Bourdieu, 1979, p. 167).

Os postos de trabalho são sempre objecto de lutas permanentes porque condicionam o lugar ocupado pelos sujeitos na estrutura social; estes, por sua vez, também por ela são condicionados.

Estas lutas fazem sentir-se designadamente na vertente convencional da qualificação. Esta remete para a terceira e última dimensão do conceito de qualificação, a qual se traduz numa classificação oficialmente reconhecida nos processos de negociação colectiva. Consubstancia-se quer numa definição de categorias profissionais, quer numa classificação dos empregos, resultando num conjunto de definições e regras que regulam as funções, a formação e as remunerações afectas a cada categoria profissional.

A qualificação convencional é particularmente importante na determinação das grelhas salariais. Inversamente ao raciocínio neoclássico, em que os salários dependem do jogo da oferta e da procura no mercado de trabalho, é hoje aceite que os salários resultam de processos sociais conflituosos, de lutas entre as forças em presença, concretizando-se numa hierarquização dos trabalhadores em grelhas de categorias profissionais, a que correspondem determinados níveis salariais. Daqui decorre o facto de a própria política de remunerações das empresas constituir uma vertente fundamental nas práticas de gestão dos RH. No caso português, devido ao carácter pouco flexível e mesmo desactualizado destas classificações, as empresas detêm margens de autonomia consideráveis na gestão das regras remuneratórias, assistindo-se frequentemente a um desfasamento entre o que se encontra prescrito nos instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho (IRCT) e o que, na realidade, é praticado.

Todavia, importa não reduzir a abordagem desta dimensão da qualificação ao factor salário, na medida em que os processos de negociação colectiva são igualmente influentes nos conteúdos dos contratos de trabalho, nas categorias profissionais dos trabalhadores, nos conteúdos dos empregos e nas condições de exercício do trabalho. Consubstanciam-se em processos de elaboração de classificações relativos quer à qualificação do trabalhador, quer à do emprego, aos níveis nacional e sectorial, com repercussões nos processos de classificação/desclassificação/reclassificação dos sujeitos no seio das hierarquias sócio-profissionais. Ora, como classificações que são, pressupõem a selecção de critérios, os quais nunca são aleatórios nem neutros e, como tal, não podem servir na mesma medida os interesses do lado da oferta e da procura de emprego¹². Para os trabalhadores, o cerne da luta

¹² Em Portugal, dispõe-se de dois instrumentos fundamentais de classificação e de elaboração de nomenclaturas profissionais, para além das existentes ao nível sectorial: a estrutura dos níveis de qualificação (Decreto-lei n.º

das classificações são as questões de ordem salarial. Pretendem o reconhecimento da sua qualificação real, mas também procuram sinais de distinção de estatuto e de prestígio sociais. Para os empregadores, o ponto fulcral da negociação é, para além do problema salarial em que se pretende remunerar apenas a qualificação real útil (Freysenet, 1978, p. 68), a possibilidade de flexibilização na gestão dos RH, particularmente no domínio da definição de funções atribuídas a cada categoria profissional.

As empresas com padrões mais actualizados de gestão dos RH, concebem frequentemente grelhas internas de classificação de postos de trabalho para os qualificar e hierarquizar, bem como racionalizar o modo de remuneração próprio [e mais adequado] à empresa¹³. Daqui resultam os designados sistemas de *appellations-maison* (Stroobants, 1993, p. 74), negociados ou não com as organizações sindicais, que tendem a definir qualificações específicas, a limitar a mobilidade dos assalariados a um mercado de trabalho interno e a individualizar os salários (Stroobants, 1993, p. 75).

É ainda de salientar que estas taxonomias sociais enquanto conjunto hierarquizado de profissões ou de níveis de qualificações resultam de relações de força e de lutas simbólico-ideológicas que se estabelecem nos processos de negociação colectiva, e não de processos científicos de categorização, actuando todavia como meios de legitimação e de naturalização da ordem estabelecida. Os processos de negociação das nomenclaturas profissionais são deste modo uma dimensão da luta de classes (Bourdieu; Boltanski, 1975, p. 105-107)¹⁴.

Está-se face ao conceito de qualificação agora perspectivado em função do reconhecimento societal, o que remete para a teia de relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos. Estas perspectivas, comumente apelidadas de relativistas, vêm salientar a dinâmica conflituosa em que assenta o reconhecimento da qualificação, referenciando as lutas salariais e de etiquetagem social subjacentes aos processos de categorização social. Na realidade, na análise das trajectórias profissionais dos sujeitos, importa relevar o facto de estar sempre em causa não apenas a utilização das competências mas o seu reconhecimento e a sua valorização, assim como a sua regulamentação e legitimação dentro e fora das empresas.

121/78. D.R. I Série. (78.06.02)) e a classificação nacional das profissões (IEFP/MESS, 1994). Para um maior desenvolvimento cf. Parente (1995, p. 33-35).

¹³ Para uma análise dos processos técnico-metodológicos, das funções e dos objectivos das técnicas de classificação dos postos de trabalho e de avaliação de funções cf., nomeadamente, Repartição Internacional do Trabalho (1987).

¹⁴ Para um maior desenvolvimento da problemática sociológica inerente às taxonomias sócio-profissionais cf., designadamente, Desrosières e Thévenot (1988), Pinto (1985) e Queirós (1991).

Naville (1956) salienta que a qualificação constitui uma realidade complexa onde se confrontam duas questões fundamentais. Em primeiro lugar, a qualificação encontra-se directamente associada ao tempo de aprendizagem: um trabalhador será tanto mais qualificado quanto maior for a duração da sua aprendizagem. Este é um dos critérios que explica a origem das promoções por antiguidade, cada vez mais questionadas no âmbito do modelo de competência. Em segundo lugar, a classificação dos empregos, à qual corresponde uma hierarquia salarial, traduz dinâmicas conflituosas de negociação, não tendo correspondência com a qualificação que o trabalhador mobiliza no seu trabalho. A qualificação corresponde assim a um saber e a um poder (Naville, 1956, p. 130-131).

A este propósito, também Rolle e Tripier (1978) salientam a articulação entre o valor de uso (as competências) e o valor de troca da força de trabalho (o salário). Consideram fundamental estudar a qualificação como um processo social, analisando as condições de acesso à educação e aos empregos e as condições de utilização da força de trabalho (Rolle; Tripier, 1978, p. 214), consubstanciadas na divisão do trabalho. Na perspectiva dos autores, o sistema educativo desempenha um papel central na determinação da qualificação e o sistema produtivo na sua utilização.

Bourdieu (1978), centrando-se nos processos de reprodução social, debruça-se sobre os movimentos de classificação/desclassificação/reclassificação que ocorrem na sociedade, e se consubstanciam em lutas pelo reconhecimento dos títulos escolares, em que os processos de distinção social tomam forma no sistema educativo, por intermédio da valorização de títulos raros. Ora, a valorização de determinados diplomas escolares conduz à valorização de determinadas profissões. O autor salienta o facto de este processo se ter agudizado com a massificação da educação e, concomitantemente, com o acesso à escola de classes e fracções de classe excluídas dos processos de escolarização até aos anos 60 do século XX, passando a escola a constituir um espaço privilegiado de concorrência entre as classes sociais, logo, da dialéctica da classificação/desclassificação/reclassificação. Este processo condiciona directamente a estrutura dos postos de trabalho, pois o sistema produtivo orienta a sua estratégia de alocação dos sujeitos aos empregos em função das qualificações disponíveis no mercado de trabalho, de modo a daí poder retirar as maiores vantagens, reproduzindo, de certa forma, as hierarquias já constituídas no sistema educativo.

As classificações são assim processos simbólico-ideológicos, produto de lutas entre as classes ou fracções de classes sociais pela defesa e ampliação do seu capital económico, cultural e social. Os diplomas obtidos e legitimados pelo sistema educativo reflectem-se na organização do mercado de trabalho e, concomitantemente, na organização e divisão do

trabalho no interior das empresas. As categorizações formais de classificação dos empregos e das profissões reflectem esta dinâmica de carácter estrutural, mais de cariz ideológico e político do que de cariz técnico e económico, não sendo imparciais nem ausentes de elementos de poder e de dominação. Por isso não é líquida, nem linear a correspondência entre os três sistemas da qualificação, da mesma forma que a interdependência e a complementaridade entre eles são mais vincadas na fase de desenvolvimento técnico e económico que caracteriza as sociedades actuais – isto significa que o sistema de produção da qualificação está cada vez menos dependente das propriedades intrínsecas de cada um dos seus sistemas constitutivos e cada vez mais dependente das redes de interacção que se estabelecem entre eles (Lopes, 1993, p. 149).

3.2. TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS E EDUCATIVAS¹⁵ – UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

Como vimos, o conceito de qualificação é uma variável fundamental de análise do mercado de trabalho¹⁶, e nesta investigação em particular, na análise de trajectórias profissionais e educativas, na medida em que permite apreender, tal como afirma Gambier e Vernières, os processos de produção (...), utilização (...) [e] reconhecimento da qualificação (1985, p. 158).

Deste modo, optou-se por adoptar o conceito de qualificação com o objectivo de avaliar as trajectórias¹⁷ profissionais e educativas, tendo presente que o carácter dinâmico que o conceito proporciona permite acompanhar, de acordo com critérios formais, o percurso sócio-

¹⁵ A problemática das trajectórias foi abordada pela autora noutro trabalho onde se procedeu ao estado da arte acerca da matéria do ponto de vista teórico e metodológico, no âmbito da Sociologia e da Economia. Deste modo, não se retoma aquela análise, salientando-se neste trabalho apenas os aspectos estruturadores da análise das trajectórias, bem como as especificidades assumidas neste caso particular. Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 99-102; 281-287).

¹⁶ As teorias do mercado de trabalho foram igualmente analisadas pela autora noutro trabalho. Neste, procedeu-se a uma análise exaustiva da evolução teórica da problemática nos domínios económico e sociológico e reteve-se os seus contributos para a análise das trajectórias profissionais e educativas e do tipo de inserção profissional no mercado de trabalho. Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 16-30).

¹⁷ A metodologia de análise das trajectórias seguida vem sendo desenvolvida e validada em outras investigações por uma equipa de investigadores, onde se integra a autora. Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995); Gonçalves, Parente e Veloso, coords. (1996); Gonçalves, Parente e Veloso (2001).

profissional e educativo dos sujeitos no mercado de trabalho, incluindo as situações de desemprego, bem como o exercício de actividades profissionais complementares.

Na análise das trajectórias profissionais, o conceito de qualificação procura apreender o carácter mais ou menos enriquecedor do conteúdo do trabalho desempenhado pelos trabalhadores, analisando, deste modo, a dimensão qualificação do desempenho laboral. A esta, são acrescidas três vertentes analíticas da relação salarial que permitem apreender as dimensões vínculo jurídico contratual, carreira e remuneração individual e colectiva das trajectórias profissionais numa perspectiva longitudinal¹⁸. Do ponto de vista das trajectórias educativas, equacionam-se as duas vertentes da formação, isto é, a formação escolar e a formação profissional, excluindo-se desta análise os processos de aprendizagem informais, que, pela sua natureza implícita e ocorrência na actividade de trabalho, não são operacionalizáveis a partir das informações objectivas recolhidas para uma análise de trajectórias¹⁹. É esta relação entre a escolaridade formal e a frequência de formação profissional de cariz formal que permite aferir a dimensão da qualificação do trabalhador.

Na realidade, ainda que conferindo às competências mobilizadas pelos sujeitos um papel central nesta pesquisa, as trajectórias profissionais e educativas não assumem um papel secundário. Por um lado, estas são consideradas determinantes daquelas ao reflectirem o passado dos sujeitos, os constrangimentos estruturais a que estiveram e estão expostos e o seu *habitus* (Bourdieu, 1980 b); por outro, porque o que está sempre em causa neste trabalho, não é apenas a mobilização das competências, mas igualmente, os processos que se situam a montante, particularmente os processos de produção de saberes, bem como os processos a jusante de reconhecimento e valorização das mesmas, enraizados formalmente nas trajectórias profissionais e nas trajectórias educativas, por outras palavras, significa que as competências, apesar de se concretizarem numa determinada acção laboral concreta, situacional e temporalmente definida, são resultado de um processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da trajectória sócio-profissional e educativa dos sujeitos.

¹⁸ V. no anexo 8.P a metodologia de análise das trajectórias profissionais do ponto de vista dos pressupostos teórico-metodológicos accionados, nomeadamente a diacronia e a sincronia do conceito, a sua operacionalização e a aferição dos tipos.

¹⁹ A análise das trajectórias profissionais e educativas foi realizada através de um exercício retrospectivo dos sujeitos, em que se pedia para se recordarem de determinados momentos da sua vida profissional e educativa em relação a um conjunto de *itens*, tanto quanto possível, objectivos (v. anexo 5.P – entrevista estruturada aos trabalhadores) e sobre os quais forneceram as representações que no momento actual detinham sobre os mesmos.

Neste trabalho, a trajectória é definida como um lugar estratégico entre os traços estruturais do mercado de trabalho e o percurso sócio-económico dos indivíduos (Spilerman, 1977 citado por Paul in Coutrot; Dubar (dir.), 1992, p. 149). Optando por este tipo de perspectiva, o conceito de trajectória profissional permite considerar o conjunto de acontecimentos profissionais que marcam o percurso do indivíduo e dar-lhes um sentido ao reconstruí-los por relação aos movimentos de conjunto que estruturam o mercado de trabalho (Paul in Coutrot; Dubar (dir.), 1992: 146).

Assim equacionado, o conceito de trajectória permite abarcar a história sócio-profissional e educativa dos sujeitos numa perspectiva dinâmica em que se cruza o passado biográfico, escolar, formativo e profissional com a situação profissional presente, bem como com as perspectivas de futuro. Paralelamente, este conceito permite dar conta dos constrangimentos estruturais económicos e sociais que foram moldando o percurso, nomeadamente as oportunidades de acesso à educação e ao primeiro emprego, assim como a forma como aquele foi sendo guiado no seio do sistema produtivo em geral, e dos modos de gestão da mão-de-obra em particular.

O conceito de trajectória é assim usado para dar conta da evolução dos percursos sócio-profissionais e educativos dos trabalhadores, remetendo para uma análise dinâmica, composta por situações estáticas, num longo período da vida dos sujeitos. Permite acompanhar o percurso educativo e profissional dos indivíduos, desde a saída da escola até à sua entrada na vida activa e à sua situação profissional actual, incluindo a passagem por situações formativas e de desemprego.

Em ambos os domínios profissional e educacional, integra-se uma análise evolutiva e diacrónica que se compõe, por sua vez, de uma análise de um conjunto de situações estáticas e sincrónicas. Nesta última vertente, atende-se: (i) às características das dimensões das trajectórias profissionais para cada uma das situações de emprego por que transitaram (trajectória profissional externa) e para o conjunto de situações profissionais vividas nas empresas onde desempenham actualmente a sua actividade de trabalho (trajectória profissional interna); (ii) às características das trajectórias educacionais em termos do nível escolar atingido e de cada uma das situações formativas vividas; (iii) às diferentes situações de desemprego vivenciadas; (iv) à dedicação, actual ou passada, a actividades profissionais complementares.

A instabilidade dos momentos da entrada na vida activa e a permanência dos trabalhadores em situações de precariedade e de desemprego, que caracterizaram sobretudo os jovens nas últimas décadas do século XX, fizeram deslocar a problemática das trajectórias de inserção no mercado de trabalho para as de transição. O discurso teórico da inserção desenvolveu-se num contexto de pleno emprego, em que os sujeitos abandonavam o sistema

de ensino integrando-se, de imediato, num emprego em que permaneciam frequentemente durante toda a sua vida profissional. Face à intensificação dos fenómenos de desemprego e precariedade do emprego, surgem fluxos diferenciados no mercado de emprego agora caracterizados pela vivência de situações cíclicas de emprego, desemprego, formação e inactividade, que invalidam aquela abordagem. Os conceitos de transição ao trabalho e de trajectórias de transição afiguram-se mais adequados para dar conta das actuais trajectórias profissionais no mercado de trabalho, em que a análise se centra no movimento de transferência, sem referência ao ponto final (Esteves, 1988, p. 25), onde as empresas assumem um papel determinante. O discurso teórico da transição, proposto nomeadamente por Rose (1996; 1982), revela as limitações da teoria do capital humano acerca dos custos de oportunidade que o investimento em educação e formação representam²⁰, na medida em que os diplomas são agora uma fraca garantia de inserção. São a especificidade dos activos, associada aos modos de gestão da mão-de-obra postos em prática pelas empresas, que adquirem um estatuto determinante do tipo de trajectórias dos sujeitos.

Na análise proposta, considera-se que as trajectórias dos trabalhadores implicam ter em conta as diferentes situações de emprego, desemprego e formação vivenciadas, as quais são resultantes de variáveis estruturais inerentes ao sistema de emprego onde se inserem, com particular atenção para os modos de gestão da mão-de-obra de que têm sido alvo, não se negligenciando porém as variáveis biográficas, das quais se destaca a origem social de classe.

De forma a reter-se os efeitos estruturais sobre as trajectórias profissionais e educativas, enquadra-se a análise no âmbito da proposta do sistema de emprego de Rodrigues (1988b)²¹ – um sistema onde interagem agentes heterogéneos dotados de potencialidades diferentes, quer de decisão e de poder, quer de organização e de antecipação, conforme a sua postura face às condicionantes estruturais ambientais, isto é, aos vectores estruturadores do lado da oferta e do lado da procura de emprego²², bem como de variáveis macro-económicas e macro-sociais²³.

²⁰ Para um maior desenvolvimento da teoria do capital humano, cf. nomeadamente Becker (1983).

²¹ Uma proposta teórica e analítica de síntese acerca do funcionamento do mercado de trabalho. Para um maior desenvolvimento, cf. Rodrigues (1988b).

²² A título de exemplo, refiram-se do lado da oferta de emprego os processos de produção, os tipos de empresas, as estruturas qualificacionais, os modelos de organização, as categorias produtivas e as componentes da procura final; e do lado da procura, as políticas de emprego e segurança social, a lógica do sistema educativo, as modalidades de gestão da população emigrada (Rodrigues, 1988b, p. 61).

²³ Entre as variáveis macro-económicas, assumem relevo as condições básicas de valorização e realização do capital e de reprodução geral do sistema económico (Rodrigues, 1988b, p. 62); e entre as macro-sociais, os tipos

As interacções entre a oferta e a procura de emprego, assim como entre os subsistemas que os compõem não são nem lineares, nem pré-determinadas, na medida em que existem, por um lado, fontes de autonomia e, por outro, efeitos em cadeia e de retroacção de uns sobre os outros. O sistema de emprego não é, então, um sistema auto-regulado nem por mecanismos mercantis, nem institucionais da parte do Estado, a sua regulação é auto-organizadora (Rodrigues, 1988b, p. 4) derivada de relações de cooperação e de conflito entre agentes institucionais que, através da sua acção, sustentam o equilíbrio dinâmico do sistema. Este equilíbrio é mediatizado por estruturas económicas e sociais que se exprimem nas estratégias e comportamentos dos agentes institucionais e dos sujeitos individuais. Nesta dinâmica entre a procura de emprego (por parte da população) e a oferta de emprego (por parte do sistema produtivo) prefigura-se uma “interacção dominada”, na medida em que a oferta domina a procura devido ao poder de selectividade e de mobilização. Não é que os indivíduos não detenham uma margem de liberdade e de autonomia nas suas escolhas, desenvolvendo estratégias próprias que não são necessariamente constrangidas pelo sistema produtivo, todavia, o grau de sobredeterminação depende do capital económico, social e cultural de que são detentores. Isto é, os sujeitos mobilizam recursos e desenvolvem jogos e estratégias implícitas, assim como lutas e negociações explícitas com objectivos diversos de classificação e de reclassificação social, embora sempre constrangidos, em maior ou menor grau, pelo modos de gestão de mão-de-obra que, em última instância, representam a lógica de reprodução do capital.

Deste modo, postula-se que as trajectórias no mercado de trabalho são determinadas por “filtros” ou mediações sociais, em que se destacam: (i) a origem e as desigualdades sociais de acesso à educação/formação e de entrada na vida activa, sendo esta última determinada pelas referidas desigualdades; (ii) os empregos ocupados pelos indivíduos ao longo do seu percurso profissional na medida em que, sendo as trajectórias essencialmente “construtivistas”, os saberes adquiridos num emprego são determinantes das possibilidades de transferibilidade para outros (adaptado de Lopes, 1993, p. 142); (iii) as estratégias das empresas no domínio das práticas de gestão dos RH, visto determinarem o tipo de relação de trabalho e de emprego de que os trabalhadores são alvo e o tipo de integração profissional mais ou menos qualificante, condicionando as suas atitudes face ao trabalho/emprego; (iv) os projectos sócio-profissionais futuros dos indivíduos que, influenciados pelo sistema educativo

de famílias e as modalidades de cultura e de poder (no seio dos empregadores, do aparelho de estado e do movimento sindical), bem como o sistema de relações profissionais (Rodrigues, 1988b, p. 61).

em sentido lato²⁴ (Rodrigues, 1991b, p. 122), são importantes no seu posicionamento no plano simbólico-ideológico face ao mercado de trabalho (Parente, 1995, p. 99). Atribui-se, contudo, um papel determinante aos modos de gestão da mão-de-obra, conceito que abrange, designadamente, as formas de emprego, a política de ajustamento do volume de emprego, a organização da mobilidade interna, os critérios de recrutamento, a política de formação profissional, a política salarial, a organização do tempo de trabalho e o grau de aplicação das normas jurídicas por parte das empresas (Rodrigues, 1988b, p. 60), os quais adquirem contornos diferenciados de acordo com as especificidades territoriais. Saliente-se que de acordo com esta abordagem o território não é uma variável neutral²⁵, mas uma variável explicativa e introdutora de “imperfeições” nas dinâmicas da oferta e da procura do sistema local de emprego. Assim sendo, os modos de gestão da mão-de-obra são equacionados neste trabalho em termos espaciais/territoriais, pois as empresas delineiam as suas estratégias de gestão dos RH em função das qualificações disponíveis e das estratégias das outras empresas no interior do sistema local de emprego e, portanto, em interação com os outros subsistemas locais: sistema educativo, sistema produtivo e sistema de relações profissionais (Parente, 1995, p. 27).

O conceito de carreira refere-se, fundamentalmente, à sucessão de empregos ocupados pelos indivíduos no interior duma profissão e, frequentemente, no seio de uma mesma organização (Paul in Coutrot; Dubar, dir., 1992, p. 149), estrategicamente modelados pelos mesmos. Deste modo, trata-se de um conceito que não entra em linha de conta com as possibilidades de evolução e regressão profissional dos sujeitos ao longo da sua história de vida, decorrentes da passagem involuntária entre, por exemplo, situações de emprego, desemprego e formação pelas quais transitam e que implicam uma mobilidade, muitas vezes involuntária, entre organizações. Os sujeitos mudam de profissão, função e/ou organização e o seu percurso profissional é irregular em termos do estatuto profissional detido, da situação na profissão e da condição perante o trabalho. Se, para os percursos de alguns quadros superiores considerados estratégicos para o negócio das empresas, tem toda a pertinência assumir o conceito de carreira, porque as empresas tendem a gerir estes activos específicos, cada vez mais, a partir de planos individualizados de carreira e os próprios sujeitos detêm uma margem de autonomia razoável na gestão da sua vida profissional (fazendo valer as suas

²⁴ Na perspectiva de Rodrigues (1991b, p. 122), o sistema educativo em sentido lato refere-se às cadeias de aprendizagem onde o indivíduo se encontra inserido, isto é, o sistema educativo, a família, os meios de comunicação social e as organizações empregadoras, entre outras.

²⁵ Como é, por exemplo, concebido nas teorias económicas clássicas e neoclássicas do mercado de trabalho.

qualificações no mercado de trabalho), no caso dos trabalhadores do núcleo operacional estas possibilidades são muito mais escassas.

Tendo como propósito analisar a totalidade do percurso sócio-profissional e educativo dos sujeitos do núcleo operacional, incluindo o anterior à sua admissão para as empresas onde se encontram actualmente a exercer a sua actividade profissional, o conceito de carreira é demasiado restrito, pois limita a análise a uma profissão no interior duma empresa, ao mesmo tempo que secundariza os constrangimentos que as empresas impõem aos trabalhadores do núcleo operacional em termos de práticas de gestão dos RH. Ora, para estes trabalhadores, a carreira no interior das empresas tende a ser marcada pelo critério antiguidade (Monchatre, 1990, p. 9) em que, por determinação dos automatismos dos IRCT, os trabalhadores têm pré-determinada uma evolução ascensional, em termos de graus, no interior da categoria profissional que integram, e aos quais correspondem níveis de progressão da remuneração salarial-base. Esta foi a utilização dada neste trabalho ao conceito de carreira. Definido como uma das dimensões de análise das trajectórias profissionais, permite aferir a evolução dos trabalhadores no seio da categoria profissional de pertença.

Da mesma forma, o conceito de carreira menospreza o papel do futuro profissional esperado pelos sujeitos, o qual pode ter um papel decisivo nas suas trajectórias profissionais, consoante as oportunidades surgidas e as possibilidades de escolha. Ainda que não trabalhados com intensidade das informações objectivas captadas no âmbito das trajectórias profissionais e educativas, procurou-se ter em conta os projectos profissionais e formativos dos trabalhadores como condicionadores, em diferentes graus, do presente e do futuro profissional dos indivíduos. Concede-se-lhes uma margem de autonomia relativa, ao considerar-se que estes projectos são estruturados pelas «oportunidades típicas», socialmente condicionadas, de desenvolvimento ou de orientações biográficas (Passeron, 1989, p.18), dependentes dos capitais social, cultural e económico adquiridos pelos indivíduos no seio de várias agências de socialização.

O conceito de trajectória permite dar conta das estruturações, agindo a montante e da sua ligação a jusante, no percurso profissional dos sujeitos, bem como da interiorização do provável (adaptado de Passeron, 1989, p. 21). Ou seja, permite apreender o campo dos possíveis (Bourdieu, 1979, p. 122) que existe no universo cognitivo de cada sujeito em termos das suas aspirações e expectativas. Deste modo, o conceito usado tem a virtualidade heurística de cruzar os constrangimentos das estruturas com a liberdade de escolha dos sujeitos na condução das suas trajectórias (Parente, 1995, p. 99-100). Vejamos como, num quadro sociológico construtivista, se problematizam e se cruzam estas possibilidades.

As empresas têm um papel de instância estruturadora do processo de socialização, moldando o passado e o presente das trajetórias, bem como os projectos futuros, ao exercerem influência não apenas pelas práticas objectivas operacionalizadoras das suas estratégias (por via designadamente dos tipos de organização do trabalho ou das práticas de gestão dos RH), mas igualmente através de processos informais e implícitos de socialização.

Berger e Luckmann (1986) definem este processo de socialização secundária como uma interiorização de submundos institucionais, de saberes específicos constitutivos de papéis relacionados com a divisão social e técnica do trabalho nas organizações, que exigem a aquisição de um vocabulário específico com a interiorização de campos semânticos estruturantes das interpretações das rotinas organizacionais (1986, p. 191). Por um lado, esta interiorização resulta de uma realidade subjectiva frágil e instável, se comparada com as interiorizações resultantes da socialização primária, cuja carga afectiva, normativa e cognitiva é mais sólida. Por outro lado, vai estruturar-se de acordo com o processo de socialização primário, integrando-se as novas aquisições num *Self* já formado e num mundo já interiorizado (Berger; Luckmann, 1986, p. 192)²⁶. Deste modo, enraízam-se, na perspectiva de Bourdieu, no *habitus*²⁷ incorporado do sujeito, constituído na família e na escola, mantido e transformado no espaço de trabalho²⁸. Desta simbiose, resulta uma determinada configuração das trajetórias profissionais e educativas dos sujeitos, em que o *habitus* é um factor estruturante das práticas, ao permitir a articulação entre probabilidades objectivas e aspirações subjectivas dos sujeitos.

As formas de socialização veiculadas nas empresas revelam um certo isomorfismo em relação aos processos “naturais” de socialização, nomeadamente a socialização familiar e escolar. Todavia, não se reduzem a uma simples repetição pois, se assim fosse, ter-se-ia uma simples reprodução das relações sociais existentes, eventualmente com algum enriquecimento cumulativo (Lesne; Minvielle, 1988, p. 24-29). O que se verifica é que, no processo de

²⁶ Para um maior desenvolvimento da problemática de articulação entre socialização primária e secundária e do conjunto de mecanismos e de conflitos inerentes à transformação das identidades profissionais, cf., nomeadamente, Berger e Luckmann (1986, p. 177-249).

²⁷ Bourdieu define o *habitus* como

sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações, que podem ser objectivamente adaptados ao seu objectivo, sem supor a visão consciente e o domínio expresso das operações necessárias para os atingir (Accardo; Corcuff, 1986, p. 70).

²⁸ O estruturalismo genético de Bourdieu (1980b) tem as suas bases neste pressuposto de Berger e de Luckmann, segundo o qual as práticas dos sujeitos radicam num *habitus* que tem a sua génese no processo de socialização primário.

socialização secundário nas empresas, apesar de não haver uma verdadeira criação, há uma recomposição e uma reconstrução finalizada dos sujeitos, dos seus saberes e das suas qualidades sociais, resultado do processo individualizado de socialização. Significa que, apesar de haver uma causalidade histórica do passado sobre o presente, há igualmente uma margem de autonomia dos sujeitos que, de acordo com os constrangimentos objectivos, elaboram uma interpretação subjectiva das situações, construindo activamente, de acordo com as suas percepções e apreciações, a situação que os determina (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 109-111).

Importa retomar que estes processos de (re)socialização, que têm lugar no interior da empresa, não assumem necessariamente uma única direcção, isto é, não são somente desencadeados de forma intencional pelos dirigentes com vista a atingir determinados objectivos. A empresa, como espaço de trabalho, promove uma socialização dos sujeitos, que não é necessariamente um processo consciente. Integra também processos não intencionais de aprendizagem de valores, normas e regras de comportamento convergentes, ou não, com os projecto oficiais das empresas. Daí as empresas serem, não apenas um espaço de integração, mas igualmente um lugar de confronto cultural de identidades sócio-profissionais, que decorrem do próprio cruzamento entre factores sócio-culturais exógenos – oriundos da socialização primária –, e do processo de integração dos sujeitos numa cultura organizacional específica. Ao serem necessariamente processos de socialização plurais, são também processos dinâmicos e conflituosos, traduzindo-se num potencial de mudança, quer para as empresas, quer para os sujeitos.

Neste trabalho, considera-se que as trajectórias profissionais e educativas, ao resultarem de um conjunto de constrangimentos estruturais decorrentes das agências de socialização particularmente primárias, bem como dos recursos em termos de capitais social, cultural e económico, traduzem processos de incorporação do *habitus*. Contudo, no espaço societal onde actuam, os sujeitos detêm alguma margem de liberdade e capacidade de acção para gerir esses mesmos condicionalismos, nomeadamente ao construírem uma diversidade de futuros possíveis no seio do campo empresarial onde se inserem.

Os sujeitos detêm determinadas aspirações (do foro do desejo e do idealizado) e expectativas (definidas em função das oportunidades e dos recursos de que dispõem) face ao seu futuro profissional, não necessariamente reprodutoras da sua vivência. Ou seja, ainda que as aspirações e expectativas tenham a sua génese «no contexto histórico de uma sociedade e de grupos que dela fazem parte» (Chombart de Lawne, 1975, p. 268-269),

os sujeitos têm um papel criativo, não necessariamente reprodutor, da estrutura social. Há assim eventualmente lugar para a realização das aspirações dos sujeitos num projecto (Parente, 1995, p. 100).

Adopta-se assim, como em outros trabalhos²⁹, uma abordagem estruturalista genética, em que se considera determinante o papel dos contextos estruturais nas trajectórias profissionais e educativas, restringindo as expectativas dos sujeitos ao que é socialmente possível. Porém, estes são detentores de alguma autonomia nas suas práticas, nomeadamente em termos de investimento pessoal e do esforço individual que colocam em determinadas acções ou nas escolhas que realizam.

4. A HEURISTICIDADE DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

A banalização do conceito de competências no discurso sociológico intensificou-se, dando origem a uma polissemia de usos, que são inventariados neste trabalho com o objectivo de mostrar a pertinência do conceito ao desvendar e ao alertar para um conjunto de dimensões encobertas e não inteligíveis através do conceito de qualificação.

4.1. ACEPÇÕES E NÍVEIS DE ANÁLISE DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O conceito de competência é usado ao nível sociológico de forma polissémica e sem limites semânticos definidos. A apropriação cognitiva do real complexo a que se refere conduz a uma utilização divergente e ambivalente do termo, contingente com o contexto em que se aplica, muitas vezes de forma aleatória e sem quaisquer preocupações de rigor, o que impõe prudência na sua utilização.

Não pretendendo ser exaustivo, mas apenas elucidativo, é possível diferenciar dois grandes enfoques das aplicações do conceito no discurso sociológico: um relativo à sua utilização enquanto objecto *versus* adjectivo qualificativo; outro, relativo às dimensões individual *versus* colectiva do conceito.

Gilbert e Parlier, debruçando-se sobre a noção de competência do *Larousse Commercial* (1930), afirmam três características principais do conceito de competências: a referência explícita ao domínio de uma actividade profissional, a articulação da competência com os

²⁹ Cf., nomeadamente, Parente (1995); Gonçalves, Parente e Veloso (1996).

saberes teóricos e a capacidade de mobilização destes saberes (1992, p. 14). Esta definição introduz, em relação ao conceito de qualificação de posto de trabalho e de trabalhador, uma nova dimensão analítica que reside na capacidade de mobilização dos saberes e na forma como estes se articulam em competências. Está-se face à problemática da mobilização dos saberes, os quais constituem um dos vectores constitutivos das competências – o mais importante em termos do seu conteúdo cognitivo –, mas também da sua articulação e concretização nas actividades de trabalho. Esta última dimensão remete para uma atitude social, uma capacidade relacional de combinação, uma relação social do sujeito com a situação de trabalho, muito pouco visível e dificilmente operacionalizável, que estará na base da transformação dos saberes e das atitudes em competências e na sua mobilização efectiva – a *alchimie da la mise en oeuvre* de que fala Malglaive (1990, p. 90).

É igualmente neste sentido que Berthelot (1986), ao desenvolver um trabalho sobre as competências necessárias à profissão de agricultor, define as competências como a atitude para dominar a combinação dos diversos factores de produção, considerando-as no centro das articulações que condicionam a competitividade. Define a especificidade das competências como a “combinação” de um conjunto de elementos estruturados de forma complexa durante a sua mobilização. Assim, este primeiro conjunto de pressupostos usa o conceito de competência como um substantivo, remetendo para o conteúdo cognitivo da mesma, quer no domínio dos saberes, quer no das atitudes.

Paralelamente, encontram-se proposições que fazem corresponder a competência a uma relação social de distinção (Hillau, 1994). Segundo Meignant, a competência reconhece-se em situação de trabalho, e não através dos diplomas, e prossegue afirmando: todos conhecemos autodidactas competentes e diplomados incompetentes (1999, p. 1). Esta utilização da noção de competência, como atributo que permite qualificar os sujeitos, assume uma função de reconhecimento e distinção. O lugar dos sujeitos na estrutura sócio-ocupacional é também definido, e hoje mais do que em qualquer outro contexto histórico, pela posse de saberes que conferem aos sujeitos uma legitimidade nas suas acções e lhes conferem igualmente poder.

O facto de se ser designado como academicamente competente, e conseqüentemente, socialmente competente [em particular pelo sistema escolar que se tornou um dos principais agentes de designação de competência] implica, por exemplo, o conhecimento do Mundo, a frequência de museus (...) e, claro, a aquisição de uma competência política (Bourdieu, 1989, p. 242).

Esta ligação entre “saber especializado” e “legitimidade social” tem sido estudada no âmbito da Sociologia das Profissões³⁰ e caracteriza a problemática do reconhecimento das qualificações formais dos sujeitos, mas ignora as suas competências informais. A incapacidade de mobilização destas é parcialmente responsável pelo facto de o titular de um diploma ser rotulado de um trabalhador incompetente, mas esta relação não é de todo linear. Seguindo esta lógica, Monjardet (1987, p. 55 in Strobants, 1999, p. 6) nega-se a tomar partido no debate teórico sobre a lógica da competência informal e da qualificação formal, afirmando que cada uma tem as suas razões. Monjardet (1987, p. 48 in Strobants, 1999, p. 6) encontra ainda na análise da actividade de trabalho dos cabos da polícia argumentos em favor da lógica da competência informal: a autoridade real sobre o terreno está menos ligada ao seu poder formal – aos galões ou às divisas – do que à sua autoridade profissional, no sentido do seu saber e da sua experiência acumulada, ou seja, da sua competência. É a competência informal que distingue os competentes e não as qualificações detidas formalmente pelos trabalhadores.

Hillau (1994) considera que o estudo da competência deve integrar as duas vertentes de análise, a da função de qualificação social de distinção ou reconhecimento e a do conteúdo cognitivo, e explicitar as relações entre elas. O autor adverte para o facto destas vertentes, apesar de intimamente articuladas, serem objecto de estudo de diferentes campos disciplinares, em que as questões do reconhecimento, ou não, dos saberes profissionais têm cabido à Sociologia do Trabalho, enquanto os elementos cognitivos da actividade de trabalho vêm sendo estudados pela Psicologia Cognitiva do Trabalho e pela Ergonomia (1994).

Mesmo do ponto de vista analítico, não se pode separar totalmente o conteúdo cognitivo da competência da sua relação de reconhecimento, na medida em que aquele não é absoluto; encontra-se ligado a um protocolo de acção, sendo uma permanente avaliação social dum protocolo efectivo que resulta numa apreciação das qualidades do indivíduo em relação a uma norma social da actividade (Hillau, 1994, p. 63).

A delimitação das duas vertentes do conceito de competências, enquanto constituído por uma função de reconhecimento e um conteúdo cognitivo é um dos eixos analíticos orientadores do trabalho, em que, do ponto de vista analítico e heurístico, a primeira resulta das práticas de gestão dos RH e de gestão directa e o segundo da organização e conteúdo da actividade de trabalho.

³⁰ Veja-se, a título ilustrativo, as obras de Dubar e Tripier (1997), Boltansky e Thévenot (1991). Para o caso português, cf. Gonçalves (1998) e Rodrigues (1997).

É objectivo deste trabalho tratar as duas vertentes do conceito em inter-relação ao postular-se a hipótese segundo a qual o reconhecimento, ou não, das competências resultante das configurações gestionárias favorece, ou não, a sua mobilização efectiva, isto é, influencia a mobilização na actividade de trabalho, de acordo com os conteúdos cognitivos que esta impõe, os quais decorrem das configurações organizacionais.

Até ao momento abordou-se a noção de competências, definindo-a ao nível individual como capacidade para mobilizar uma combinação específica de recursos (saberes e atitudes), de forma a atingir um determinado desempenho num contexto organizacional particular. São vários os adjectivos que lhe são aliados, agora com o objectivo de especificar e clarificar os seus conteúdos, aprofundando a sua ligação às particularidades dos contextos onde o conceito é utilizado. É o caso da noção de “competências transversais” que remete para capacidades gerais, tais como capacidade de antecipação, de iniciativa, de cooperação, de usar informação e de comunicar, de trabalhar em equipa, que devem estar asseguradas para promoverem a flexibilidade profissional dos trabalhadores, independentemente do processo produtivo onde se encontram integrados. São igualmente designadas de “competências transferíveis”, na medida em que se traduzem em capacidades comuns que garantem a adaptabilidade dos assalariados às transformações constantes das empresas e dos empregos, tornando-se, por isso, transferíveis entre profissões, sectores ou empresas. A estas opõem-se as “competências específicas”, as quais assumem traços diferenciados associados às profissões típicas de um sector da actividade económica, de um subsector ou de uma empresa.

À noção de competências entendidas ao nível individual, tem-se vindo a associar todo um conjunto de adjectivos para dar conta das dimensões colectiva e organizacional do conceito, que assume assim tantos outros significados. Já não são os sujeitos os portadores das competências, mas as empresas. Apesar de esta dimensão do conceito não interessar a este trabalho, convém clarificar os seus significados.

Thierry e Sauret utilizam o conceito de competências estratégicas para evidenciar as profissões e as competências ligadas aos pontos-chave para a criação de valor [numa empresa], criando vantagens de que o cliente se apercebe: rapidez das respostas, exigências precisas de qualidade, serviço pós-venda (1994 in Valente, 1999, p. 7).

Meignant (1999) define a competência organizacional como a incumbência de uma organização em desenvolver uma determinada actividade. Já Medeiro (1999) define a competência organizacional como a competência-chave, entendida enquanto essência da competitividade da organização, incluindo desde os processos de gestão e as tecnologias até às capacidades e experiência da organização, bem como os valores e normas. Constitui, para este

último, o suporte de diferenciação competitiva das empresas e não a sua esfera de actuação, como se verifica em Meignant (1999).

Le Boterf (1998a, p. 125) alude às competências críticas tendo em conta três critérios, a saber: as competências indispensáveis à realização de orientações estratégicas das empresas; as competências necessárias para obter ou manter uma vantagem competitiva num domínio de actividade; a especificidade ou raridade das competências das empresas, as quais não existem sob essa forma no mercado de trabalho, mesmo que possam existir os seus elementos constitutivos. Apesar destes critérios serem imbuídos de uma dimensão individual, em que o sujeito detentor de competências é o indivíduo, as competências críticas referem-se ao conjunto da empresa no sentido em que constituem recursos que condicionam a boa prossecução dos seus objectivos.

No mesmo quadro teórico-analítico, as competências colectivas são entendidas por Le Boterf (1997, p. 250-252) como a capacidade das empresas em mobilizar e combinar recursos em competências dos actores. Criam-se não por simples adição das competências parciais, mas pela relação das competências individuais e parciais entre si e com a visão de conjunto promovida pela empresa, o que exige uma verdadeira gestão de competências capaz de combinar saberes individuais, capitalizá-los, renová-los, fazer circulá-los, enraizá-los, conjugá-los de acordo com a competência colectiva que se quer construir. Trata-se de gerir, de forma consciente e deliberada, a complexidade e a heterogeneidade dos saberes que se encontram distribuídos e “difusos” nas organizações, de forma a criar, por via de um processo de aprendizagem colectivo, uma visão complexa e integrada da empresa.

Le Boterf refere-se também, no contexto actual de concorrência agressiva, à empresa competente: aquela que consegue aprender mais rapidamente e melhor do que as outras ao tirar partido da sua experiência e ao preparar-se para dominar o futuro do seu desenvolvimento – um processo de aprendizagem colectivo na e pela acção, cujo resultado se consubstancia em competências da organização ou competências colectivas (1997, p. 261-262).

Não é, porém, no registo colectivo e formal que o conceito de competências nos interessa neste trabalho. O primeiro não é mesmo alvo de análise, enquanto o segundo é equacionado a partir do conceito de qualificação do trabalhador. O conceito de competências interessa-nos nas suas dimensões individual e informal, ao procurar-se conhecer os seus conteúdos resultantes dos processos de aprendizagem formais e informais, bem como as modalidades de gestão postas em prática pelas empresas para as gerir. São as vertentes cognitiva e de reconhecimento do conceito que estão em causa, na medida em que se parte do pressuposto segundo o qual é a última vertente que pode condicionar a primeira, reforçando-a

ou, pelo contrário, fazendo-a regredir, se promover, por exemplo, uma degradação do auto-conceito dos sujeitos.

Considera-se igualmente que as competências se situam sempre no cruzamento entre as dimensões objectiva (tarefas, recursos para..., condições de...) e subjectiva (os sujeitos, os seus saberes e a sua experiência) da actividade de trabalho, porque esta é o lugar de existência da competência e uma das condições necessárias à sua utilização (Minet, 1994, p. 19). Ao focalizarem-se sempre num desempenho laboral, as competências têm nas empresas o seu lugar privilegiado de accionamento e de mobilização, e na formação – nas suas diferentes modalidades –, o seu terreno por excelência de aquisição e de desenvolvimento. Seguindo este ponto de vista, as empresas têm um papel determinante na sua produção, quer porque não podem posicionar-se (ou não devem) como simples consumidoras de competências, quer porque desempenham, na sua essência, mesmo se não explicitamente, uma função de produção das mesmas, ainda que não se possa descurar os efeitos regressivos que podem, eventualmente, provocar nas saberes detidos e, conseqüentemente, nas competências mobilizadas.

4.2. CONTRIBUTOS INTERDISCIPLINARES PARA UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

A apropriação científica do conceito de competência, de acordo com diferentes enfoques disciplinares, não é recente. Porém, a sua aplicação aos procedimentos e estruturas cognitivas dos trabalhadores em contexto de trabalho veio colocar a discussão da relação entre cognição e a prática de trabalho, na ordem do dia da agenda sociológica. Esta discussão vai ser construída a partir de um conjunto de contributos interdisciplinares, cuja revisão, numa perspectiva necessariamente sintética, se revela fundamental para o seu actual equacionamento sociológico.

Como conceito de fronteira, a competência escapa parcialmente às grandes correntes teóricas das ciências sociais, mesmo se se considerar que a linguística a coloca no centro das suas interpretações e dos seus quadros conceptuais (Hillau, 1994, p. 54), sendo, actualmente, alvo de uma intensificação de análises multidisciplinares.

A Linguística, com os trabalhos de Chomsky (1965), marca a primeira abordagem científica do conceito. Introduce uma articulação entre competência e *performance* no comportamento linguístico do locutor. A primeira é definida como o conhecimento que os indivíduos têm da sua língua, o seu saber linguístico; a segunda, é a actualização da primeira

nos actos de comunicação, a sua realização concreta, o seu uso efectivo na enunciação ou na compreensão de um número infinito de frases correctas do ponto de vista do sistema de regras da língua, mesmo se nunca foram emitidas ou ouvidas antes (Chomsky, 1971 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15)³¹. Neste caso, a competência é definida como o saber em si e a *performance* como o resultado da sua mobilização ou da sua actualização em situação, o que remete para o aspecto criador da utilização da linguagem.

Mais recentemente, no campo da Filosofia, as competências são definidas por E. Morin como propriedades globais resultantes da reorganização e do crescimento da complexidade do cérebro (1990 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15). Considera-as heurísticas (aptas a programar, procurar e encontrar soluções), estratégicas (combinam um conjunto de processos de decisão em função de um objectivo) e inventivas (efectuam combinações novas, não conhecidas pelos sujeitos que as põem em prática) (1990 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15). As competências têm como função organizar os dados mentais heterogéneos e desordenados e as mensagens ambíguas transmitidas pelos sentidos, sendo capazes de propor uma resposta para a situação que os sujeitos enfrentam.

Do ponto de vista da Ergonomia, a abordagem das competências também não é uma temática clássica. Contudo, esta disciplina ao dedicar-se à análise da actividade de trabalho teve sempre subjacente no seu objecto de estudo e no seu discurso a dimensão cognitiva das competências. A utilização do conceito é, no entanto, recente, destacando-se actualmente as abordagens de Landsheere e Montmollin (1984), cujas definições de competências são bastante latas e englobantes.

Landsheere (1984 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15) considera que a competência não é uma aplicação isolada das capacidades cognitivas, afectivas ou psicomotoras, mas de várias capacidades combinadas em estruturas adaptadas a uma situação particular. Esta definição remete para a interacção dinâmica entre diferentes elementos constitutivos da competência, bem como para a articulação desta com a acção, através da qual se exprime.

Montmollin³² reconhece que o conceito de competências se torna indispensável à Ergonomia ao permitir aprofundar a explicação das condutas profissionais. Define-as como conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos

³¹ Este raciocínio pode aplicar-se analogicamente a outros domínios. Gilbert e Parlier (1992, p. 15), aplicando-o à actividade de trabalho, optam por utilizar o conceito de actividade, em vez de *performance*, para traduzirem o conteúdo dos empregos.

³² Opta por uma utilização do conceito no plural, não o diferenciando do seu singular. A mesma perspectiva é adoptada por Gilbert e Parlier (1992).

estandardizados, de tipos de raciocínio, que se podem utilizar sem novas aprendizagens (1984 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15), o que pressupõe uma adequação directa entre aquisições individuais e exigências da situação (Hillau, 1994, p. 56).

Ambos os autores propõem uma concepção cognitiva de competência que enfatiza uma perspectiva de análise em termos de sistemas de competências. As competências são definidas enquanto conjuntos estruturados de elementos diversos, com naturezas distintas, que se combinam e ordenam de forma a responder às exigências das actividades de trabalho, procurando-se analisar as relações globais que as competências estabelecem entre si, mais do que identificar cada elemento isoladamente (Gilbert; Parlier, 1992, p. 15). Ao contrário da competência behaviourista, que se define pelas tarefas que o sujeito sabe executar num determinado contexto, a concepção cognitiva da competência define-a como um sistema de conhecimentos que permite desenvolver uma actividade.

A Psicologia utiliza classicamente, nas suas diversas especialidades, vocábulos próximos do de competência, tais como, o de aptidão ou de capacidade. Todavia, só recentemente se assiste à introdução do conceito e ao desenvolvimento de estudos sobre esta problemática.

A questão da medida das competências, o seu lugar na empresa, o sentido e os procedimentos de análise e de avaliação, constituem uma das vertentes analíticas mais fortes em Psicologia do Trabalho. Daí a importância que adquirem os balanços de competências e os portfólios de competências como meios de avaliação. Na análise de competências, procura-se estabelecer uma relação entre as qualidades dos indivíduos e as características da actividade de trabalho, centrando-se os estudos sobre a auto-construção dos sujeitos nas suas interacções com o meio de trabalho.

Em Psicologia Geral consideram-se as competências sob influência directa das aquisições, das qualidades dos indivíduos e das condutas de adaptação dos indivíduos ao ambiente, estando ligadas aos grandes registos da construção da personalidade (Hillau, 1994).

Nas Ciências da Educação, incluindo o domínio da formação, o conceito de competências remete para metodologias de concepção dos conteúdos de formação mais orientados para o exercício de actividades profissionais. A avaliação das competências é realizada ao nível individual, na definição e na gestão de percursos de formação, mas também ao nível institucional, na medida em que as instituições, nomeadamente as de ensino superior, são elas próprias avaliadas pela sua capacidade de fomentarem a mobilização de competências por parte dos estudantes. Novas relações se estabelecem entre a escola e a empresa, entre a formação e o trabalho, de modo a preconizarem-se respostas para as novas exigências de profissionalização, que conduzem a repensar as competências profissionais.

No domínio da Gestão, a noção de competências remete para as matérias do emprego e da formação no seio das empresas. Tende-se a enfatizar o discurso acerca da necessidade de uma socialização profissional em que as empresas assumem uma função acrescida em matéria de formação dos RH, pressupondo uma nova articulação entre aquisição de saberes e a sua aplicação em actividade de trabalho, principalmente no seio dos colectivos de trabalho. É neste âmbito que surgem as perspectivas da gestão preventiva e previsional dos empregos e das competências, as quais ficam, frequentemente, condicionadas pela análise prospectiva do emprego e pelas práticas dos balanços de competências, com efeitos escassos no domínio da formação, como se analisará adiante³³.

A análise sociológica das competências remete para o já referido debate surgido à volta das “novas competências” exigidas no desempenho das actividades laborais, no contexto das mudanças profundas dos sistemas de trabalho, particularmente decorrentes da intensificação da aplicação das TIC. As competências passam a designar uma combinação complexa de saberes formalizados, mas também de saberes adquiridos pela experiência e, portanto, de carácter tácito e informal. Considera-se que existe uma distorção entre as representações formais das classificações profissionais e as certificações escolares por um lado, e as capacidades dos indivíduos no desempenho das suas actividades de trabalho, por outro. O conceito de competências pretende dar conta deste hiato.

Os estudos sociológicos sobre esta temática são diversos. Uns orientam-se para a definição de perfis de competências, nomeadamente para a definição de planos, programas e conteúdos de formação; todavia as dificuldades de operacionalização do conceito têm resultado em grandes divergências entre os diferentes estudiosos quanto à natureza e amplitude dos processos cognitivos envolvidos nas actividades de trabalho e nas actividades de aprendizagem. Também as relações entre competências e inovação tendem a ser alvo de atenção privilegiada, estabelecendo-se entre elas relações de várias ordens, mas sobretudo de causa e efeito, em que as competências tendem a estar na origem e na base de sustentação dos processos de inovação, fundamentalmente tecnológica (produto e processo). Porém, não deixa de haver espaço para uma relação biunívoca entre competências e inovação, em estudos que tentam compreender os efeitos “em anel” entre ambas. Numa perspectiva mais próxima da gestão dos RH, a Sociologia tende a considerar que, comparativamente ao conceito de qualificação, a noção de competência é mais apta para dar conta das novas condições de mobilidade interna e externa dos RH, bem como de transferência de saberes, resultado da

³³ Cf. ponto 6.2. do capítulo 4.

recomposição dos empregos. Segundo Le Boterf (1998a; 1994), face a um problema ou uma situação, constrói-se uma arquitectura cognitiva particular, a qual tem uma natureza combinatória ao integrar múltiplos componentes, exigindo que o sujeito saiba seleccionar os elementos necessários no repertório de recursos e organizá-los de forma pertinente para resolver a situação³⁴. Zarifian (1988) propõe um entendimento diferente, ainda que não se trate de uma divergência de base, mas apenas de uma exposição analítica de raciocínios heurísticos diferentes. Isto é, Zarifian, criticando Le Boterf, recusa a definição de competência enquanto saber combinar, concebendo-a como uma atitude social, uma postura de compromisso assumida pelos indivíduos face às situações profissionais, da qual decorre a forma como mobilizam e combinam os seus saberes.

Sistematizando, é possível salientar, do ponto de vista sociológico, três características comuns ao conceito de competências (no plural): (i) o carácter operativo e finalizado, dado que só tem sentido numa acção (competência para agir) e em função dos objectivos que prossegue; (ii) o carácter situacional, tirando partido dos elementos da situação para se adaptar às suas condições evolutivas (competência-em-situação); (iii) o carácter dinâmico, ao combinar os diferentes elementos para responder às exigências de adaptação (Gilbert; Parlier, 1992, p. 15-16). Neste trabalho, e do ponto de vista estritamente sociológico, acrescem duas características, que associadas àquelas, definem os contornos do conceito de competências que foi adoptado. São elas: (iv) o carácter tácito, ao resultar de uma trajectória de aprendizagem implícita, não necessariamente formalizada; (v) o condicionamento organizacional e gestor, ao responder às exigências da organização e à sua estratégia de gestão.

Tendo em conta estas características, as competências configuram-se neste trabalho sempre como comportamentos, acções ou práticas profissionais que garantem a ligação entre as aquisições anteriores e a actualidade da acção, entre as qualidades individuais e as propriedades da situação (Hillau, 1994, p. 47). As competências são sempre propriedade dos indivíduos, resultado das suas trajectórias sócio-profissionais e educativas, incluindo as suas experiências e as suas atitudes. Associam-se a factores individuais, mas não excluem, muito pelo contrário, integram as dimensões organizacional e gestora dos contextos empresariais onde os sujeitos se inserem. Estabelecem a relação entre as capacidades do trabalhador e o seu desempenho laboral, numa situação profissional particular, ultrapassando-se, assim, a antiga oposição entre, por um lado, o trabalho real e o trabalho prescrito e, por outro, entre a

³⁴ A lógica da integração dos saberes e dos comportamentos estabelece-se em função das exigências da situação de trabalho, o que remete segundo Le Boterf (1994) para o “saber transferir”. Este consiste não só em “empregar”, mas também em “re-empregar” os saberes disponíveis.

qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador, encarados como conceitos descoincidentes.

4.3. VISIBILIDADE TEÓRICA DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS – AS OCULTAÇÕES DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

Os disfuncionamentos técnico-económicos e sociais da OCT e a intensificação da difusão e aplicação das TIC conduzem a questionar a possibilidade de se continuar a ignorar os saberes dos trabalhadores do núcleo operacional.

No entanto, é só na década de 1980 que os saberes dos trabalhadores do núcleo operacional se tornam alvo de atenção quando se toma consciência dos truques, das astúcias e dos segredos praticados e se questiona o seu exercício em situação de ignorância ou inconsciência. Mesmo nos sectores afastados dos processos contínuos, as reestruturações produtivas e a recomposição dos postos de trabalho exigem que se pense em termos de potenciais de transferibilidade para a promoção da mobilidade dos trabalhadores. Apesar da standardização e da normalização dos saberes formais inerentes ao trabalho prescrito, a sua diferenciação relativamente aos saberes informais e práticos adquiridos empiricamente no trabalho (Linhart, 1978 in Stroobants, 1999, p. 4) alerta para manifestações de uma criatividade operária que permanecia na ignorância dos observadores.

A inteligência operária esmigalhada pela parcelarização do trabalho e a ênfase no “fazer” revelam-se na perspectiva dos investigadores pouco adaptadas às novas exigências produtivas decorrentes da passagem do “cronómetro” ao “*robot*”, em termos de equipamento técnico, e do “fordismo” ao “toyotismo”, no que se refere à gestão da produção. As orientações do paradigma da prescrição manifestam-se disfuncionais e começam a ganhar força algumas das linhas do paradigma da cooperação. Paralelamente, assiste-se ao deslocamento do discurso das qualificações, muito característico da uma concepção taylorista do desempenho laboral, para o discurso dos saberes e das competências, o qual vai dar visibilidade aos aspectos cognitivos da actividade de trabalho. Os trabalhos dos economistas e dos ergónomos manifestam-se igualmente neste sentido.

E seguindo esta linha, para Zarifian (1998; 1996a) o conceito de competência não é isolável dum profundo questionamento acerca das práticas e teorias da organização que vigoram ainda hoje, e que começaram a ser questionadas já nos finais dos anos 60 do século passado. A problemática das competências não surge gratuitamente – resulta da crise dos modelos de organização tayloriano e do modelo de ofício, sendo o novo modelo de produção

baseado na variedade e no *marketing* que lhe confere o seu verdadeiro sentido – dada a necessidade consensualmente aceite de se elevar as competências dos trabalhadores. Enquanto factor de produção, a actividade mental sempre esteve presente na actividade de trabalho, porém não era reconhecida (Parlier, 1995, p. 19). Menos reconhecida ainda era a necessidade das empresas se assumirem como lugares de formação de saberes e de adoptarem uma lógica de produção, e não unicamente de consumo, de competências. É este reconhecimento e a sua valorização que marcam a diferença do discurso e, em alguns casos, das práticas empresariais, fazendo emergir a competência como um conceito central nos novos modelos de gestão dos RH.

Da mudança do paradigma produtivo industrial, particularmente das tendências organizacionais e gestionárias que os novos modelos implicam para os trabalhadores do núcleo operacional, já se tratou no capítulo 2 – relembre-se alguns dos aspectos mais consequentes, em termos da importância da vertente cognitiva das competências: a ampliação das tarefas de fabricação e de manutenção; a participação em reuniões, círculos de qualidade e grupos de projecto; o trabalho em equipa com responsabilidades partilhadas e a necessidade de comunicação intensa para troca de informação; a resolução de acontecimentos imprevistos; as cadências de trabalho reguladas pelo *JIT* e *kanban*, ou seja, pela saída do produto final (e não pelos tempos impostos), que tornam as falhas mais críticas e impõem como decisivas as capacidades para as antecipar e resolver problemas. Estas características da actividade laboral relevam não só a importância das competências técnicas, mas fundamentalmente das competências estratégicas e relacionais. Estas últimas – as estratégicas e sociais –, designadas, por outros autores, de saber ser e de saberes sociais tendem a prevalecer, hoje, em todos os modos de profissionalização, quer sejam nos polícias do estudo de Monjardet (1987), quer nos professores da análise de Demailly (1987).

As competências mobilizadas nem sempre são explícitas e, como já foi referido, são dificilmente perceptíveis. Resultam de uma trajectória de aprendizagem, onde a experiência de vida do trabalhador, condicionada pelo sistema educativo em sentido lato, a experiência da actividade concreta de trabalho, da qual o trabalhador conhece tão bem o (...) meio de trabalho, que pode antecipar as reacções, têm um lugar decisivo (Stroobants, 1994, p. 180). A noção de competências tácitas, ou de *tacit skills* como preferem alguns autores, dada a origem inglesa da expressão, remete para a dimensão não formal das competências – aquela que é característica do conceito e o diferencia do conceito de qualificação do trabalhador. Refere-se à parte das competências que não são incluídas nas classificações comuns dos trabalhadores e dos postos de trabalho, dado que ultrapassam a vertente formalizável dos saberes, concretizada em

diplomas ou certificados, decorrentes de processos de aprendizagem informais e, portanto, não reconhecidos. Para Bryan Jones (1983 in Moniz, 1991, p. 260), o saber tácito resulta da familiaridade com as condições, processos e resultados produtivos, sendo diferente consoante os sistemas de divisão do trabalho, por conseguinte, distinto entre empresas ou subsectores que se dedicam à mesma área de negócio.

A este propósito, há que reter que, por um lado, devido ao carácter necessariamente original de cada situação profissional e das idiosincrasias de cada sujeito, o accionamento dos saberes e a mobilização de competências implicam sempre componentes tácitas não sistematizáveis, nem codificáveis. Por outro lado, parece haver sempre vertentes empiricamente não operacionalizáveis dos conteúdos cognitivos das competências, os quais não são cognitivamente apropriáveis. Deste modo, como pondera Hillau (1994), as qualidades individuais que dão forma às competências nunca podem ser definidas em absoluto, mas sempre reportadas a uma determinada situação profissional, para além das componentes tácitas não serem transparentes, nem facilmente expropriáveis, como se pensou durante a época de ouro do paradigma da OCT que teve como corolário da sua edificação a confiscação dos saberes de ofícios.

A oposição formal/informal que atravessa a problemática das competências corresponde a um conjunto de oposições que não são novas na análise do trabalho: a oposição entre saber intelectual e manual, entre saber abstracto e concreto, entre trabalho prescrito e real, entre classificação oficial e qualificação real, entre saber teórico e prático, entre formação escolar e experiência de trabalho, entre saber e saber fazer, entre saberes declarativos e procedimentais. Todas estas dicotomias correspondem ao hiato entre a linguagem da teoria e a realidade dos factos, entre o conhecer e o ser, entre o saber e o seu modo de emprego cuja síntese é a génese das competências. É este hiato que explica que todos os especialistas tenham dificuldade em explicar como procedem na realidade laboral, bem como transmitirem explicitamente este saber tácito. É esta síntese que é realizada automaticamente na actividade de trabalho, com ou sem recurso à actividade reflexiva, que se designa de competências. O que é de facto novidade no discurso sobre as competências é a valorização da dimensão informal, na medida em que o sujeito que possui este saber aparentemente ignora como procede e, inclusive, o que sabe. A este propósito argumenta Stroobants (1999, p. 6-7) que o engano mais gritante da inteligência artificial é não ter encontrado formas de inteligência refractárias à formalização algorítmica, que são precisamente estes “saber fazer”, estas habilidades que os sujeitos manifestam na sua vida quotidiana, os raciocínios de sentido comum que, em cada profissão, se tornam característica dos especialistas.

Zarifian nos trabalhos que tem desenvolvido acerca da problemática das competências³⁵, insere-as numa dimensão eminentemente colectiva e socializada do trabalho. Isto é, a problemática das competências, para além de ser remetida para uma dimensão da gestão dos RH, é equacionada ao nível da organização do trabalho e do conteúdo do mesmo. As competências existem sempre em relação a um domínio de tarefas, o qual assume forma num contexto de relações sociais específicas. Este é determinante da produção individual de saberes, assim como da atitude social de implicação e de responsabilidade profissional que permite aos trabalhadores serem mais ou menos competentes no seu exercício laboral.

Segundo o autor, o conteúdo das competências remete então para uma atitude social de implicação que mobiliza a inteligência e a subjectividade dos sujeitos no sentido da responsabilidade pessoal face às situações de trabalho. Esta definição, para além de pressupor a existência de elementos cognitivos que sustentam a acção, incluindo capacidades técnicas para fazer face a situações imprevisíveis e aleatórias³⁶, implica o reconhecimento desta capacidade por parte da organização. Assumir esta atitude social de implicação e mobilizar-se subjectivamente para a concretizar, pressupõe que sejam criadas condições favoráveis à sua manifestação, nomeadamente ao nível dos meios de trabalho, do reconhecimento material e simbólico, e da repartição de poderes (Zarifian, 1994, p. 112), o que se encontra intimamente dependente das configurações gestionárias. Não se perfilha neste trabalho uma abordagem individualizante e autocentrada da competência (de cada profissional), na medida em que a sua construção individual processa-se por referência a condições organizacionais que podem ser mais ou menos favoráveis à sua aquisição, estimulação e desenvolvimento.

Ora, como propõe Le Boterf (1994), o ambiente de trabalho imediato (ambiente tarefa) condiciona o exercício das competências a partir de um duplo efeito: o efeito de posição, que depende da posição do actor num contexto particular, o que condiciona, nomeadamente, o seu acesso às informações pertinentes; e o efeito disposição, que depende das capacidades mentais, cognitivas e afectivas dos sujeitos.

Considerando-se que no centro da noção de competência, particularmente da sua dimensão cognitiva, está um processo de aprendizagem que pode ser mais ou menos favorecido pela organização privilegia-se a análise em termos da dialéctica da acção/cognição, aferindo o carácter qualificante ou desqualificante da organização e do conteúdo do trabalho. Este último pressuposto merece uma atenção particular na medida em que não se pode cair

³⁵ Cf., designadamente, Zarifian (1994; 1996; 1998).

³⁶ É competente o indivíduo que, para além do trabalho prescrito, consegue dominar uma situação imprevista, na medida em que sabe detectar a origem dos problemas que a caracterizam e resolvê-los (Zarifian, 1994, p. 112).

numa visão idílica e mistificadora da realidade empresarial, sendo necessário equacionar igualmente o carácter desqualificante do trabalho, consequência organizacional frequentemente subvalorizada nos discursos científicos sobre as problemáticas em análise, que tendem a ser dominados também por preocupações gestionárias³⁷.

É assim necessário equacionar o carácter desqualificante do conteúdo do trabalho. A degradação dos saberes por parte de sujeitos que não têm oportunidade de os mobilizar sob a forma de competências é uma característica dos modelos produtivos característicos da OCT, as quais tendem a permanecer hoje em sistemas de trabalho fabris (Freire, 2001). As situações de trabalho, se apelarem apenas a acções não dominadas pela cognição (Malglaive, 1990), não passam de meras actividades rotineiras e habituais, em função das quais os operacionais não podem desenvolver qualquer processo de aprendizagem.

5. O ESTUDO DA ACTIVIDADE DE TRABALHO NO CENTRO DA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O centro do debate acerca da análise empírica das competências situa-se sobre a possibilidade de se constituírem, ou não, como entidades distintas da acção. Adopta-se, neste trabalho, uma perspectiva de análise das competências que encontra a sua fundamentação na Linguística. A transposição das propriedades da competência linguística a toda a competência (para agir) conduz a afirmar as competências como virtualidade ou poder para agir por um lado, e a acção, a prática ou os comportamentos como a efectivação, a realização ou a actualização dessa virtualidade, por outro.

A este fundamento analítico associa-se um princípio básico da abordagem construtivista que consiste em analisar as competências no contexto das situações de trabalho, atribuindo um papel activo às empresas na sua produção e mobilização.

A abordagem construtivista das competências desenvolve-se em França, muito ligada à problemática da formação, sendo Schwartz (1995 in Mertens, 1996, p. 81) o primeiro a propor um método de construção das competências através da implementação de uma estratégia de formação de adultos. Propõe o recurso à formação de adultos por parte das empresas, através

³⁷ Posturas típicas destas preocupações são as de Parlier e Le Boterf (1998a; 1997). Zarifian, apesar de ter um discurso orientado no mesmo sentido, mantém-se mais afastado das preocupações gestionárias nos relatos dos estudos de caso que tem desenvolvido (cf. nomeadamente, Zarifian, 2001).

da concepção de planos de formação que podem incentivar processos de aprendizagem, orientados para a correcção das perturbações que envolvem directamente os trabalhadores. Esta abordagem, apesar de ter um carácter iminentemente interventivo, distancia-se, nos seus objectivos, das restantes abordagens, desenvolvidas nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80 do século XX, nos EUA e no Reino Unido, respectivamente: (i) as abordagens comportamentalistas, assim designadas por desenvolverem estudos em que se procurava identificar as competências dos gestores com êxito. A competência, definida como as características mais profundas dos sujeitos, mantém uma relação causal com um desempenho efectivo superior. O desempenho efectivo é concebido como a prossecução de resultados específicos com acções específicas, num dado contexto (Mertens, 1996, p. 69); (ii) as abordagens funcionalistas, que definem a competência como a combinação de atributos subjacentes a um desempenho bem sucedido – postulam uma concepção integrada de atributos e de desempenho, isto é, por um lado, incorpora os saberes, as capacidades e as atitudes aplicados num contexto de tarefas reais e, por outro, o sucesso no desenvolvimento das funções, surgindo a competência como a relação entre um problema e uma função³⁸ (Mertens, 1996, p. 75).

Do ponto de vista empírico, o conceito de competência é operacionalizado nesta investigação a partir da análise da actividade de trabalho, a qual implica a mobilização de saberes e atitudes por parte dos sujeitos durante o seu exercício. Rompe-se com a concepção de alguns estudiosos que fazem incidir a sua atenção sobre a situação de imediatez da acção, recusando a existência de quaisquer predisposições para a prática. A competência situa-se entre o saber e o fazer ao transformar o saber em acção. Actua ao nível da inteligência operatória, nas palavras de Piaget (1978), ou da inteligência prática na acepção de Malglaive (1994; 1990), traduzindo-se mais num saber como do que num simples saber que (Bruner, 1983 in Parlier, 1994, p. 101). As competências apenas existem em situação de trabalho. Concretizam-se no desempenho de uma determinada acção laboral concreta, situacional e temporalmente definida, ainda que sejam resultado de um processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da trajectória sócio-profissional dos sujeitos.

Nesta linha, discutem-se de seguida as propostas de análise que se consideram pertinentes para orientar a reflexão acerca dos conteúdos cognitivos das competências, deixando-se por ora a vertente do reconhecimento, que será tratada no ponto seguinte deste

³⁸ Tratando-se de abordagens orientadas para a intervenção gestionária e política não merecem destaque neste trabalho. Para um maior desenvolvimento, cf. Mertens (1996, p. 69-84).

capítulo. Seleccionaram-se três tipos de abordagens para analisar o conteúdo cognitivo das competências a partir da actividade de trabalho – uma gestionária postulada por Parlier; outra ergonómica defendida por Montmollin; e, finalmente, a de Lopes no âmbito da Economia do Trabalho –, as quais fornecem as linhas teóricas que enquadram analiticamente o estudo das competências mobilizadas pelos trabalhadores do núcleo operacional nas suas actividades de trabalho.

5.1. DA REPRESENTAÇÃO DE COMPETÊNCIA AO SEU USO NA ACTIVIDADE DE TRABALHO – UMA PERSPECTIVA GESTIONÁRIA

A perspectiva gestionária é analisada a partir da proposta de Parlier (1995; 1994). Segundo o autor, a análise da actividade de trabalho constitui a base do estudo da competência. Esta é entendida enquanto conceito construído e como sistema de interpretação que permite compreender e agir sobre a actividade de trabalho (1994, p. 96). Como tal, é sempre ajustável à situação de trabalho segundo os objectivos operacionais pretendidos e traduzidos em actos de gestão (tomada e controlo de decisões) (Parlier, 1994, p. 92).

Genericamente, o objectivo desta construção é fazer evoluir as práticas de gestão através da modificação da organização, de forma a imprimir-lhe uma flexibilidade positiva capaz de tornar mais eficaz o desempenho laboral dos sujeitos e das equipas. O conceito de competência permite apoiar a gestão dos RH nas pessoas, independentemente do contexto empresarial – por essência instável –, incidindo sobre os sujeitos e sobre o carácter interactivo que existe entre eles e o seu trabalho (Parlier, 1995, p. 21).

Os conceitos de tarefa, de posto de trabalho, de modos operatórios, demasiado segmentados, estáticos e com um conteúdo de curto prazo, perdem a sua pertinência face ao carácter aleatório e provisório das actividades de trabalho (Parlier, 1995, p. 22; 1994, p. 96). A lógica do trabalho prescrito é questionada, não por razões de bem estar social, mas por exigências de eficácia produtiva (1995, p. 20), dada a ausência de eficácia técnica e económica do trabalho. Em alternativa, afirmam-se os sistemas organizacionais mais qualificantes baseados na autonomia, iniciativa e responsabilidade dos indivíduos. Parlier propõe, assim, um quadro teórico de análise das competências que ultrapassa a lógica da mera gestão pelo posto de trabalho e se relaciona mais com a actividade do que com a tarefa, ou seja, com as acções, as práticas e os comportamentos em actividade de trabalho do que com as normas de trabalho – uma análise evolutiva que relaciona empregos e homens, colocando a ênfase do lado dos homens. A análise dos empregos, não se reportando apenas às operações prescritas, permite

compreender, a partir da definição das actividades, como é que os indivíduos trabalham verdadeiramente. Assim sendo, o estudo das condutas profissionais adquire primazia sobre a análise das funções e o trabalho real sobre o normativo (Parlier, 1995, p. 21).

As competências são produzidas numa trajectória pessoal e social, em que se combinam as aprendizagens teóricas e experienciais. Estruturam-se através de uma reconstrução dinâmica dos elementos que as compõem (saber, práticas, raciocínios, ...) para responder adequadamente à realização dos objectivos. Nesta medida, podem construir-se como um objecto de gestão, pois é possível modelá-las e desenvolvê-las progressivamente. Tal exige uma análise e um conhecimento profundo dos processos pelos quais se formam e desenvolvem, de modo a compreender-se a sua natureza e a se poder agir sobre elas (Parlier, 1994, p. 100-101).

A “modelização” da actividade de trabalho pelo trabalhador designa, exactamente, os ajustamentos e os compromissos operatórios que os operadores desenvolvem ao realizar o seu trabalho. A actividade de trabalho é construída pelos sujeitos como resultado da tensão entre a lógica dos sujeitos (saberes, atitudes, traços de personalidade e a sua história de vida) e a lógica da organização (situações de emprego, conteúdo e organização do trabalho, modelos e práticas de gestão e todo o conjunto de constrangimentos associados). Parlier postula com Hubault que trabalhar não é aplicar um programa, mas arbitrar entre o que nos exigem e o que as situações exigem (1992 in Parlier, 1995, p. 23), o que mostra a margem de aleatoriedade existente, todavia, comumente encoberta pelo trabalho prescrito.

A actividade real, distinta do trabalho prescrito, configura-se em práticas ou comportamentos visíveis³⁹ (físicos, verbais) e em processos mentais não observáveis (raciocínio, abstracção, dedução, memorização,...) (Parlier, 1995, p. 23; 1994, p. 99). Apenas se podem observar os primeiros, ou seja, as manifestações de competência⁴⁰, as quais se concretizam de uma forma material e, por, isso podem ser avaliadas segundo determinados critérios (qualidade, quantidade, prazos, custos, regularidade, etc.), na medida em que a

³⁹ A noção de competência questiona largamente o conceito behaviourista de comportamento como uma resposta a um estímulo, bem como o seu estatuto de objecto de estudo só pela condição empírica de poder ser observado, descrito e avaliado (Parlier, 1994, p. 98-99).

⁴⁰ Baseada na analogia com a Linguística, as competências devem ser compreendidas como os saberes que o sujeito tem sobre o trabalho, e o desempenho, como o uso efectivo desses saberes nas situações concretas, o que se traduz numa actualização e adaptação das competências ao desempenho laboral. Não se trata apenas de reproduzir as condutas aprendidas, mas de criar permanentemente novos “comportamentos linguísticos” no domínio da Linguística e novos “comportamentos laborais” no domínio das actividades de trabalho (Parlier, 1994, p. 98).

competência é, por natureza, uma noção abstracta, hipotética e não observável (Parlier, 1994, p. 101). A materialização da competência é a actividade real de trabalho, sendo a sua apreensão realizada por via do desempenho pelo qual se exprime (Parlier, 1994, p. 99).

Não significa, contudo, que a competência seja “prisoneira” dos desempenhos, indica apenas que se exprime, de forma específica, em função das contingências da situação e das finalidades prosseguidas pelos indivíduos na actividade de trabalho (Parlier, 1995, p. 27). Ou seja, Parlier segue a proposta de Leplat (1988 in Parlier, 1995, p. 27), para quem a competência, com um duplo carácter operatório e finalizado⁴¹, é indissociável da actividade na qual se manifesta quer no sentido da orientação para uma acção específica com um determinado fim, quer no sentido das contingências da situação. Saliente-se que a actividade de trabalho se caracteriza por uma equi-finalidade, na medida em que os sujeitos podem pôr em marcha caminhos diferentes e, conseqüentemente, diferentes competências, para atingirem o mesmo desempenho⁴² (Parlier, 1995, p. 27).

Propõe-se ainda que o conteúdo da competência seja categorizado no âmbito do sistema de gestão das competências. A lista de saberes ou de qualidades desligadas da articulação que lhes conferem valor operacional, não permite compreender o sentido das actividades de trabalho, nem captar as competências utilizadas. A actividade que testemunha a competência é observada. A competência não é observável, é uma construção, uma representação, sendo a sua apreensão realizada através da análise do trabalho, por intermédio da observação directa e de diálogo com os titulares das actividades. Doutra forma, restringe-se o seu estudo à elaboração de referenciais à distância, que remetem para o trabalho prescrito desinserido do sistema organizacional. É a análise das práticas das actividades de trabalho, dos comportamentos profissionais, que permite compreender o trabalho e identificar o tipo de competências mobilizadas pelos sujeitos (Parlier, 1995, p. 26-30) no seio de determinadas contingências situacionais.

De acordo com o autor, e numa abordagem nitidamente construtivista, a actividade de trabalho pode ser concebida como uma ocasião de aprendizagem. O resultado da actividade de trabalho ao ser alvo de análise para o estudo das competências pode ter um duplo efeito de retroacção sobre: (i) os sujeitos, que podem melhorar os seus desempenhos, ao compreendê-los, desenvolvendo, assim, os seus saberes; (ii) sobre a organização, permitindo modificá-la,

⁴¹ No sentido em que se é «competente para» uma tarefa ou para um conjunto de tarefas (Parlier, 1994, p. 99).

⁴² A este propósito, Hubault insiste nos estados de fadiga que obrigam a modificar os métodos de trabalho, afirmando que a actividade de trabalho tem uma densidade diferente no início e no fim do dia, o que significa que uma hora não é igual a uma hora, pois o tempo de trabalho não é uniforme (in Parlier, 1995, p. 28; 1994, p. 100).

afectar outros meios e definir novas exigências. Nesta perspectiva, a aprendizagem é concebida como uma mudança de concepção, resultado da confrontação entre o saber anterior e a realidade laboral (Parlier, 1995, p. 26).

5.2. A MODELIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS DAS COMPETÊNCIAS PELOS SUJEITOS – A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DA ERGONOMIA

Os ergónomos centram os seus trabalhos na noção de actividade. Definem a actividade de trabalho como a realização de tarefas tendo em conta, simultaneamente, os constrangimentos e os recursos extrínsecos e intrínsecos, as exigências recíprocas heterogéneas e, frequentemente, conflituais ou mesmo incompatíveis. A actividade de trabalho é expressão deste compromisso (Teiger, 1993 in Parlier, 1995: 26).

Montmollin, que se segue de perto na abordagem fenomenológica da ergonomia, utiliza o conceito de competência para analisar as tarefas supostamente efectuadas ou a efectuar, tendo como ponto de partida a actividade. A actividade de trabalho é definida como uma «construção» interpretativa contínua das informações, dos processos, das planificações e acções pelo próprio operador (1994, p. 39).

Vale a pena, a este propósito, reter o conceito de variações da actividade profissional de Le Boterf (1998a; 1997; 1994). O autor admite um tipo de variação, cujo resultado designa de actividade redefinida⁴³, a qual emerge da interpretação que o sujeito faz das suas actividades na medida em que é um actor da dinâmica do seu trabalho, completa operações e toma iniciativas. O outro tipo surge a um segundo nível, delineando-se a partir da actividade redefinida, remetendo para o facto de, no decurso da actividade de trabalho, surgirem acontecimentos imprevistos, erros de interpretação que alteram o curso “redefinido” da actividade.

Deste modo, trata-se sempre de uma actividade evolutiva que impede qualquer pretensão de generalização, dada a impossibilidade de estudar diariamente a “actividade natural de trabalho”. Porém, as competências são sempre definidas como “competências para...”, o que sugere que o desempenho da actividade de trabalho é sempre orientado para uma acção com objectivos específicos. Ora, o carácter múltiplo, específico e divergente das acções de trabalho também não se coaduna com a elaboração de leis gerais, retendo o autor a possibilidade de serem realizadas apenas generalizações relativas a famílias de actividade,

⁴³ Resulta do desvio entre actividade prescrita e actividade real (Le Boterf, 1997; 1994).

correspondentes eventualmente a algumas famílias de situações (ou tarefas) (Montmollin, 1994, p. 40).

Todavia, apesar de temporal, a actividade de trabalho consubstancia-se em algumas estruturas estáveis⁴⁴, que lhes asseguram a existência e lhes dão sentido. São estas estruturas (hipotéticas) que Montmollin designa de competências, definidas enquanto saberes, condutas-tipo, procedimentos estandardizados, tipos de raciocínio estabilizados que podem ser utilizados, sem novas aprendizagens⁴⁵ (1984 in Gilbert; Parlier, 1992, p. 15).

Entre a actividade de trabalho e as competências existe uma relação dialéctica, em que a estrutura das competências é necessária à condução da actividade natural de trabalho, na qual e a partir da qual aquela é continuamente criada e modificada. A experiência de trabalho é característica desta relação ao reunir simultaneamente os acontecimentos e os resultados dos acontecimentos (Montmollin, 1994, p. 43).

Segundo a perspectiva do autor, as competências são estruturadas em modelos. São construções hipotéticas e práticas, descritas pelo analista com um elevado nível de abstracção, em que se modelizam as estruturas das competências por referência directa às actividades particulares nas quais se exprimem e são executadas. O que existe na realidade é a actividade desenvolvida pelos sujeitos, sendo as competências modelizadas para explicar as actividades, logo, a única abordagem possível é o estudo dos campos das actividades (Montmollin, 1994, p. 43).

O conceito de meta-conhecimento é, para Montmollin, o mais promissor para explicar os saberes. (...) Se a competência é estruturada em modelos, é necessário que o operador «saiba» alguma coisa sobre estas «ilhas» de conhecimentos mais isoladas, de forma a ser capaz de gerir o seu *corpus* pessoal de conhecimentos⁴⁶ (1994, p. 43). De facto, mesmo no desenvolvimento de tarefas altamente controladas, os operadores necessitam sempre de um período de tempo para

⁴⁴ Em certa medida, estas estruturas estáveis podem ser equiparadas aos SRT de que fala Malglaive (1990).

⁴⁵ Hillau considera que a definição proposta por Montmollin é, em parte, enfraquecida pela heterogeneidade de elementos cognitivos que integra (saberes, processos, comportamentos ...) (Hillau, 1994, p. 47).

⁴⁶ Le Boterf utiliza o conceito de meta-cognição para dar conta dos processos de tomada de consciência dos sujeitos acerca dos seus saberes o que remete para um sujeito reflexivo, característico do especialista experiente capaz de se distanciar das suas actividades e do seu funcionamento cognitivo, de modo a desenvolver uma aprendizagem autónoma. O aprendiz tem necessariamente maiores limitações neste domínio pois os seus meta-conhecimentos serão, em princípio, menores. O sujeito detentor de meta-conhecimentos é capaz de descrever os seus saberes, tomando consciência deles, o que constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de processos de “aprender a aprender” (1997; 1994).

atingirem os resultados do desempenho definido como normal, muito embora a racionalidade técnica e gestonária ignore a necessidade dos meta-conhecimentos.

Os meta-conhecimentos constituem sempre estruturas transitórias, apesar de elementos “normais” do conhecimento que são passíveis de ser transmitidos pelos seus detentores e, logo, de ser transformados em objecto de estudo. À medida que o saber perde o estatuto de objecto para se converter em atributo do sujeito, e que a relação cognitiva tende a definir-se como um modo de ser (ser competente) e já não como um modo de ter (ter um saber com o risco de o perder), as competências dos sujeitos enriquecem-se com o sentido que conferem às categorias da prática até ao ponto de participarem na formalização destas categorias (Stroobants, 1999, p. 6).

5.3. A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CENTRO DA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS – A PERSPECTIVA DA ECONOMIA DO TRABALHO

No âmbito da Economia do Trabalho, a resolução de problemas constitui um domínio privilegiado de análise das competências. Os trabalhos que Lopes (1996; 1995; 1994; 1993) vem desenvolvendo, e que se seguirão de perto nesta abordagem, são ilustrativos desta perspectiva analítica.

À concepção de actor com uma racionalidade limitada⁴⁷, Lopes associa a concepção de trabalho da Ergonomia e da Psicologia. O trabalho é concebido como uma actividade geradora de aprendizagem, a qual se processa por via da resolução de problemas, estando, por isso, na origem da construção de competências. Partilhando o princípio piagetiano de que todo o conhecimento está ligado à acção, a actividade de trabalho é assimilada a um meio de produção de saberes por via dos problemas com que os trabalhadores são confrontados.

A actividade de trabalho é considerada como uma actividade de resolução de problemas (Lopes, 1996, p. 96) e a aprendizagem (...) depende fundamentalmente do tipo de problemas que o trabalhador vai ter de resolver e, em particular, da natureza mais ou menos aberta e complexa desses

⁴⁷ Em ruptura com o paradigma clássico da Economia, Lopes abandona a concepção de racionalidade substantiva, que tem subjacente um agente económico maximizador da utilidade subjectiva esperada – última e mais sofisticada forma da racionalidade otimizadora (1996, p. 92) – e rejeita a descontextualização da Economia em relação à ordem social, de acordo com os pressupostos evolucionistas. A *incompletude* dos agentes económicos que se traduz, entre outros domínios, ao nível das suas competências e dos seus saberes, dá lugar à imprevisibilidade dos comportamentos e à criatividade humana. A racionalidade processual toma o lugar da racionalidade otimizadora e os comportamentos económicos não são mais encarados como processos de tomada de decisão mas, um pouco mais a montante, como processos de resolução dos problemas (1993, p. 335).

problemas (Lopes, 1994, p. 4). É na prática da acção que emergem e se descobrem as soluções para resolver as situações-problema e para as evitar no futuro, decorrendo daqui um processo de aprendizagem. A sua análise permite uma nova articulação entre os comportamentos individuais e as características dos postos de trabalho (Lopes, 1995, p. 6).

Os sujeitos em actividade de trabalho são dotados de um determinado nível de saberes. Colocados face a situações-problema, que definem o seu espaço de acção dentro do seu (já limitado) campo dos possíveis, os sujeitos seleccionam as regras de acção já conhecidas e criam novos processos de acção (Lopes, 1995, p. 3; 1996, p. 96). A situação-problema é percebida pelo sujeito que constrói uma representação da mesma através da selecção de informação, transformando, deste modo, o estado inicial dos saberes. A representação construída é pertinente para a acção, isto é, orienta uma procura heurística de procedimentos para a resolução do problema. Aplicam-se procedimentos já conhecidos e inventam-se novos, através de um processo iterativo em que se testam sucessivamente as regras de acção, rejeitando-se ou adaptando-se as que não satisfazem os critérios de eficácia. Desta forma, operacionalizam-se os saberes, transformando-os em competências. A partir daqui, temos a aplicação dos procedimentos seleccionados e a sua progressiva rotinização, bem como aperfeiçoamento (1995, p. 3; 1996, p. 97).

Nesta linha de raciocínio, Lopes define as competências como uma capacidade de resolução de problemas ou de formulação de novos problemas (1995, p. 4), a qual aumenta à medida que o sujeito é confrontado com problemas novos e mais complexos, e não evolui se (...) o contexto de trabalho não for evolutivo (Lopes, 1996, p. 97). Se as situações-problema não se complexificam, as trajectórias de aprendizagem dos indivíduos e a evolução das suas competências sofrem um bloqueio. Abaixo de um limiar de incerteza, as situações-problema são regidas por procedimentos e regras de resolução pré-definidos e automáticos. Acima deste limiar, configuram-se verdadeiros problemas que exigem desde a elaboração de planos de acção até à construção de redes conceptuais (1995, p. 4). À medida que os sujeitos progredem na sua aprendizagem, estão aptos a resolver problemas mais sofisticados, dentro da hierarquia de complexidade dos problemas⁴⁸ pertencentes a um domínio de saberes⁴⁹ ou a um domínio de tarefas, na acepção de Malglaive (1990).

⁴⁸ Esta hierarquização de problemas remete para os níveis de organização dos conhecimentos definidos em Psicologia Cognitiva, integrando não só a resolução de problemas cognitivos no sentido estrito como a resolução de problemas relacionais (Lopes, 1995, p. 4).

⁴⁹ Equivalentes aos “domínios de tarefas” propostos por Malglaive (1990).

A experiência é uma forma privilegiada da aprendizagem, marcada por um ciclo virtuoso, que parte das dificuldades e dos problemas encontrados numa situação real, procede à análise das situações e à criação de novos saberes, os quais constituem ensinamentos que podem ser alvo de generalização e de transferência para novas situações profissionais (Parlier, 1995, p. 42). Todavia, Lopes considera que as competências têm um grau de transferibilidade limitado pelo próprio domínio de tarefas onde se desenvolve o processo de aprendizagem, o que significa que, quando mudam de domínio de tarefas, os sujeitos têm de recomeçar a sua aprendizagem num nível mais baixo.

As competências situam-se entre os saberes e as situações de trabalho, não se podendo reduzi-las a uma classificação dos primeiros, nem a uma descrição das actividades das segundas (Lopes, 1993, p. 160), na medida em que por si só, e isoladamente, nem uma, nem outra, dão conta das suas especificidades de mobilização em acto. A actividade de resolução de problemas surge então como um momento privilegiado de análise das competências, pois enquanto processo de aprendizagem promove a utilização de umas e o desenvolvimento de outras.

Os diferentes estudos na área das ciências do trabalho têm mostrado que confrontados com tarefas simples e estandardizadas, os trabalhadores tendem para comportamentos rotineiros e hábitos, com aplicação de algoritmos interiorizados, isto é, os seus comportamentos evoluem para enquistamento (Lopes, 1996, p. 95), ou seja, para acções não dominadas pela cognição, na perspectiva de Malglaive (1990). Os trabalhadores quando integrados em actividades de trabalho abertas, com solicitações múltiplas, tendem a recorrer a comportamentos que se ajustem à situação, através da descoberta de heurísticas novas que permitem criatividade e, logo, a descoberta de soluções adaptáveis, as quais não provêm forçosamente de raciocínios lógicos, mas emergem da acção propriamente dita (Noulin, 1989 in Lopes, 1996, p. 95) – uma acção tipicamente acompanhada pela cognição, na designação de Malglaive (1990).

5.4. OS LIMITES TEORICO-METODOLÓGICOS À ABORDAGEM EMPÍRICA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Os processos de produção de saberes e de mobilização de competências não são directamente apreensíveis mercê das inerentes características cognitivas, implícitas e informais. Tratam-se de fenómenos que apenas são constatáveis, de forma inferida, a partir das suas manifestações na actividade concreta de trabalho desenvolvida pelos sujeitos. Assim sendo, é a

actividade de trabalho que constitui o ponto de partida da análise das competências proposta neste trabalho.

Como afirma Witte, a propósito do estudo das competências, tudo se complica quando se trata de definir o que explica estas manifestações (1994, p. 26). O primeiro problema que se coloca é o da definição das competências mobilizadas na actividade de trabalho, de forma a distingui-las desta, uma vez que aquelas se realizam nesta. Considera-se o exercício das competências a partir da análise da actividade de trabalho desenvolvida pelos trabalhadores, na medida em que se trata sempre de exercitar um acto de trabalho que se concretiza num saber em uso ou, melhor, num uso de saberes. O exercício das competências exige que o sujeito saiba e consiga mobilizar-se em situação de trabalho. Por um lado, considera-se serem os saberes, frequentemente de cariz escolar e disciplinar, que estão na origem das competências, embora se denunciem as fraquezas do sistema de ensino-formação na produção de competências. Por outro lado, a experiência demonstra que há situações de trabalho em que detentores de saberes não os conseguem mobilizar de forma pertinente e oportuna. Ora, é pela mobilização na acção que as competências se manifestam, não lhe pré-existem. Finalmente, a experiência profissional e respectivos saberes tácitos daí decorrentes também estão na origem das competências, mas nem sempre são capitalizáveis na actividade de trabalho concreta.

Face a estas questões, opõem-se duas grandes perspectivas: uma, em que o conceito de competências se confunde com o de acção de trabalho, sendo ambos definidos como se formassem uma unidade; outra, que advoga as competências como independentes da acção, definindo-as como poder ou virtualidade que a acção efectivará ou não.

Postulando a segunda perspectiva no domínio da mobilização de competências, embora sem ignorar a primeira, o centro das dificuldades, em termos analíticos, reside na metodologia de análise das competências entendidas enquanto entidades distintivas da acção, mas que se realizam sempre nesta. Tal metodologia exige um raciocínio de compromisso entre a abordagem dos conteúdos cognitivos (concretizados em saberes, atitudes ou predisposições) detidos pelos indivíduos e as características das suas actividades de trabalho. Ou seja, a questão passa também pelo problema da medida. E quando se trata de construir instrumentos analíticos e de os aplicar, não se revela possível analisar as competências directamente e em si mesmas, mas sim por intermédio das suas manifestações na prática, na acção ou nos comportamentos profissionais. Então, o problema básico é o da caracterização destas manifestações, sem cair na descrição dos postos de trabalho aferidos em termos do conteúdo prescritivo das tarefas (e na perspectiva da definição da qualificação do posto de trabalho) ou

na descrição dos diplomas escolares e da experiência profissional e, em consequência, na perspectiva da definição da qualificação do trabalhador.

A manifestação dos saberes em competências reveste-se de uma dimensão ética e cívica, de carácter eminentemente comportamental, que não se pode ignorar. Todavia, esta dimensão manifesta-se, de forma imbricada e implícita, nas competências profissionais e, conseqüentemente, nas acções de trabalho. Neste sentido, considera-se, seguindo a perspectiva de Zarifian⁵⁰, que as competências sociais não podem ser isoladas das competências estritamente profissionais, encontrando-se coligadas entre si⁵¹.

A mobilização de competências tem inerente a si a posse de determinados saberes resultantes de processos de aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos ao longo da sua trajectória de vida. Nestes, particularmente no caso dos adultos, a construção da compreensão faz-se em grande parte com base naquilo que se experimenta e daí se considerarem os desafios da resolução de problemas como as maiores experiências de aprendizagem (Deslile, 2000, p. 5).

Porém, na análise da actividade de trabalho, concebida como situação de aprendizagem, é difícil delimitar o que constitui, ou não, uma oportunidade de aprendizagem e o que assume, ou não, o estatuto de factor facilitador ou inibidor da aprendizagem. Os diversos autores⁵² são unânimes ao considerarem as situações de resolução de problemas como potenciadoras de processos de aprendizagem, logo, ocasiões de observação privilegiada para a análise das competências mobilizadas pelos sujeitos. Todavia, por razões de vária ordem que a seguir se problematizam, considera-se que estas propostas teórico-metodológicas, ao se basearem em representações dos sujeitos sobre o que para si mesmos constituem problemas, devem ser encaradas com alguma cautela e auxiliadas, do ponto de vista metodológico, por observações prolongadas do desempenho laboral.

Em primeiro lugar, considerar o espaço e a actividade de trabalho como situações potenciais de aprendizagem implica uma ruptura com a representação formal das actividades de ensino. A aprendizagem informal, nomeadamente através da resolução de problemas,

⁵⁰ Exposta em reunião científica tida com o autor em Novembro de 1998, no Laboratoire des Techniques, Territoires et Societé (Latts) da Ecole Nationale des Ponts et Chaussés – Paris.

⁵¹ Embora na realidade das acções não seja possível a diferenciação, do ponto de vista analítico postula-se a distinção entre competências relacionais, estratégicas e técnicas. As primeiras caracterizam-se pela orientação eminentemente social, as últimas pela orientação profissional, sendo as segundas um misto de ambas as orientações, social e profissional.

⁵² Cf., nomeadamente, as teses de Le Boterf (1994; 1997) e Zarifian (1994; 1996a; 1996b; 1996c).

assume um carácter implícito e tácito, dificilmente identificado segundo coordenadas espaciais ou temporais. Note-se não existir uma situação típica caracterizadora deste processo de aprendizagem, ao contrário do que sucede nas actividades formais de ensino, onde os papéis de “aluno” e “professor” se encontram estabilizados e se caracterizam por traços perfeitamente delineados e pré-estabelecidos. Por outro lado, o equacionamento de uma situação de trabalho enquanto processo de aprendizagem é claramente perceptível, quando se assiste a uma situação de ensino relativamente formalizada, caracterizada por comportamentos explícitos de transmissão de saberes de um dos sujeitos em relação a outro – é o caso da situação de tutoria, em que se revela de forma explícita: uma acção racional e intencional, na acepção weberiana, dirigida do trabalhador experimentado⁵³ ao aprendiz, com o objectivo de o ensinar e de o acompanhar na sua iniciação profissional. Porém, face a um processo de auto-aprendizagem não existem contornos objectivos conducentes à sua identificação. Uma primeira dificuldade nessa identificação prende-se com a familiaridade do trabalhador face à situação de trabalho. Entre o aprendiz, que inicia o trabalho e para quem tudo se constitui como situação de aprendizagem, e o trabalhador experimentado, para quem as actividades de trabalho se reduzem a rotinas interiorizadas, existem múltiplas situações de aprendizagem possíveis, de acordo com o capital de saberes profissionais, escolares e sociais detidos pelos sujeitos. Para o aprendiz, a actividade mais simples é novidade e, enquanto tal, fonte de aprendizagem; para o trabalhador experiente, só as actividades de trabalho complexas podem ser fonte de aprendizagem, dado as restantes se encontrarem integradas nas suas práticas sob a forma de hábitos e rotinas. E esta apreensão subjectiva diferenciada entre as duas categorias de trabalhadores não é directamente observável.

Esta mesma diferenciação entre iniciantes e experientes repercute-se na forma como os sujeitos relatam a actividade de trabalho. Os trabalhadores experimentados tendem a descomplexificar o conteúdo do trabalho porque os seus modos operatórios encontram-se já rotinizados. A mesma actividade de trabalho, exercida por um principiante, é descrita de forma muito mais complexa pois desempenha-a de forma controlada pela cognição. Sperandio refere-se a esta dificuldade metodológica, ao salientar que os trabalhadores experimentados tendem a verbalizar, de forma simplificada, o seu trabalho, não distinguindo as situações excepcionais das habituais (Sperandio, 1996b, p. 194). Inversamente, os trabalhadores aprendizes tendem a ser mais minuciosos nos seus depoimentos. Numa análise apressada, poder-se-ia considerar que os trabalhadores experimentados desenvolvem actividades de

⁵³ Também designado de trabalhador sénior ou titular.

trabalho onde as competências mobilizadas são menos complexas do que as exigidas aos trabalhadores inexperientes, o que se explica unicamente pela antiguidade no desempenho da função. Pelo exposto, conclui-se não ser legítimo limitar a análise de competências à descrição que os trabalhadores fazem da actividade de trabalho, sob pena de introduzir enviesamentos analíticos.

Um raciocínio idêntico explica que, aquilo que constitui um factor de aprendizagem para uns, poderá constituir um obstáculo para outros. Situações de elevada incerteza poder-se-ão revelar um desafio à aprendizagem para trabalhadores motivados e envolvidos com o projecto das empresas ou constituir obstáculos à aprendizagem, no caso de sujeitos mais vulneráveis às pressões e com menor capacidade de iniciativa para desencadear, eles próprios, processos autónomos de aprendizagem. Um trabalhador interessado e motivado tem maior probabilidade de tomar as diferentes situações à sua volta como objectos de aprendizagem, não se verificando este comportamento em sujeitos desmotivados, tendentes a limitar o desempenho à esfera restrita da actividade regular de trabalho, sem ultrapassarem os deveres inerentes às funções que lhes estão atribuídas.

Paralelamente, está-se face a um objecto de estudo onde as representações acerca dos saberes detidos e das competências mobilizadas se encontram, frequentemente, já formalizadas e conceptualizadas pelos trabalhadores, antes dos observadores se dedicarem à sua conceptualização. As teorias da construção social das competências evidenciam a dinâmica local dos efeitos do etiquetamento – a maneira como os discursos sobre as competências podem afectar o seu uso –, bem como a interpretação que os sujeitos fazem do reconhecimento dos seus saberes e da sua mobilização de competências, apesar das características objectivas do trabalho. Da mesma forma, os enfoques construtivistas das competências permitem referir a eficácia do juízo social que intervém no reconhecimento local dos saberes (Stroobants, 1999, p. 6).

Finalmente, as competências são resultados de múltiplos saberes, modalidades de expressão e qualidades dos mesmos, para além das representações sobre as acções, o controlo e a sua pilotagem, resultantes de numerosas fontes – a tal alquimia difícil de descodificar de que falam Malglaive (1990) e Zarifian (2001). Daí a dificuldade dos sujeitos quando se lhes pergunta como aprenderam a resolver determinado problema, na medida em que utilizam, de forma inconsciente, diferentes fontes de aprendizagem. Resulta, assim, que seja mais fácil avaliar as manifestações de competências do que o subjacente processo de aprendizagem e mobilização cognitiva. E esta dificuldade em geral, ainda dependente de outros factores, é

tanto maior, quanto maior for a complexidade e o grau de especialização da actividade de trabalho ou do problema em causa.

Tendo em conta os problemas analíticos (epistemológicos e metodológicos) mencionados, a análise empírica das competências pode ser trabalhada, na perspectiva de Witte (1994, p. 28), de acordo com dois princípios, não mutuamente exclusivos: o da linguagem e o da observação. Porém, entre estas duas variantes técnico-metodológicas de análise das competências, existe uma diversidade de formas combinatórias de análise possíveis.

Relativamente ao caminho da linguagem, uma via de análise das competências é procurar uma abordagem descritiva da actividade⁵⁴, privilegiando fórmulas que descrevam as actividades através de verbos de acção de modo a objectivar, tanto quanto possível, a análise. A maior dificuldade é impedir que os sujeitos desenvolvam apreciações valorativas, assim como distingui-las dos “juízos de facto”. Optar por descrições de actividade, ainda que sujeitas a todos os subjectivismos, parcialidade e dificuldades de expressão, revela-se uma via enriquecedora, na medida em que, geralmente, é agradável e, mesmo, motivo de satisfação para os sujeitos falarem sobre as suas próprias práticas, assim como, no caso dos responsáveis directos, acerca do enquadramento das actividades dos seus subordinados.

Poder-se-ia, ainda através desta via, fazer uma análise baseada nos julgamentos valorativos do sujeito. Ou seja, no primeiro caso, pede-se ao sujeito que descreva, com o máximo de detalhes, as actividades profissionais que tem desenvolvido ao longo da sua trajectória (desde o percurso escolar até à situação de emprego actual). Após a descrição, esta segunda via implica colocar-se ao trabalhador questões relativas ao porquê desse percurso para que discrimine os factores que o influenciaram e as causas favoráveis e/ou desfavoráveis que determinaram os acontecimentos. Trata-se de promover uma apreciação dos factos e despoletar julgamentos acerca do passado e presente, centrando-o em acontecimentos significativos da actividade de trabalho e em experiências marcantes a nível profissional.

De entre os acontecimentos significativos da actividade actual de trabalho, encontram-se os momentos de resolução de problemas. O principal obstáculo que se interpõe a esta abordagem é a dificuldade demonstrada pelos sujeitos em definirem os problemas presentes na actividade de trabalho.

⁵⁴ Witte salienta todo um conjunto de dificuldades características deste tipo de abordagens, designadamente as dificuldades de expressão dos interlocutores e os problemas relativos à representatividade dos mesmos e das suas manifestações verbais (1994, p. 27).

Apesar de, teoricamente, a identificação de problemas ser uma das vias de análise das competências, a empiria revela algumas contradições na capacidade de identificação dos mesmos. Constatamos, desde logo, que qualquer que fosse a opção, no que respeita ao modo de questionamento usado para identificar as perturbações-chave – seja directamente através de entrevistas conversacionais (Patton, 1990, p. 288 in Valles, 1999, p.180), seja solicitando o preenchimento de um “inquérito de identificação das perturbações-chave”⁵⁵ em que é exemplificado um disfuncionamento⁵⁶ –, os sujeitos, independentemente das suas ocupações e nível de escolaridade⁵⁷, apresentam dificuldades em identificar ou reconhecer os problemas das unidades funcionais que lideram ou onde exercem as suas actividades.

Na realidade, esta dificuldade de identificação das perturbações poder-se-á dever, entre outras causas, ao facto de as diferentes situações que surgem na actividade de trabalho dos sujeitos se tratarem, para eles próprios, do seu quotidiano laboral, o qual é preenchido por uma variedade de acontecimentos que assumem um carácter “normal”. Os disfuncionamentos são identificados como parte integrante do quotidiano da fábrica e da actividade “normal” de trabalho. Não há dia de trabalho sem problemas, os problemas constituem uma vertente do próprio trabalho. A corroborar esta concepção, está a tendência dos responsáveis das unidades funcionais em identificarem, fundamentalmente, como problemas as perturbações externas à unidade onde se integram.

Dos escassos problemas identificados⁵⁸, a maioria é externa ao conteúdo de trabalho dos trabalhadores das unidades funcionais sobre as quais incide a análise. Os disfuncionamentos são definidos como tendo origem no exterior, em fornecedores internos ou externos às unidades. Esse carácter de exterioridade impossibilita os responsáveis e os trabalhadores de exercerem qualquer tipo de controlo sobre as perturbações identificadas ou de actuarem sobre elas, desresponsabilizando-se. As perturbações internas raramente são identificadas, o que se pode explicar, quer por serem consideradas pelos sujeitos como fazendo parte integrante da rotina de trabalho, quer porque os sujeitos assumem uma atitude defensiva face ao seu

⁵⁵ Note-se que não é utilizada neste inquérito a palavra problema, para evitar conotações do senso comum com situações pejorativas (v. anexo E – inquérito de identificação das perturbações-chave).

⁵⁶ O exemplo escolhido resulta da adaptação de uma análise das perturbações-chave realizada por Teixeira (1996) na indústria vidreira.

⁵⁷ Os nossos interlocutores foram engenheiros licenciados, responsáveis directos (com o 6º ano de escolaridade e/ou os antigos cursos técnicos) e trabalhadores operacionais com níveis de escolaridade diferenciados (entre o 4º ano e o 12º ano de escolaridade).

⁵⁸ Saliente-se que nenhum dos nossos interlocutores definiu mais de quatro perturbações-chave no seio da sua unidade funcional.

reconhecimento, na medida em que este poderá pôr em causa a qualidade do exercício profissional.

Outra razão explicativa do desajustamento constatado entre as propostas teórico-metodológicas e os dados do terreno é, possivelmente, o facto de se tratar de uma metodologia inspirada nos pressupostos de uma organização taylorista do trabalho, onde este assume um conteúdo simples e rotineiro. Se, de facto, as actividades de trabalho, na sua essência, mantêm estes princípios, assiste-se, nas últimas décadas, a algumas transformações. O conteúdo do trabalho, independentemente de se organizar ou não em cadeia de montagem, tende a ser mais variado, visto produzirem-se uma diversidade de modelos em pequenas quantidades, contrariamente ao que acontecia até ao início da década de 1970, quando se produziam, em grande quantidade, modelos únicos. Deste modo, o trabalho, não deixando de ser parcelar, exige aos trabalhadores maior flexibilidade e capacidade de adaptação.

A flexibilidade e a adaptabilidade intensificam-se nas empresas, frequentemente associadas a situações não intencionais de mudança. Isto é, a rotação entre postos de trabalho não é sistemática, nem visa implementar formas alternativas de organização, apenas responde às necessidades de produção das empresas, nomeadamente para fazer face a picos de produção e/ou para debelar os efeitos do absentismo. Paralelamente, os sujeitos deparam-se com situações regulares de disfuncionamentos, por norma perfeitamente controláveis, dado estarem habituados à variabilidade do trabalho executado diariamente. Assiste-se, por isso, a uma naturalização do que outrora para outros trabalhadores constituirá, eventualmente, um problema. Todavia, continua a prevalecer alguma continuidade com os pressupostos tayloristas, na medida em que se verifica que se mantêm a figura de sujeitos responsáveis (na unidade funcional e/ou em áreas funcionais vocacionadas para o efeito) pela resolução das perturbações. Só os percalços que exigem o recurso àquelas figuras são assumidos, encarados e identificados como problemas pelos trabalhadores e responsáveis directos das unidades funcionais.

Outra razão que poderá justificar a dificuldade de identificação dos problemas remete para uma atitude de defesa que se consubstancia no não reconhecimento destes no seio da unidade funcional de pertença, evitando-se, por esta via, admitir situações embaraçosas e ameaçadoras que, eventualmente, imporiam transformações internas e questionariam a própria eficácia da liderança das unidades em causa. Os problemas são identificados apenas em domínios que não põem em causa a autoridade do trabalhador ou do responsável directo que os transmite; os restantes são ocultados. A ocultação dos erros impede que se tornem

públicos, discutíveis e ultrapassáveis, criando uma situação de duplo impasse (*double-bind*) (Argyris; Schon, 1996).

As teorias da aprendizagem organizacional consideram as atitudes de defesa como um dos factores que está na origem dos ciclos inibitórios da aprendizagem e, neste contexto, questiona-se a possibilidade de se estar na presença de uma atitude de autodefesa dos responsáveis, que em nada favorece a aprendizagem dos trabalhadores. Ao não demonstrarem uma atitude frontal face aos problemas ou erros, muito provavelmente não os encaram como uma oportunidade de aprendizagem, nem tenderão a desenvolver face aos seus subordinados uma postura pedagógica de resolução dos problemas. Todavia, a validade deste argumento deve ser relativizada. De facto, assumir como intrínsecos os problemas da unidade funcional que se lidera, poderá ser apreendido como uma autocrítica conflituosa para os sujeitos; contudo, por um lado, os sujeitos em causa conheciam os objectivos prosseguidos pelo nosso trabalho e a identidade do investigador, não o identificando com a empresa ou com os responsáveis directos; por outro lado, estes últimos sabiam, concretamente, que se pretendia somente aferir as perturbações-chave que os seus subordinados enfrentavam, pois estes eram o verdadeiro alvo de análise.

Pelo que acabamos de expor, defendemos que o propósito de identificar problemas para, a partir deles, se estudarem as competências mobilizadas em actividade de trabalho, dificilmente pode ser alcançado com o recurso estrito aos depoimentos dos sujeitos que os vivenciam. Trata-se de uma metodologia em que o investigador tem de assumir um papel activo. Cabe-lhe identificar, a partir da sua matriz teórica de análise e das suas percepções empíricas, o que se pode definir como constituindo um problema, através de observações prolongadas da actividade de trabalho.

Deste modo, uma forma de ultrapassar os obstáculos enganadores da linguagem é substituí-la por uma observação directa da actividade de trabalho. Esta tem o inconveniente de não permitir estimar ao fim de quanto tempo se encontra captada a “imagem completa da actividade”, ao contrário do que sucede com a actividade discursiva que nos dá as representações da actividade, ainda que “mutiladas” pelos sujeitos, num tempo relativamente dominado. Por sua vez, se existem acções técnicas de trabalho directamente observáveis, outras há, consubstanciadas em truques, pequenos segredos de fabricação e habilidades, que não são forçosamente transparentes e partilhados.

Se os comportamentos observáveis ou manifestos, de origem sensório-motora, impõem problemas na observação, as actividades ou operações intelectuais encerram uma dificuldade acrescida de análise. Partilha-se, neste estudo, o pressuposto de que todas as actividades

observáveis, como por exemplo os gestos, mobilizam a inteligência prática e/ou formalizadora. A questão que se põe é a de saber como estudar estas actividades intelectuais inerentes às acções. Witte afirma que só podemos apreendê-las por intermédio da verbalização do autor (1994, p. 27). E, neste caso, os problemas multiplicam-se, quer devido às dificuldades de verbalização dos sujeitos, quer devido ao não domínio das técnicas de análise no âmbito da Linguística por parte do investigador. Sabe-se igualmente que as estruturas cognitivas dos actores têm uma configuração distinta consoante o vocabulário que utilizam e o modo como o utilizam, todavia, não é esta a metodologia privilegiada neste trabalho.

Na análise das competências, o investigador raciocina por inferência, visto pretender reconstituir um raciocínio que não pode observar, o que exige uma enorme familiaridade com o processo de trabalho em causa e, em simultâneo, um profundo conhecimento dos saberes necessários às actividades. A este propósito, Witte (1994) afirma que os sujeitos são consensuais quanto aos tipos de saberes teóricos utilizados, contudo, é difícil precisar o nível, a extensão e o grau de domínio destes saberes. Esta dificuldade é acrescida caso o investigador não domine os saberes implícitos à actividade profissional em análise. Neste trabalho, procurou-se contornar este obstáculo, recorrendo a um especialista externo às empresas que acompanhou a análise de cada um dos domínios de tarefas. Todavia, há que ter presente que a definição específica dos procedimentos ao nível de cada empresa, bem como o usual apelo a procedimentos não sistematizados e individualizados na resolução de problemas, escapam aos próprios especialistas, em particular, aos consultores externos. Os saberes práticos decorrentes da experiência são, geralmente, os únicos que os trabalhadores (em especial, os mais experimentados) descrevem com facilidade, quer em termos de metáforas, quer ao nível da representação figurativa (Witte, 1994, p. 35-36). Os restantes tipos de saberes apelam a um estudo pormenorizado, com uma ajuda intensa por parte de especialistas, pois remetem para questões técnicas e metodológicas com uma singularidade muito superior.

Em todo o caso, partilha-se da opinião de que nunca se sabe se a inferência é correcta ou distorcida, só se saberia caso a informação inferida fosse usada para recrutar, formar ou transferir trabalhadores. Ainda assim, a transposição dos saberes e sua constituição em competências encontra-se fortemente dependente de constrangimentos externos aos sujeitos, como sejam o ambiente de trabalho, a qualidade das relações com os colegas (Witte, 1994, p. 36), a gestão dos RH implementada, sendo que são estes condicionalismos organizacionais e gestionários que se pretende estudar.

Assim, considera-se não existir um método garantido e fiável de identificação e medida das competências pois existirão sempre questões epistemológicas e de carácter metodológico

incontornáveis. Não são as capacidades cognitivas do sujeitos que se estudam, mas sim as competências observáveis dentro do quadro teórico-analítico assumido, isto é, as competências directamente concretizadas na actividade de trabalho, através das quais se podem inferir, de forma mais ou menos generalista, os tipos de saberes detidos.

5.5. UMA PROPOSTA DA ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS COMPETÊNCIAS

Das reflexões teórico-metodológicas anteriores, e tendo em conta as limitações evidenciadas pela análise dos processos de produção de saberes e de mobilização de competências, reteve-se as seguintes linhas teóricas para enformar o quadro orientador da sua abordagem neste trabalho:

(i) a actividade de trabalho efectivamente desenvolvida – concreta e modelizada – pelo trabalhador é considerada como resultado de compromissos operatórios entre a sua lógica pessoal – resultado duma trajectória profissional e educativa – e a lógica da organização, ou seja, as configurações organizacional e gestionária – organização e conteúdo do trabalho, modelos e práticas de gestão directa e dos RH, entre outros constrangimentos vários;

(ii) a actividade real de trabalho configura-se em acções, práticas ou comportamentos visíveis (físicos e verbais) e em processos mentais não observáveis. Só são alvo de análise os primeiros pelas suas manifestações com comportamentos (físicos e verbais), tendo em conta a contingência das situações. Destes, infere-se a utilização de determinados processos cognitivos que estão na base da tipificação das competências, realizada a partir do quadro analítico da dialéctica cognição/acção de Malglaive (1990);

(iii) o enfoque empírico foram as acções, as práticas ou os comportamentos profissionais em situação do trabalho real, excluindo tudo o que se trata de operações, normas ou procedimentos prescritos. Relembre-se que a actividade de trabalho foi empiricamente reportada a quatro eixos analíticos: técnico-organizacional, sujeito, relacional e condições materiais de exercício do trabalho;

(iv) a actividade de trabalho como construção interpretativa contínua por parte dos operacionais não se presta a generalizações – é uma actividade concreta e diacrónica, constantemente reinterpretada e modelizada pelos sujeitos. As competências são construções hipotéticas e práticas, significando que, para serem estudadas como estruturas estáveis, não se pode remetê-las para uma situação particular de trabalho, mas para um referencial de famílias

de actividades, correspondentes, de acordo com a proposta de Malglaive, a domínios de tarefas⁵⁹;

(v) as actividades de resolução de perturbações são definidas como situações de aprendizagem por excelência, constituindo um campo privilegiado para a análise da formação de saberes e da sua mobilização em competências. A estas acresce-se o estudo de potenciais situações de aprendizagem decorrentes da actividade quotidiana de trabalho, bem como das suas mudanças;

(vi) o estudo das acções, práticas ou comportamentos profissionais que testemunham as competências foi realizado por observação directa e diálogo com os trabalhadores ocupantes dos postos de trabalho e com as hierarquias directas e intermédias. O objectivo foi compreender o conteúdo dos saberes accionados, as suas qualidades e modalidades de expressão, de forma a induzir-se, em combinação com as representações das acções, o controlo e a *pilotagem*, a dialéctica acção/cognição e respectivas competências mobilizadas. Deste modo, não se fez incidir a análise em listas de saberes ou qualidades afectas a referenciais prescritos, por exemplo formativos ou instrutivos da actividade de trabalho, os quais foram usados apenas como grelhas heurísticas do conteúdo das actividades de trabalho.

A utilização do conceito de competências (no plural) refere-se ao resultado da relação estabelecida entre acção/cognição, a qual dá conta da vertente cognitiva do conceito (saberes, qualidades dos saberes e modalidades de expressão; representações, controlo e pilotagem da acção) e do seu reconhecimento, que remete para a vertente diferenciadora (inspirado em Demailly, 1994). A primeira é amplamente condicionada pelas configurações organizacionais e a segunda pelas configurações gestionárias das empresas, e ambas se encontram dependentes das trajectórias profissional e educativa dos sujeitos.

As competências são no domínio analítico, por motivos de simplificação heurística, classificadas em competências técnicas, estratégicas e relacionais, assunto a que se voltará adiante para efeitos de demonstração da sua operacionalização empírica. Fique-se, no entanto, desde já, com a definição conceptual de cada um dos tipos definidos: as competências técnicas remetem para um conjunto de capacidades para realizar acções de trabalho coerentes e distintas no seio de um determinado domínio de tarefas, bem como para as diversas intervenções práticas que essas acções parcelares implicam. A relação dos trabalhadores com o

⁵⁹ Daí a proposta de estudar a produção de saberes e a mobilização de competências em dois domínios de tarefas distintos em termos de operações do processo de fabrico, mas comuns à cadeia operatória das duas empresas, o que permite um estudo comparativo.

equipamento técnico e igualmente os procedimentos pelos quais dominam a tecnologia da actividade de trabalho constituem os factores estruturadores deste tipo de competência. As competências estratégicas dizem respeito ao grau de controlo que os trabalhadores exercem sobre as acções de trabalho, à qualidade da sua execução, à responsabilidade, à autonomia e à iniciativa presentes nas suas decisões e acções. O domínio da resolução das perturbações, não tanto no que se refere às intervenções desencadeadas, mas, particularmente, no que diz respeito ao grau de envolvimento na resolução, integra-se neste tipo de competências. Não é o conteúdo da resolução propriamente dita que está em causa – o que remete para as competências técnicas –, mas a possibilidade de actuar correctamente, o grau de autonomia detido na prática correctiva e o envolvimento que estas acções implicam. Finalmente, as competências relacionais remetem para o conjunto de acções dirigidas a outros sujeitos que participam no processo de trabalho. São transversais às competências técnicas e estratégicas, básicas para uma participação reflexiva no processo de trabalho e decisivas em termos das capacidades de aprendizagem, para as quais a interactividade é, como já analisado, uma das suas condicionantes.

6. GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

Problematizada que está a vertente cognitiva das competências e as opções que orientam do ponto de vista teórico-metodológico a análise desenvolvida, resta reflectir sobre a dimensão do reconhecimento ou vertente diferenciadora das competências para fechar o quadro analítico enformador desta pesquisa. Relembre-se que por competência (no singular) se entende o envolvimento e a implicação no desempenho laboral, isto é, o profissionalismo no exercício do trabalho. Trata-se de uma aptidão para combinar e fazer uso de recursos endógenos e exógenos, a qual se encontra associada ao reconhecimento por parte dos outros com quem se desenvolvem as interacções de trabalho – nomeadamente, os responsáveis directos e outros colegas de trabalho – acerca do modo como se desempenha a actividade de trabalho. É assim que se considera que as competências são um problema de gestão e discute-se a gestão de competências enquanto processo conjunto entre a formação de saberes e a mobilização de competências.

6.1. MODELOS E PRÁTICAS DE GESTÃO NO CENTRO DA ANÁLISE DA DIMENSÃO RECONHECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Vem-se argumentando ao longo dos capítulos anteriores que o processo social de construção das competências profissionais no interior das empresas se constitui a partir de trajetórias de aprendizagem que se constroem, ao longo do tempo, no sistema de ensino em sentido lato. Destaca-se neste trabalho o condicionamento das mesmas, quer pela trajetória profissional, quer pela trajetória educativa e correlativa afectação dos trabalhadores a determinadas posições no seio da divisão do trabalho, das quais resultam a ocupação de determinados lugares nas hierarquias sócio-profissionais das empresas. Estão em causa neste domínio modos de profissionalização que assumem forma nas referidas trajetórias dos sujeitos, quer no exterior, quer no interior das empresas, com particular ênfase para os processos de aprendizagem que os espaços organizacionais lhes proporcionam, nomeadamente por intermédio dos modelos de organização do trabalho e pelo conteúdo das actividades de trabalho.

Desta trajetória de aprendizagem, resulta um capital de competências que estabelece a ligação entre o passado do sujeito e o presente da situação (Hillau, 1994). Como afirma Hillau (1994, p. 66), a competência está no centro da historicidade do sujeito, isto é, da construção do seu papel enquanto actor social. Ao nível da competência profissional, esta historicidade remete para as formas pelas quais os sujeitos contribuem, pela apropriação que fazem da sua profissão/ocupação⁶⁰, para a reprodução e transformação da mesma.

Segundo Demailly (1994), os sujeitos que ocupam objectivamente lugares semelhantes na divisão técnica do trabalho formam grupos profissionais expostos a condições de profissionalização idênticas, construindo eles próprios, a partir destas, os seus processos de profissionalização. Não se analisa neste trabalho o processo de constituição dos grupos profissionais nem a sua profissionalização. Salienta-se, contudo, a importância assumida pelas (i) atitudes de fechamento que os tendem a caracterizar, nomeadamente no domínio da transmissão de saberes, que excluem certos sujeitos de aceder a determinados recursos valorizados pelas empresas e (ii) a actuação numa dupla frente face à polivalência e/ou especialização, desenvolvendo para o efeito práticas de cooperação com outros trabalhadores de forma a adquirir saberes anexos, ao mesmo tempo que se assumem como os únicos no

⁶⁰ Assumem-se neste trabalho como conceitos sinónimos, apesar da diferenciação proposta entre os dois conceitos em alguns quadros teóricos no âmbito da Sociologia das Profissões. Para um desenvolvimento desta problemática, cf. , nomeadamente, Gonçalves (1998).

desenvolvimento de determinadas actividades de trabalho que não partilham com outros trabalhadores, a não ser com o enquadramento superior (Demailly, 1994).

Os processos de profissionalização⁶¹ interessam a este trabalho enquanto vector analítico das práticas de reconhecimento das competências mobilizadas pelos trabalhadores. Aqueles vão tomando forma no quotidiano laboral a partir das diferentes modalidades de estruturação que, entre outros actores institucionais⁶², as empresas impõem, nomeadamente no que interessa a este trabalho, pelas suas práticas de gestão dos RH no âmbito das quais cada indivíduo ou grupo procura negociar – dentro dos seus limites de actuação e, logo, com mais ou menos força – o reconhecimento de que é alvo no seio da empresa, da equipa de trabalho, do grupo profissional ou, simplesmente, da unidade funcional. Os processos de negociação passam por uma relação de forças e de poder que dependem das competências mobilizadas pelos sujeitos em situação de trabalho e do seu reconhecimento por parte das empresas. Admite-se o pressuposto segundo o qual os tipos de competências mobilizadas pelos trabalhadores e a forma como as empresas as gerem são factores constitutivos da dimensão diferenciadora das competências, vector-chave do processo de profissionalização.

Por um lado, no interior das empresas, existem grupos profissionais que desenvolvem actividades de trabalho em postos de trabalho considerados estratégicos para a “competência colectiva” das empresas e, por isso, mobilizam, no seu quotidiano de trabalho, competências que os diferenciam dos restantes grupos de trabalhadores, sendo rotulados como tal⁶³. A mobilização das competências assume, desta forma, as características de um activo específico na perspectiva da teoria dos custos de transacção, sendo fonte de autonomia e, simultaneamente, de poder, porque ao potenciar desempenhos eficazes permite o controlo das incertezas, tornando as empresas dependentes dos saberes dos seus trabalhadores. Os recursos mobilizados pelos sujeitos através do exercício laboral são uma fonte de poder, nem sempre reconhecida pelas empresas na figura dos dirigentes e superiores hierárquicos.

⁶¹ A análise desenvolvida não se insere na perspectiva da constituição de grupos profissionais do ponto de vista da Sociologia das Profissões. Daí que não se retenha a atenção nos processos de génese e funcionamento dos grupos profissionais em termos da gestão estratégica dos saberes que os grupos detêm, mas apenas nas formas como as empresas favorecem ou não a formação destes saberes e a respectiva mobilização de competências por parte dos trabalhadores.

⁶² Particularmente, as associações empresariais e sindicais, de cujas negociações resultam as regulamentações definidas no âmbito do sistema de relações profissionais.

⁶³ Daqui recorre uma segmentação do mercado interno de emprego, no seio dos trabalhadores do núcleo operacional das empresas.

Por outro lado, a mobilização de competências manifesta-se a um nível ético e afectivo em atitudes de valorização do trabalho face às outras esferas da vida. Estas traduzem-se em desempenhos laborais caracterizados, em maior ou menor grau, pela consciência e brio profissional.

A ética mais ou menos rigorosa do desempenho laboral depende em grande medida da motivação dos trabalhadores. O reconhecimento é uma condição fundamental para que os trabalhadores queiram mobilizar as competências (Zarifian, 2001, p. 122) e o façam com consciência profissional. Esta depende do sentido que os trabalhadores atribuem à sua actividade laboral, da motivação para realizar um trabalho bem feito e cuja utilidade é notória (utilidade para os destinatários desse trabalho, utilidade para a sociedade), utilidade que o trabalhador percebe e cujos sinais de reconhecimento o beneficiam (Zarifian, 2001, p. 123).

O sentido dado ao trabalho e o sentimento de utilidade e de responsabilidade condicionam a consciência e o brio profissional do desempenho laboral. O maior ou menor envolvimento ou retraimento dos trabalhadores face às empresas depende, então, do reconhecimento por parte das empresas das competências mobilizadas, reconhecimento do qual lhes advém, por sua vez, a autonomia de que dispõem, os recursos que possuem e que as empresas lhes permitem mobilizar. Deste modo, o reconhecimento também condiciona o conteúdo do trabalho a que os trabalhadores estão afectos em termos de responsabilidade e autonomia de decisão, estabelecendo-se, desta forma, uma relação sinérgica entre as vertentes cognitiva e diferenciadora das competências.

Pode dizer-se que a produção do reconhecimento social não se limita à adequação entre os desempenhos laborais dos trabalhadores e os requisitos das actividades de trabalho na sua dimensão material. Implica da parte dos sujeitos um trabalho estratégico, simbólico e retórico de reconhecimento, associado ao eixo relacional da actividade de trabalho. Este trabalho de afirmação pode ser de ordem individual e/ou colectiva, ter origem nos sujeitos, numa equipa de trabalho, num grupo profissional ou em outros grupos concorrentes e/ou em interacção e passa, nomeadamente, pela valorização de uns desempenhos laborais em detrimento de outros e pela sua rotulação (Demailly, 1994, p. 72).

As empresas constituem um espaço organizacional onde se estabelecem relações de poder necessariamente assimétricas. Na perspectiva de Crozier e Friedberg (1977)⁶⁴, as

⁶⁴ Na perspectiva destes autores, os sujeitos são definidos enquanto actores que orientam de forma racional e consciente as suas acções. Optou-se por respeitar o conceito no âmbito desta abordagem, ressaltando, todavia, a opção neste trabalho pelo conceito de sujeito, quando se referem sujeitos individuais, e pelo de actores institucionais, quando se referem sujeitos colectivos.

interacções entre os diferentes actores pautam-se pela mobilização dos recursos de que cada um dispõe e que gere num enquadramento estrutural pautado por regras e normas institucionalizadas. Entre estas, há zonas de incerteza relativamente aos comportamentos, objectivos e intenções dos outros actores, nas quais cada um pode actuar de modo a aumentar a sua margem de liberdade e de arbitrariedade e, conseqüentemente, reduzir a dos outros actores com os quais se encontra em interacção. Como há uma desigualdade de recursos, há necessariamente relações de poder assimétricas, não detendo os actores as mesmas capacidades estratégicas. Crozier e Friedberg (1977, p. 82-90) propõem uma classificação de quatro tipos de fontes de poder: (i) a posse de uma competência específica dificilmente substituível; (ii) o domínio das relações com o exterior; (iii) o controlo dos fluxos de informação e de comunicação internos; (iv) a utilização de regras organizacionais.

Parece então unânime que a competência no sentido distintivo e diferenciador implica atingir-se um resultado, mas também a validação, por outrem, desse resultado como bem sucedido. Ou seja, só se é competente a partir do momento em que se é reconhecido como tal, o que significa que alcançar este estatuto envolve o julgamento de outrem, particularmente do topo estratégico e da linha hierárquica, e respectivos instrumentos de validação de apreciação. Entre estes, destacam-se na análise em curso as práticas de gestão dos RH e os modelos de gestão directa, que vão permitir consagrar ou não o reconhecimento dos trabalhadores. Este é um dos vectores que intervém na construção do auto-conceito dos trabalhadores acerca do seu desempenho laboral, que remete para a representação que os trabalhadores têm de si mesmos e de si na relação com os outros. Estes juízos têm origem nas diversas auto-imagens que os sujeitos vão construindo sobre si próprios, as quais se estruturam a partir da interpretação que fazem acerca da avaliação do reconhecimento social dos outros e, neste caso em particular, da justeza das práticas de gestão dos RH e dos modelos de gestão directa.

Nos contextos fabris, é a hierarquia directa que, estando em interacção directa com o núcleo operacional⁶⁵, tem como inerência das suas funções manifestar as condutas e os juízos de aprovação ou de desaprovação face aos desempenhos dos subordinados, desenvolvendo práticas materiais ou simbólicas de reconhecimento que, actuando por intermédio da rotulação, promovem nos trabalhadores a tomada de consciência acerca da sua competência ou não competência no sentido normativo, isto é, do seu bom ou mau desempenho laboral.

⁶⁵ Daí privilegiar-se o seu papel no processo avaliativo. Não se exclui o papel da hierarquia de nível intermédio e superior, porém atribui-se-lhes tão só um papel secundário nas práticas de reconhecimento profissional.

As práticas de gestão dos RH são um dos instrumentos usados na aprovação ou reprovação dos desempenhos laborais. Enquanto esfera de responsabilidade partilhada, as práticas de gestão dos RH e a rotulação daí decorrente dependem das decisões dos responsáveis directos, as quais são condicionadas pelas directrizes globais das políticas de RH das empresas. A consciencialização de si pela apreciação e pelo reconhecimento dos outros conduz os sujeitos a sentirem-se competentes ou não, ou seja, a formarem um auto-conceito no que se refere ao seu desempenho laboral.

O reconhecimento das competências no sentido de um julgamento favorável gera e potencia a mobilização das mesmas ao criar um sentimento de segurança interna e uma imagem positiva do *Self* que conduz ao empenhamento, ao esforço e também ao reforço da acção. Um julgamento desfavorável tende a contribuir para a construção de uma imagem negativa do *Self*, desmobilizadora do investimento no desempenho laboral, acentuando o medo e a incapacidade para aceitar desafios, impondo limites à própria aprendizagem e reproduzindo um lugar de dominação na divisão do trabalho (Le Boterf, 1997). As apreciações podem ser convergentes com o conteúdo dos saberes e com o desempenho laboral, estando-se face a uma rotulação adequada que incentiva o envolvimento dos trabalhadores na sua actividade de trabalho. Em situações de divergência, pelo contrário, a apreciação pode ser negativa para os sujeitos, se os seus saberes e desempenhos não são devidamente reconhecidos, desincentivando a aprendizagem de novos e renovados saberes e o accionamento de competências, ou ainda positiva, se identificados com saberes e com competências profissionais que os sujeitos de facto não detêm ou mobilizam, mas conseguem fazê-las valer, por vias simbólicas, junto das hierarquias directas. Vivenciam-se, desta forma, sentimentos de justiça e injustiça, quer por parte dos sujeitos visados, quer por parte dos outros, que avaliam a justeza das interpretações.

A imagem de si situa-se mais na ordem do *conatif* do que do domínio do cognitivo; isto é, impele à acção ou retém-na, incita ao esforço ou evita-o. (Le Boterf, 1997, p. 158). Traduz-se, assim, no domínio das atitudes, ou seja, de uma disposição mental e nervosa, organizada pela experiência e que exerce uma influência directriz ou dinâmica sobre a conduta do indivíduo relativamente a todos os objectos e a todas as situações com as quais está em ligação (Allport, Gordon in Gazeneuve, J.; Victoroff, D., 1982, p. 106). Trata-se de uma orientação valorativa para a acção, definindo-se aquém desta, mas sempre orientada positiva ou negativamente, isto é, a favor ou contra as situações em que se está envolvido ou aos objectos a que se dirige. Toda a acção pressupõe uma atitude face à acção (Zarifian, 2002, p. 6) de tal modo que um sujeito pode ser competente em determinado domínio, mas, por múltiplas razões, encontrar-se

desmotivado e, por isso, não tomar qualquer iniciativa no seu trabalho, nem desempenhá-lo com rigor e brio profissional.

A análise do auto-conceito que se propõe neste trabalho procura captar a representação que cada sujeito tem acerca das capacidades, das qualidades e dos saberes que envolve no seu desempenho laboral. Esta problemática é abordada de forma articulada com os domínios da satisfação/insatisfação e de identificação/não identificação, mercê o pressuposto segundo o qual esta representação do *Self* de que depende (pelo menos parcialmente) a mobilização de competências resulta do reconhecimento profissional e, conseqüentemente, da motivação e da vontade dos sujeitos em fazer uso das mesmas no contexto laboral.

A este propósito, reflecta-se sobre os resultados de alguns estudos de caso desenvolvidos por Zarifian (1996b). Numa argumentação que se afigura, em nossa opinião, demasiado optimista, o autor afirma que apesar das condições de emprego degradadas a que muitos trabalhadores estão afectos, nomeadamente sob a ameaça constante de desemprego, tal não os transforma em sujeitos passivos e submissos à gestão do topo estratégico. Os trabalhadores mantêm a sua autonomia prática de reflexão e de acção com um forte espírito crítico. É, segundo Zarifian (1996b), esta capacidade que justifica a importância atribuída ao trabalho em equipa dado o forte poder implícito tido pelos trabalhadores que podem usá-lo para limitar a pressão de que são alvo, mantendo-a dentro dos limites aceitáveis. Considera-se, em oposição ao autor, que face a condições adversas, os assalariados para manterem a autonomia de pensamento e de acção têm de dispor de uma elevada auto-estima, associada a uma imagem muito favorável de si próprios.

No âmbito desta investigação, optou-se por uma perspectiva mais moderada, seguindo, nomeadamente, a tese de Le Boterf (1997), sobre o papel da imagem de si no accionamento das competências. A confiança, a auto-estima, a imagem evolutiva e positiva constituem pré-requisitos para o desempenho de práticas de trabalho adaptadas aos problemas a resolver ou aos projectos a realizar, noutras palavras, para a mobilização bem sucedida das competências. A imagem negativa ou a falta de confiança gera inibição, desvalorização, incompetência e medo de aceitar o risco de novas situações. É preciso ter uma certa audácia para se ser competente, isto é, ser capaz de arriscar, de aceitar novas missões, de tolerar as conseqüências do insucesso. Ora, os sujeitos mobilizam os seus recursos em função, não apenas, das representações operatórias⁶⁶ que constroem acerca da actividade de trabalho, mas também da

⁶⁶ As representações operatórias são definidas, por Le Boterf (1997; 1994), como uma construção por parte do sujeito de uma representação funcional da situação e das práticas profissionais. Permitem enquadrar o problema, detectá-lo e identificar os procedimentos de resolução em tempo oportuno. Constituem um meio de os sujeitos

representação que têm de si próprios, da forma como se auto-avaliam e se auto-apreciam (Le Boterf, 1997). Dentro desta perspectiva, considera-se pouco plausível que um operacional ameaçado pelos temores do desemprego consiga manter um forte espírito crítico e uma forte autonomia na sua acção e reflexão, ainda que os seus desempenhos possam ser competentes.

O auto-reconhecimento não remete para uma consciência objectiva dos saberes detidos pelos sujeitos, a qual é dificilmente apreendida pelos sujeitos com BNE e BNQ para quem “saber é fazer”. É a dimensão de etiquetagem pelos outros que é a mais vulgarmente reconhecida pelos sujeitos, a qual não exclui, para os indivíduos mais escolarizados, a consciencialização mais ou menos objectiva dos elementos cognitivos detidos. Estes últimos, conscientes da posse de ambas as dimensões das suas competências, cognitiva e diferenciadora – normativa ou de rotulagem, como prefere Demailly (1994) –, têm consciência do seu saber e poder e, conseqüentemente, uma maior capacidade de negociação dos seus saberes e do exercício das suas competências.

Por sua vez, tendendo as situações de trabalho a ser eminentemente evolutivas, as competências mobilizadas pelos sujeitos tendem a estar em constante processo de recomposição, o que requer uma capacidade de adaptação dos trabalhadores que, doutra forma, correm o risco de ser excluídos do mercado de trabalho. Aqueles que detêm capacidade de adaptação não são aqueles que sabem mais, mas os que sabem e sabem aprender (Demailly, 1994, p. 80).

O comportamento dos sujeitos ou dos grupos não é apenas orientado no sentido da resistência à mudança e de defesa da situação existente. Todavia, sabe-se que este é o comportamento mais comum entre os que detêm menos recursos, aqueles cujo capital de competências não os torna autónomos e insubstituíveis, na medida em que não vêem a mudança como uma oportunidade de progressão. Aqueles cujos processos de profissionalização são mais ricos, e para os quais as configurações organizacionais e gestionárias das empresas são menos castradores, têm maior probabilidade de se envolverem voluntariamente nas mudanças, questionando as rotinas pois entrevêem nelas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, novas oportunidades de realização de projectos e novos desafios. Os modelos e as práticas de gestão no sentido do desenvolvimento e do reconhecimento por parte das empresas das competências mobilizadas pelos trabalhadores constituem dimensões fundamentais do processo de aprendizagem de saberes, na medida em

actuarem sobre o seu próprio pensamento, representando-o e objectivando-o. Assumem uma função cognitiva, previsional, decisional e normativa.

que podem garantir uma eventual ligação entre o projecto profissional e pessoal dos trabalhadores e o projecto da empresa. O modo como os sujeitos relacionam os seus desempenhos laborais com a construção do seu próprio futuro ou, retomando as palavras de Zarifian (2001, p. 125), o sentido que lhe atribuem, pode ser um factor de motivação para a mobilização de competências, de impasse ou regressão das mesmas.

Neste domínio, o reconhecimento através das práticas de gestão dos RH, particularmente no âmbito dos subsistemas de emprego e de mobilidade, de remuneração, formação e de comunicação e participação desempenham um papel central. Os trabalhadores são reconhecidos pelas empresas por intermédio de sistemas de incentivos que podem assumir, ou não, formas pecuniárias. A remuneração individual e colectiva (directa e indirecta, fixa e variável), a progressão na carreira e a formação profissional são elementos fundamentais de compensação dos desempenhos, de estimulação aos processos de aprendizagem e de mobilização de competências. A formação enquanto mecanismo não pecuniário de reconhecimento das competências dirige-se, directamente, ao desenvolvimento dos saberes e, quando certificada formalmente, desencadeia um processo de afirmação pessoal validado por um diploma que reconhece saberes e qualidades para o exercício de uma determinada profissão, ocupação ou função no exterior das empresas e, portanto, válido no mercado de trabalho.

As competências remetem para a mobilização de saberes e atitudes em actividade de trabalho, mas também para a sua vertente diferenciadora de profissionalismo e respectivo reconhecimento pelas empresas do envolvimento dos trabalhadores, postulando-se, neste trabalho, a existência de uma interacção entre as duas vertentes constitutivas do conceito, podendo reforçar-se mutuamente, pela positiva ou pela negativa.

6.2. A CENTRALIDADE DA GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO MODELO DE COMPETÊNCIAS

A centralidade que se atribui às práticas de gestão de RH neste trabalho resulta do seu impacto directo nos processos de produção de saberes e de mobilização de competências. Como afirma Zarifian (2001, p. 126), qualquer que seja o ângulo de abordagem das competências, tal implica sempre revisitar as práticas de gestão dos RH, as quais, dentro da lógica do modelo de competências, passam a ocupar o lugar central desempenhado pelo posto de trabalho no modelo da qualificação.

O modelo de competências remete para uma concepção da função de pessoal que emergiu a partir dos anos 80 do século XX e cujo ponto nevrálgico se prende com o reconhecimento de que as pessoas constituem um recurso estratégico das empresas. Esta concepção de RH sucede a uma perspectiva que definia os trabalhadores como um recurso organizacional como qualquer outro, o qual devia ser gerido ao mais baixo custo. Esta transição de perspectiva corresponde às alterações do paradigma tecno-económico ou do modo de regulação discutidas em capítulos anteriores. No domínio da função de pessoal é comum apelidá-la de passagem da gestão de pessoal à gestão dos RH (Neves, 2002, p. 28), esta última, dando lugar mais recentemente à gestão estratégica dos RH (Caetano; Tavares, 2000, p. 38) ou ao modelo de competências (Zarifian, 2001). São estas últimas concepções que nos interessam abordar⁶⁷.

Apesar da disparidade a que se assiste neste domínio entre os discursos científico e gestor e as práticas empresariais, vem-se afirmando uma evolução progressiva da função de pessoal, no sentido de se reconhecer que as pessoas constituem um recurso estratégico em que as empresas devem investir, dado que pelas suas qualidades são o único recurso que quando utilizado não perde valor, pelo contrário, cria valor e potencia-o através de uma propriedade de capitalização. As incertezas e os desafios que as empresas enfrentam obrigam-nas a mobilizar todos os seus recursos, surgindo os RH como elemento prioritário a desenvolver, pois são os únicos capazes de tornarem as empresas verdadeiramente flexíveis, no sentido em que potenciam a capacidade de adaptação ao meio mas, sobretudo, porque garantem a sua capacidade de antecipação e de reacção à mudança. A cultura de empresa é o seu campo central de actuação, porque existe uma implicação mútua entre esta e a gestão dos RH, sendo de assinalar que é cada vez mais determinante para a eficácia de cada um dos elementos da relação (Neves, 2002, p. 28). Para além da gestão da ordem simbólica de carácter cultural, estão, actualmente, afectas à função de pessoal a gestão do emprego na sua acepção mais ampla e a gestão da conflitualidade e divergência de interesses, ou seja, e respectivamente, a gestão das áreas sociais e políticas das empresas (Neves, 2002, p. 28). A função de pessoal tem como missão gerir o subsistema sócio-cultural das empresas com o objectivo de melhorar os desempenhos económicos, estes entendidos como indissociáveis dos desempenhos sociais,

⁶⁷ Em outros trabalhos desenvolveu-se uma análise da evolução da função de pessoal do ponto de vista das concepções imperantes, do seu papel, bem como do âmbito da sua acção em geral e em Portugal. Escusa-se neste trabalho de retomar a problemática. Para um maior desenvolvimento da abordagem sociológica, cf. Parente (1995, p. 71-77) e Parente, C.; Brandão, A (1996). Neves (in Caetano; Vala, coord., 2002, p. 5-30) desenvolve uma abordagem evolutiva idêntica do ponto de vista da gestão dos RH.

visto que se considera que são os RH, competentes e motivados, que determinam o desempenho empresarial.

Novas exigências se impõem e a função de pessoal define-se como uma função partilhada, assumindo-se como atribuição directa do departamento de gestão dos RH e indirecta de todas as áreas funcionais das empresas, exigindo uma responsabilização e participação de todas elas numa perspectiva preventiva e previsionial. A concepção partilhada da função implica que os modelos de gestão directa sejam equacionados neste âmbito, na medida em que as práticas de gestão do emprego e da mobilidade, de remunerações, de formação e de comunicação e participação são partilhadas, pelo menos na sua implementação, entre os responsáveis pela concepção das mesmas – frequentemente, o director de RH e seus assessores – e pelos responsáveis directos. Os modelos de gestão directa praticados por estes últimos vão assim ser condicionados por uma dupla vertente: por um lado, pelas políticas e directivas gerais acerca da função de pessoal nas empresas e, por outro lado, pelo tipo de organização e conteúdo da actividade de trabalho, ainda que disponham de autonomia de actuação no desenvolvimento das suas funções e uma independência na gestão dos seus subordinados. Aos responsáveis directos exige-se-lhes que encontrem uma boa distância na relação que mantêm com os trabalhadores, dado que a autonomia e a tomada de responsabilidade implicam uma alteração profunda nas relações sociais das empresas e nos métodos de controlo do trabalho (Zarifian, 2001, p. 83-85), o que implica um reposicionamento das atribuições das antigas chefias, como já foi oportunamente equacionado no capítulo 2.

O papel fundamental da função de pessoal é o de gerar e de gerir informação capaz de assegurar a mobilização dos RH, de lhes abrir possibilidades de escolha de acordo com os cenários previsíveis e de lhes potenciar meios de adaptação e de desenvolvimento. A sua orientação para os RH internos às empresas, com base num compromisso de internalização e de partilha de um projecto de empresa é equacionada como via de desenvolvimento da cultura de empresa. A mobilização, o desenvolvimento e o investimento em RH são considerados como opções estratégicas das empresas. Decorre daqui o lugar da função de pessoal enquanto função estratégica que participa na construção e no desenvolvimento da estratégia global das empresas, tal como as outras funções e com o mesmo estatuto (Des Hors, 1987, p. 150). Correlacionalmente, os RH são um investimento que é preciso potencializar, sobretudo através de formas de participação no que concerne ao planeamento, à execução e à avaliação de tudo o que lhes diz directamente respeito, no domínio do exercício da sua actividade de trabalho e da sua formação.

Des Hors chama a atenção para a substituição do termo “pessoal” pelo de “RH”, a qual segundo o autor, traduz uma evolução real e profunda do que pode potencialmente representar o pessoal para as empresas (1988, p. 56). Esta nova concepção impõe uma re-orientação da função que Des Hors (1988) designa de gestão previsional dos RH⁶⁸ e que é igualmente postulada por Thierry (1990), que a apelida de gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências⁶⁹. Estas propostas utilizam todo um conjunto de técnicas de análise de previsão e de prospectiva, de modo a poder elaborar-se um instrumento de pilotagem, a médio prazo, da política de gestão dos RH. A utilidade deste tipo de instrumentos, cada vez mais necessários num contexto complexo e imprevisível, perspectiva-se em duas vertentes: por um lado, tornar as empresas capazes de preparar, previamente, a resolução de um determinado problema previsível e, por outro, dotá-las de uma capacidade de acção e de antecipação face a um conjunto de problemas imprevisíveis, reforçando assim as suas capacidades de reacção e de defesa (Le Boterf, 1988b)⁷⁰. De facto, se na década de 1980 Le Boterf propunha, em termos de instrumentos operacionais, o esquema director dos empregos e dos RH, cuja base de actuação incide na engenharia da formação (1989), hoje, acrescenta-lhe a palavra competências e postula uma gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências (1998a). Le Boterf propõe mesmo o esquema director dos empregos e das competências, o qual assenta numa abordagem mais abrangente da engenharia das competências ou da engenharia da profissionalização, em que a formação aparece apenas como um dos vectores da profissionalização, não se confundindo com esta. A profissionalização inclui a formação, mas também uma organização das situações de trabalho, segundo modalidades que tornam possível a aprendizagem de saberes e de atitudes constitutivos da construção de competências (1998a, p. 29).

Weiss, afirmando que se trata mais de prevenir, ou seja, de agir antecipadamente do que de prever, isto é, de conhecer previamente (1988, p. 448), considera que o que está em causa é sempre evitar uma ruptura e uma gestão a quente da crise do emprego decorrente das mudanças aceleradas de que as empresas são alvo presentemente, dotando-as, simultaneamente, de uma capacidade de adaptação e de antecipação que lhes permita gerir eficazmente o seu desempenho económico e social. Assim, a base de actuação reside numa gestão de competências. Des Hors (1988b, p.81-83) faz um desenvolvimento particularmente interessante desta perspectiva, quando considera a necessidade das empresas levarem a cabo

⁶⁸ Para um desenvolvimento aprofundado desta proposta, cf. Des Hors (1988b, p. 175-221).

⁶⁹ Para um maior desenvolvimento desta proposta, cf. Thierry (1990, p. 125- 179).

⁷⁰ Um maior aprofundamento desta proposta de “engenharia dos RH” encontra-se em Le Boterf (1988b).

práticas internas orientadas para a aquisição, a estimulação e o desenvolvimento das competências, de uma forma integrada e interdependente. A aquisição de competências pode ser estimulada internamente, designadamente por via de processos de formação formal e informal ou adquirida no mercado externo de trabalho. No entanto, não se pode ficar pela sua mera aquisição, é necessário motivar os sujeitos para a utilização das competências na sua actividade quotidiana de trabalho, isto é, é preciso estimular o seu uso. A missão da gestão dos RH é a optimização da *performance* explicitada na (...) célebre «equação» da Psicologia americana de Vroom: $performance = f(\text{competência} \times \text{motivação})$ (In Des Hors, 1988b, p. 82). Tal missão exige o accionamento de mecanismos de motivação dos trabalhadores através de uma gestão eficaz dos subsistemas de gestão dos RH, particularmente o de gestão do emprego e da mobilidade, o das remunerações e da formação, assim como da implementação de uma organização do trabalho formadora, que permita aos sujeitos utilizarem e desenvolverem os saberes detidos. O desenvolvimento destes passa igualmente pela acção ao nível das práticas de informação e de comunicação que conduzem frequentemente ao alargamento do campo de competências (Des Hors, 1988b, p. 83), designadamente pelo contacto, diálogo e troca de experiências entre os colegas de trabalho. Foi sobre estes quatro subsistemas da gestão dos RH, nucleares no modelo de competências, que se fez incidir a análise em curso.

Referindo concretamente o subsistema de gestão do emprego e da mobilidade, pode dizer-se que ele enquadra as políticas de emprego e de mobilidade das empresas cujos objectivos são hoje mais difíceis de prosseguir, tendo em conta o ambiente instável em que actuam. Como propósitos básicos, salientam-se a garantia aos trabalhadores de segurança no emprego, criando-lhes possibilidades de promoção profissional e de desenvolvimento dos saberes, fomentando a sua capacidade de adaptação à mudança técnica e organizacional, bem como a garantia da qualidade dos processos de recrutamento. Todavia, no cenário actual, a tendência mais forte é para o desenvolvimento de práticas de precarização para determinados segmentos de trabalhadores, isto é, para os trabalhadores integrados em mercados de trabalho não qualificados e ocasionais (Marsden, 1989), de forma a evitarem-se insuficiências de efectivos em alguns casos, e excessos noutros, procurando dotar-se as políticas de emprego e de mobilidade de um grau de flexibilidade considerável. Assim, a gestão de competências a médio prazo assume-se como uma necessidade para que as empresas possam promover a capacidade de adaptação dos saberes e das atitudes dos trabalhadores, face às mudanças previsíveis e imprevisíveis. Neste sentido, também os processos de recrutamento se tornam mais rigorosos, privilegiando-se quer os diplomas escolares, quer os saberes relacionais; os vínculos contratuais a tempo determinado intensificam-se não só no sentido da flexibilização,

mas também da introdução de maior selectividade na admissão de trabalhadores, na medida em que os contratos de trabalho temporários se apresentam como uma medida de alargamento do tempo em que os trabalhadores se encontram em período experimental, antes de efectivar a sua admissão; em vez da antiguidade nas carreiras de progressão, estabelecem-se compromissos, explícitos e implícitos, entre os trabalhadores e as empresas, em que os primeiros se comprometem a envolver-se no projecto da empresa, desenvolvendo os seus saberes em conformidade com as mutações, e as segundas comprometem-se a facultar-lhes formação e a garantir um sistema promocional flexível que acompanha as evoluções (Zarifian, 2001, p. 124).

Ao subsistema de formação cabe-lhe criar as condições para a produção formal de saberes e potenciar a sua mobilização em competências exercidas em actividade de trabalho. A variabilidade de modelos assumidos pela política de formação das empresas permitiu, em outro momento, definir tipos de práticas de formação⁷¹ a partir da análise dos subsistemas de gestão da formação (práticas de planificação e de gestão da formação), de organização (concepção, realização da formação e respectivos sujeitos e actores institucionais envolvidos, avaliação da formação), de orientação da formação (objectivos, destinatários, modalidades de acesso à formação) e de desenvolvimento/implementação (horizonte temporal da formação, orientação pedagógica e concepção do formandos, validação da formação e acções de acompanhamento), de modo a avaliar o seu carácter mais ou menos imediatista ou estratégico.

O subsistema de gestão das remunerações integra a definição de uma política de remunerações que se pressupõe, por princípio, adequada aos objectivos que as empresas se propõem atingir. Estas orientam-se no sentido de garantir os princípios de equidade e de justiça para que funcione como um elemento de motivação e não de tensões entre os trabalhadores. Todavia, ao defini-las, as empresas estão submetidas aos constrangimentos legais e convencionais, assim como à lógica do mercado, aos quais se acrescem, no panorama de internacionalização mais recente, as regulamentações impostas pelas empresas-mãe às filiais nacionais. Ganham, assim, preponderância as remunerações individualizadas, menos dependentes das negociações salariais resultantes dos IRCT e tendem a desaparecer os aumentos salariais automáticos por critérios de antiguidade. Privilegiam-se, igualmente, as remunerações segundo os desempenhos colectivos da equipa, das unidades funcionais e/ou da empresa⁷².

⁷¹ Para um maior desenvolvimento cf. Parente (1995, p. 58-70).

⁷² Saliente-se que, do ponto de vista empírico, as práticas de gestão dos RH relativas aos subsistemas de gestão do emprego e da mobilidade (concretamente, a carreira e o vínculo jurídico contratual) e da gestão da remuneração

Para terminar, o subsistema de gestão da comunicação e da participação tem como objectivo garantir a circulação e a partilha da informação de modo a veicular, de uma forma compreensível e partilhada, o projecto e a missão da empresa e garantir o envolvimento de cada indivíduo e grupo no seio desta. Procura-se delegar responsabilidades em função das potencialidades dos sujeitos e da variabilidade das actividades de trabalho como via de modificar a organização do trabalho, incentivando a autonomia e a flexibilidade nos desempenhos laborais.

Considera-se, neste trabalho, que a actuação ao nível destes quatro subsistemas da gestão dos RH, no que se refere aos trabalhadores do núcleo operacional, permite responder às actuais exigências das empresas no domínio da produção de saberes e da mobilização de competências, compatibilizando-os com as características do paradigma produtivo industrial da cooperação. Todavia, estas abordagens são muito exigentes em termo das próprias técnicas de gestão que são extremamente complexas⁷³. Segundo Zarifian (2001, p. 30), assiste-se a um descompasso histórico e a uma curiosa confusão semântica, na medida em que, apesar da utilização intensa do conceito de competências, as técnicas de gestão dos RH continuam a construir-se em torno do conceito de qualificação do emprego e em favor dele, o que reitera a já referida postura de Stroobants (1999).

A este propósito, Zarifian diferencia entre duas variantes do modelo de competências, as quais, apesar de interligadas, apresentam uma diferença fundamental quanto ao papel atribuído às competências dos RH na estratégia das empresas. Numa, gere-se o desenvolvimento da estratégia da empresa e o desempenho empresarial pela utilização e desenvolvimento das competências e, na outra, gere-se, prioritariamente, o desenvolvimento e a mobilização de competências.

A primeira é designada por *gestão pela competência* (no singular), porque o objectivo prioritário é pôr em curso a estratégia da empresa para a qual a competência é considerada um recurso central, cabendo-lhe assegurar o sucesso da mesma. É também designada de política

(designadamente, as remunerações individual e colectiva) permitiram aferir o tipo de trajectórias profissionais dos trabalhadores. V. anexo 8.H – tipificação das trajectórias profissionais internas.

⁷³ Zarifian (2001, p. 34) dá particular ênfase, nas suas diferentes obras, às ambivalências que caracterizam as entrevistas individuais, técnica que pela sua versatilidade se adequa particularmente ao modelo de competências. Porém, a aplicação desta nova ferramenta tem sido realizada com base nos pressupostos do modelo de qualificação e, logo, de forma pouco coerente com os objectivos daquele. Tratam-se, muitas vezes, de meras entrevistas de avaliação do desempenho sem qualquer relação com o carácter colectivo e cooperativo de situações reais de trabalho e sem [uma] verdadeira avaliação do desenvolvimento de competências (Zarifian, 2001, p. 34).

da competência, na medida em que a competência é usada de forma instrumental enquanto meio ao serviço da estratégia, quer na sua definição, quer na sua implementação, encontrando-se fortemente relacionada com as escolhas organizacionais das empresas (Zarifian, 1996a, p. 1; 2002, p. 3).

Contrariamente, a *gestão das competências* (no plural), situa-se ao nível dos indivíduos e do conjunto de indivíduos, com um duplo objectivo de desenvolver e de proporcionar recursos em competências, necessários a garantir a política da competência (ou seja, de garantir a primeira variante) por um lado, e de ter em conta as aspirações individuais dos trabalhadores, o sentido que dão ao seu trabalho e as suas perspectivas pessoais, a necessidade de coesão social, de equilíbrios sociais e de reconhecimento a que os sujeitos legitimamente aspiram, por outro (Zarifian, 1996a, p. 1; 2002, p. 3). Nesta variante, para o exercício da competência (no singular) é imprescindível que os trabalhadores disponham de possibilidades de desenvolvimento das competências (no plural), ou seja, dos saberes e das atitudes que lhes permitem confrontar, com sucesso, uma situação de trabalho, dominá-la, pensá-la e desenvolver as acções de trabalho adequadas.

Estas duas variantes devem sustentar-se mutuamente, mas não se fundem uma na outra necessariamente. Na primeira, afirmam-se os objectivos das empresas. Na segunda, as expectativas e os projectos dos trabalhadores, e se ambos se devem reforçar, não se podem confundir, havendo sempre em menor ou maior grau oposições entre ambos. Repare-se como estas tensões se manifestam num domínio tão aparentemente neutral como a aplicação da entrevista individual de avaliação. Segundo Zarifian (2002, p. 3), esta só tem sentido se for operacionalizada no cruzamento das duas variantes, visto que, por um lado, se não se tiver em conta os objectivos das empresas, elas perdem significado; mas se, por outro, não se encontrar formas de resposta às aspirações, problemas e perspectivas dos trabalhadores pode tratar-se de um mero pró-forma aplicado mecanicamente. O interesse primordial do modelo de competências será o de integrar as lógicas de cada uma das variantes.

Relacionando as duas variantes do modelo de competências com as práticas de gestão dos RH a partir da aplicação de uma tipologia construída noutro trabalho⁷⁴, é-se conduzido a afirmar que no modelo de competências, as práticas de gestão dos RH imediatistas e utilitaristas (Parente, 1995) não têm lugar ao tratarem-se de modalidades de gestão típicas do

⁷⁴ Definiram-se três tipos de modalidades de gestão de RH a partir da análise das práticas de gestão do emprego e da mobilidade, das remunerações, da formação: a gestão de RH imediatista e utilitarista; a gestão de RH adaptativa e de ajustamento; a gestão de RH desenvolvimentista e estratégica. Para um maior desenvolvimento, cf. Parente (1995, p. 90-93; p. 65-70).

modelo da qualificação, adaptado aos princípios clássicos de organização do trabalho e da gestão do pessoal. Le Boterf (1998a, p. 27) denuncia ser neste âmbito que se utiliza abusiva e ideologicamente o conceito de competências. Estas são equiparadas a um saber-fazer fragmentário e os referenciais de competências a listas intermináveis de saberes. As competências aparecem reduzidas a fragmentos, perdendo todo o seu sentido. A lógica da decomposição é incompatível com a de autonomia, de responsabilidade e de empenho exigido pelo modelo de competências.

Se nos centrarmos na variante da *gestão pelas competências*, esta tenderá a estar associada a uma gestão de RH de carácter adaptativo e de ajustamento (Parente, 1995), em que o principal fito da mesma é a prossecução da estratégia da empresa. Deste modo, promovem-se práticas de gestão dos RH distintas entre os trabalhadores que se apresentam como um recurso insubstituível para o sucesso dos resultados e os restantes trabalhadores das empresas. Os primeiros são integrados no mercado interno de trabalho⁷⁵, sendo alvo de práticas de gestão de RH não precarizantes e evolutivas, ao contrário dos segundos que tendem a ser geridos de acordo com parâmetros de flexibilidade quantitativa externa, ao estarem afectos a um mercado de trabalho não qualificado e ocasional (Marsdens, 1989, p. 219).

A *gestão das competências* remete para uma gestão dos RH numa perspectiva desenvolvimentista e estratégica (Parente, 1995). Para além de práticas de gestão dos RH que incentivam a produção de saberes e a mobilização das competências dos trabalhadores, põem-se em prática modos de organização e conteúdos da actividade de trabalho que procuram não desperdiçar os RH, bem pelo contrário, procuram potenciá-los, ao promoverem uma articulação gratificante entre o desempenho laboral dos trabalhadores e o desempenho empresarial. É nesta perspectiva que Zarifian defende que, antes de gerir as competências, é preciso definir em que medida a mobilização da competência é um modo de gestão da empresa, isto é, gerir as competências, antes de gerir pelas competências (1996a, p. 9). Remete, assim, para um modo de gestão baseado no envolvimento social e profissional, na cooperação e na responsabilidade que, pelos seus efeitos sócio-profissionais, se sobrepõe à gestão dos empregos. Pressupõe ainda uma revisão das práticas de formação profissional, o seu enquadramento no seio das políticas de gestão das pessoas (e não dos empregos) e, sobretudo, a articulação daquelas com as opções de organização de trabalho.

⁷⁵ A especificidade das qualificações, a formação interna nas empresas, particularmente de carácter informal, e a lei consuetudinária são consideradas por Doeringer e Piore (1985, p. 57-74) como os factores que explicam a constituição dos mercados internos de trabalho.

Estas práticas rompem com uma abordagem individualizante e auto-centrada das competências. Segundo Zarifian (1997), a construção individual das competências faz-se por referência a situações profissionais no sentido em que assumem a dimensão eminentemente colectiva e socializada do trabalho, cujas condições podem ser mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento. Por um lado, os próprios recursos não se encontram todos na posse do sujeito. Cada indivíduo tem uma rede de relações informais e de bases informacionais – segundo Le Boterf (1997, p. 41) o quarto cérebro – e as suas competências dependem da sua capacidade para aceder e para tratar esta rede de conhecimentos. Por outro, um trabalhador não é competente de forma isolada, mas com os seus instrumentos de trabalho, com os seus pares, com os especialistas que consulta, com a rede de clientes e fornecedores com que se relaciona e com os suportes institucionais que o apoiam (Zarifian, 1997). Assim, a dimensão organizacional é uma variável chave a ter em conta no modelo de competências. Paralelamente, a mobilização de competências implica um reconhecimento encarado não como uma recompensa pela leal prestação de serviços, mas como uma condição de desenvolvimento dos indivíduos e das suas competências. E, na perspectiva de Zarifian (1998), a organização do trabalho pode ser pensada como mecanismo de reconhecimento, tal como as práticas de gestão dos RH, pela forma de funcionamento da organização, pelas relações hierárquicas que permite, pela qualidade das relações sociais que cria.

Podemos dizer que a variante da *gestão das competências* resulta então de uma combinação entre configurações gestionárias e organizacionais. Foi esta a matriz teórica analítica utilizada para enformar a pesquisa empírica.

6.3. CONTRADIÇÕES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS

6.3.1. A APOLOGIA GESTIONÁRIA DAS COMPETÊNCIAS

O avanço dos conhecimentos teóricos no âmbito da gestão de RH tem contribuído para a criação da necessidade de se praticar uma gestão interna de competências face aos mecanismos de gestão externalizada dos RH, como é o caso do recurso ao recrutamento externo ou ao afastamento de efectivos. Estes discursos teóricos fundamentam-se apelando, entre outros justificativos, para a existência de uma convergência de interesses entre os trabalhadores e as empresas, ambos beneficiando com o incremento das competências. Os primeiros, porque vêem aumentar o seu grau de empregabilidade no mercado externo de

trabalho e os segundos, porque usufruem de um potencial para melhorarem a competitividade das empresas.

Adverte-se, desde já, que, e particularmente no que se refere às empresas nacionais, apesar da evolução da função de pessoal no sentido do modelo de competências, esta assume fundamentalmente um carácter teórico e ideológico, isto é, domina os discursos científicos e gestionários e enforma o dever ser das práticas; porém, a sua aplicação nas práticas das empresas é restrita e minoritária. A realidade que se observa nas empresas é muito distinta, constatando-se uma divergência nítida entre a evolução dos conhecimentos teóricos no seio da gestão de RH e da Sociologia e o discurso dos gestores, bem como entre este e as práticas organizacionais e gestionárias implementadas.

Assim, apesar da gestão de competências estar na ordem do dia nos discursos das grandes organizações é, como se constata na secção anterior, muito ambiciosa quer nos seus propósitos, quer nos instrumentos operatórios para os atingir⁷⁶. Deste modo, apresenta taxas de execução fraquíssimas, para além de se concretizar, frequentemente, em decisões práticas clássicas, quer em termos de emprego, quer em termos da formação. A este propósito, Le Boterf afirma haver uma forte contradição entre o discurso oficial dos dirigentes e a realidade da sua gestão (1997). Ainda que advogue que a capacidade de inovação não reside mais no potencial industrial ou nas despesas de I&D, mas no investimento em competências dos RH e que as empresas detentoras de “saberes fazer” estabilizados tenderão a desaparecer, tratam-se, de afirmações controversas e deterministas, dado que, na prática real das empresas, a aposta no desenvolvimento das competências abrange apenas um grupo minoritário de trabalhadores, o qual é ainda mais diminuto se se centrar a atenção no núcleo operacional.

Zarifian (1996b) partilha da mesma perspectiva. A sociedade actual legitima a importância dada aos RH. O discurso empresarial, sobretudo o oriundo das empresas mais poderosas, promove uma apologia aos RH como um investimento, considerando-os um dos factores básicos da competitividade das empresas; todavia, o que se constata é uma prática empresarial, onde os RH continuam a ser perspectivados, pelo menos ao nível operacional, como um custo a minorar⁷⁷.

⁷⁶ Veja-se o manancial de instrumentos que, por exemplo, Le Boterf associa à gestão de competências (1994; 1998).

⁷⁷ Saliente-se que Le Boterf e Zarifian, apesar de assumirem posições baseadas em premissas idênticas, apresentam discursos e argumentos diferenciados, decorrentes dos objectivos que prosseguem: o primeiro, direcciona-se primordialmente para actividades de consultoria nas áreas de formação e empresarial e o segundo, para a investigação científica académica, ainda que ambos se dediquem a uma e outra actividades.

O reverso de uma gestão de RH economicista é inelutável. Crê-se, contudo, que os discursos apologéticos a uma gestão interna de competências se afirmam e ganham sentido, não pela positiva, mas pelos efeitos negativos da sua ausência. As práticas imediatistas e utilitaristas de gestão dos RH criam problemas ao necessário compromisso dos RH com as empresas. A mobilidade profissional intensifica-se devido à instabilidade vivida e a saída de trabalhadores implica, muitas vezes, a perda de saberes não formalizados, não sistematizados⁷⁸.

O desfasamento entre o discurso e a prática das empresas verifica-se igualmente no domínio da organização do trabalho. A evolução do pensamento gestor em termos dos modos de organização do trabalho, no sentido da defesa de formas flexíveis e enriquecidas de trabalhar, não encontra correspondência na prática empresarial que se continua a pautar por orientações de flexibilidade quantitativa do emprego.

Partilhando também esta perspectiva, Zarifian (1996a) denuncia a utilização inadequada do conceito de competência, muita vezes de forma ideológica, como solução para justificar uma parte considerável dos disfuncionamentos das economias ocidentais. O conceito de competência é usado de forma enviesada no seio de uma abordagem que se pretende modernizada da organização do trabalho, mas que mantém os traços tradicionais. Isto é, procura-se equacionar os critérios de autonomia e de responsabilidade no seio de uma prescrição estrita dos postos de trabalho. Como resultado, temos um paradoxo: a autonomia é limitada e a responsabilidade ilimitada, visto que se trata de pôr em prática, por conta e risco próprio, o que se encontra prescrito. Ora, uma organização prescritiva exclui a competência, ao excluir a autonomia (Zarifian, 1994, p. 113).

A grande questão que se coloca hoje é a de saber porque é que face à anunciada falência da OCT, os seus traços essenciais continuam a persistir. Em alguns países europeus, nomeadamente em França, o modelo, em algumas das suas vertentes, é mesmo intensificado, assistindo-se a uma regressão nos modelos de organização, após uma fase de avanço para novas formas de organização do trabalho industrial, durante a década de 1980. A opção é

⁷⁸ É, também, no seio destas preocupações que se assiste à intensificação de dispositivos vários que permitem uma formalização de procedimentos com o objectivo implícito de formalização de saberes, evitando-se os disfuncionamentos decorrentes das saídas dos trabalhadores. Le Boterf (1997) ilustra este fenómeno com a difusão das normas de qualidade da International Organization for Standardization (ISO 9000). Neste exemplo concreto, não é só a formalização de saberes que está em causa – as normas de qualidade têm o efeito, mais amplo, de permitir às empresas situarem-se no contexto do comércio internacional, na medida em que aquela formalização permite responder às exigências de qualidade e aos parâmetros de normalização e interagir com base em códigos comuns no mercado global.

aparentemente contraditória, quando são variadíssimos os estudos que, no âmbito das mais diversas disciplinas, provam que as organizações que fizeram a ruptura com o paradigma tayloriano apresentam níveis de eficácia e de produtividade superiores, para além de se adaptarem melhor aos contextos de inovação constantes (Zarifian, 1996b). Zarifian aponta mesmo para

uma relação entre organização qualificante e o desempenho industrial: favorecendo o desenvolvimento de competências orientadas para se atingir determinados desempenhos, em particular em matéria de flexibilidade industrial (fazer face às exigências de variedade, lançar rapidamente as inovações, ...), a organização legitima-se economicamente (Zarifian, 1994, p. 114).

Da leitura de Zarifian (1996b), conclui-se quais são as razões que justificam a manutenção dos pressupostos básicos da OCT. Por um lado, a existência de normas que permitem quer descrever os postos de trabalho sob a forma de operações objectivadas, quer associar-lhes requisitos de qualificação dos trabalhadores, incluindo regras de comportamento social. Ao guiarem a actividade concreta, bem como as margens de liberdade, garantem um maior domínio e controlo por parte das direcções industriais. A existência de prescrições permanece, ainda que, muitas vezes, coexistam com uma gestão por objectivos que tende a fazer prevalecer os resultados a atingir, o que indicia a permanência de traços essenciais do taylorismo que, apesar de todas as críticas que lhes são dirigidas, têm a vantagem de rotinizar parte das actividades. Estas ao encontrarem-se perfeitamente estabilizadas proporcionam uma disponibilidade intelectual e “temporal” para se lidar com os acontecimentos imprevistos.

Por outro lado, as mudanças organizacionais têm permanecido internas às próprias empresas, sem quaisquer ou com fracos vínculos à sociedade⁷⁹ e sem preocupações políticas de generalização das mesmas⁸⁰. Na ausência deste vínculo, não há qualquer tendência para a sua difusão e face à concorrência extremada entre empresas, são limitadas as margens de manobra para as negociações dos trabalhadores no interior de cada empresa. Ganha assim preponderância a concorrência pela redução dos custos, o que induz a soluções regressivas em

⁷⁹ Cf. nomeadamente, e para o caso português, Freire (2002).

⁸⁰ A título exemplificativo, destaque-se no caso português o programa de “Apoio a Projectos Pilotos de Inovação Organizacional”, iniciado em 1999, sob tutela do Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) e do Instituto de Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho (IDICT) co-financiado pelo Fundo Social Europeu, que, apesar de ter como objectivos difundir casos bem sucedidos de inovação organizacional, tem repercussões muito limitadas, restringindo-se a alguns seminários entre especialistas e alguns dirigentes empresariais e a publicações, cujo valor científico é inquestionável. Porém, os seus efeitos em termos de conhecimentos aplicados ao tecido empresarial nacional são escassos.

matérias de salário e de emprego. Os países europeus vivem uma espiral deflacionista (marcada, nomeadamente, por estagnação dos salários, redução relativa do consumo, redução relativa dos preços e da rentabilidade) que põe, na ordem do dia, a pressão para a rentabilidade financeira, com objectivos de curto prazo, dificilmente conciliáveis com os tempos e os meios necessários para se melhorar, de forma durável, os desempenhos laborais. Da mesma forma, as políticas neoliberais eliminam as regras que controlavam, de alguma forma, a concorrência, emergindo uma concorrência económica permanente com horizontes temporais muito curtos, baseada em critérios de competitividade socialmente retrógrados, que impossibilitam a negociação de compromissos positivos com os assalariados. Decorrem problemas acrescidos para os sistemas de relações profissionais, com dificuldades em intervirem sobre as escolhas das organizações produtivas e sobre as modalidades de reconhecimento dos assalariados (Zarifian, 1996b), para além de se verem confrontados com novas dificuldades, a partir da última década do século XX, decorrentes das tensões económicas e sociais intensificadas num contexto de desemprego crescente (Bertrand; Boudier; Rousseau, 1992, p. 76). Deste modo, são raros os casos em que os novos modelos de gestão de competências constituem uma solução para impedir a exclusão profissional e social de trabalhadores BNQ e BNE.

6.3.2. PARA UM QUESTIONAMENTO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS

A análise dos pressupostos e dos princípios do modelo de competências revela uma oposição fundamental em relação ao modelo de qualificação, ao atribuir um papel activo aos trabalhadores na sua capacidade de influenciar o sistema de trabalho, contrariamente ao que acontece no modelo de qualificação, em que a relação é exactamente inversa no sentido em que são as características dos sistemas de trabalho que modelam os sujeitos nas suas práticas e atitudes. Desta forma e segundo Dugué, está em causa uma alteração da relação entre os homens e o trabalho – a referência às competências substitui a referência aos postos de trabalho ou à qualificação, modificando a maneira de pensar e de agir sobre a articulação entre as qualidades dos trabalhadores e as exigências do trabalho (1994, p. 274).

Contudo, esta alteração não é objecto de consenso. Enquanto alguns autores criticam o modelo por enfatizar uma gestão individualizada dos RH que ignora o quadro institucional de enquadramento e de gestão colectiva, outros afirmam-no como o modelo de responsabilização social das empresas na mobilização e gestão dos RH, nos quais apostam como um dos seus factores estratégicos fundamentais, valorizando-os e potencializando-os. De facto, as controvérsias sobre o modelo são abundantes.

O modelo de qualificação pressupõe, como foi oportunamente exposto, uma correspondência entre a hierarquização dos diplomas e a dos empregos, baseando-se num paradigma de adequação entre educação/formação/emprego. Esta adequação é impossível e o desajustamento imprescindível, quer porque as estruturas produtivas têm dificuldade em definir com precisão as suas necessidades em qualificações e de as propor em tempo útil, compatível com a possibilidade de resposta do sistema de educativo, quer porque este último tem como principal missão formar cidadãos conscientes e solidários, aptos a desenvolver as suas capacidades e potencialidades, enquanto o sistema produtivo tem como objectivo fundamental a rentabilização das suas actividades.

O modelo da competência vai justamente pôr em causa tais objectivos meramente utilitaristas e economicistas por parte das empresas, atribuindo-lhes uma responsabilização social na formação de saberes e na mobilização de competências⁸¹. É neste sentido que cabe às empresas procederem a “investimentos de forma” que, quando pensados ao nível das competências, pressuponham um investimento para “dar forma” aos RH, de modo a estes poderem ter um determinado uso no seio do espaço produtivo particular, assim como o seu respectivo reconhecimento na relação trabalhador/empregador. Todavia, Zarifian critica o conceito, considerando que o próprio termo investimento cria uma pseudo-homogeneidade (in Tanguy, coord., 1986, p. 242) de processos que se orientam segundo princípios e objectivos distintos, ao equiparar os investimentos em formação aos investimentos materiais. Apesar das críticas, considera-se ser um conceito interessante no âmbito da produção de saberes, na medida em que extravasa a dimensão financeira do investimento e o alarga a uma dimensão de investimento técnico e sócio-cultural em formação.

Este posicionamento das empresas traduz-se, no fundo, na valorização de uma nova articulação entre a dimensão experimental e prática, resultado da experiência de trabalho e a

⁸¹ A diferenciação entre saberes e competências não pode ser esquecida no domínio gestor. Os saberes são apenas um recurso cognitivo para a constituição de competências.

A gestão dos conhecimentos situa-se do lado da teoria e dos agrupamentos disciplinares. Tem nomeadamente a virtude de possibilitar a faculdade de generalização e de imaginação. A gestão de competências situa-se, pelo contrário, do lado das situações. Tem como qualidade desenvolver a inteligência da complexidade das situações reais, proceder a uma combinação «íntima» e variável entre a técnica, o económico e o social. É uma prova de acumulação de experiência. Refere-se obrigatoriamente a necessidades profissionais específicas de um dado lugar (Zarifian, 1994, p. 113).

Neste sentido, designa-se de modelo da competência, o modelo de gestão que sabe organizar a tensão entre saberes e competências, ultrapassando desta forma o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação dos indivíduos (Zarifian, 1994, p. 113).

dimensão conceptual e teórica dos resultados da aprendizagem formal na estruturação dos saberes em uso. A primeira é característica da lógica da competência e a segunda da lógica da qualificação, ainda que, quer numa, quer noutra, nenhuma das dimensões seja excluída. Porém, o reconhecimento dos saberes da experiência, característico do modelo de competências, como sendo os principais responsáveis pela capacidade de resolução dos problemas e dos imprevistos, resulta do insucesso dos métodos prescritos e das decisões centralizadas. Simultaneamente, ao fazer apelo ao eixo prático das competências, recusa a pertinência dos diplomas, o que parece reproduzir a tendência taylorista em manter os trabalhadores no estatuto de meros executantes e afastados das verdadeiras decisões. Os saberes teóricos só são valorizados se os trabalhadores os utilizarem e dentro dos limites da divisão do trabalho. É assim que Durand apelida tal situação de “*remake taylorien*” (in Dugué, 1994, p. 275), no sentido de uma retoma do modelo tayloriano segundo novas modalidades, na medida em que só se reconhece a necessidade de participação activa e dinâmica dos trabalhadores no processo de produção por imposição dos insucessos produtivos (Dugué, 1994, p. 274). Zarifian (1996a; 1996b) corrobora esta contradição, quando afirma que o modelo de competências, apesar de marcar uma ruptura com a lógica tayloriana ao ser associado a organizações mais flexíveis e mais responsabilizantes, é ideologicamente manipulado de modo a responder a objectivos gestionários em contextos prescritivos de trabalho.

Pode então dizer-se que o modelo de competências facilita uma transferibilidade de saberes favorável à gestão do emprego e da mobilidade quer do ponto de vista empresarial, quer dos trabalhadores, porém desvaloriza saberes específicos detidos pelos trabalhadores e destrói identidades profissionais, o que coloca novamente em jogo lógicas contraditórias. O conceito de competências favorece a elaboração de espaços profissionais flexíveis, no sentido em que o referencial formativo deixa de ser unicamente o posto de trabalho, para ser uma família de profissões ou um ETED, o que favorece a «adaptabilidade profissional» pela aquisição de competências transversais (Dugué, 1994, p. 277-278). Com a criação das famílias profissionais que substituem as fileiras de empregos, os saberes profissionais reduzem-se em benefício de qualidades mais gerais, supostamente necessárias, de maneira idêntica, em situações artificialmente reagrupadas (Dugué, 1994, p. 277-278). A este propósito, Dugué conclui, a partir da análise de quatro estudos de caso na área dos serviços, que a ênfase nas competências transversais favorece a mobilidade dos trabalhadores em espaços profissionais ficticiamente homogêneos, cujos limites e configuração se devem mais à necessidade de flexibilidade do que à proximidade das actividades de trabalho (Dugué, 1993). Deste modo, os saberes

profissionais, enquanto mecanismo de identificação social, são questionados pelo modelo de competências.

O modelo de competências é acompanhado por uma entrada em crise dos sistemas de classificação colectivos porque, por um lado, se tornam pouco operatórios para que a gestão dos RH possa fazer face às modificações constantes exigidas à gestão do emprego e da mobilidade e das remunerações e, por outro, porque cristalizam regras desajustadas face à necessidade de pôr em prática políticas de mobilização das competências individuais através de mecanismos de motivação (adaptado de Zarifian in Stankiewicz, org., 1988, p. 82). Os autores mais críticos ao modelo de competências acusam a gestão individualizada dos RH pelo facto de pôr em causa direitos históricos adquiridos pelos trabalhadores, bem como por conseguir evitar lutas e reivindicações sociais colectivas, porque acaba por destruir as identidades sócio-profissionais e impedir a constituição de outras novas. Consideram que facilita uma gestão flexível dos RH pela negativa, pois os processos de regulamentação colectiva deixam de fazer sentido, visto que a negociação passa a ser feita nas empresas e ao serviço da estratégia da empresa. Neste sentido, os assalariados perdem a sua força colectiva.

O conceito de qualificação e a sua centralidade na problemática sociológica resultou dum poder reivindicativo, na fase de implementação massiva do taylorismo, dirigido para a necessidade de reconhecimento das qualificações dos trabalhadores. As negociações sobre as classificações revelaram, desde sempre, ter como núcleo central as relações de força e as oposições entre as partes em presença na avaliação dos postos e dos trabalhadores, sendo a qualificação associada a um modelo de confrontação das relações sociais.

Este conflito é escamoteado pelo conceito de competência: ao referir-se à relação dos sujeitos com a acção, integra a definição do posto de trabalho e os saberes dos sujeitos; ao remeter para as práticas dos trabalhadores no posto de trabalho, considera que este último varia em função das competências do sujeito que o integra⁸²; ao remeter para a influência do posto sobre o trabalhador, considera que as competências emergem das possibilidades de uso e de renovação dos saberes na actividade de trabalho. De acordo com estas características, a negociação é feita por cada trabalhador no seio do posto de trabalho de forma individual e implícita, isto é, cada um, no seu quotidiano concreto de trabalho, negocia o conteúdo da actividade de trabalho e o reconhecimento das suas competências. Assim sendo, perde valor a defesa dos interesses colectivos e os conflitos de interesses (Dugué, 1994, p. 278-279). Como

⁸² A noção de Mandon (1991) de elasticidade do emprego tipo dá exactamente conta do papel estruturador detido pelo sujeito sobre o seu posto de trabalho.

consequência, atribui-se aos indivíduos a responsabilidade de gerirem a sua trajectória profissional de acordo com os seus projectos individuais, desresponsabilizando as empresas do papel condicionante das mesmas. Privilegia-se, então, a gestão individualizada das carreiras e dos salários, o que pressupõe, respectivamente, uma aposta dos trabalhadores na sua formação e uma remuneração salarial baseada nos desempenhos individuais e colectivo, mas sempre em detrimento da remuneração em função do posto de trabalho.

Conclui-se que as duas problemáticas conduzem para campos de visibilidade distintos, os quais coincidem, igualmente, com uma alteração da perspectiva sociológica face às empresas, a qual numa postura crítica procura contribuir, como foi oportunamente discutido a partir da década de 1980, para a reabilitação do actor institucional central do sistema capitalista moderno: as empresas. A alteração de perspectivas tem repercussões inegáveis no discurso e na prática sociológica.

Segundo Dugué (1994, p. 279), a problemática da qualificação ao denunciar as relações de poder posiciona-se do lado dos trabalhadores e, parcialmente, contra as práticas das empresas. A problemática das competências, propondo uma visão unificada das empresas e a valorização dos interesses comuns aos trabalhadores e às empresas, colocar-se-á do lado das empresas. Bernoux (1990) salienta, a este propósito, que após uma época de reacção operária, marcada pelo tema da qualificação, no final dos anos 70 do século passado chega-se a um consenso entre os sindicatos, os empresários e o Estado acerca da necessidade de reabilitar a empresa. Das teorias de inspiração marxista, que questionavam as relações sociais de produção, o conflito e a dominação no seio das empresas passa-se a uma matriz sociológica em que as temáticas da democracia e da mudança empresariais e os conceitos pelos quais se estuda como o homem se adapta tornam-se dominantes, nomeadamente através da análise das temáticas da cultura e da identidade de empresa (in Dugué, 1994, p. 279).

Tendo presente que qualquer matriz teórica seleccionada é tão só uma apropriação cognitiva do real de carácter teórico-ideológico, assume-se neste trabalho as repercussões de se adoptar um quadro teórico privilegiadamente alicerçado na lógica das competências, porque mais adequado à análise dos processos de produção de saberes e de mobilização de competências no interior das empresas, sem, contudo, descurar a problemática teórica da qualificação, trabalhada em articulação com aquela. Postulamos, então, um cruzamento entre os dois quadros, que não se consideram incompatíveis, pelo contrário, permitem uma análise complementar e enriquecida da complexidade do mundo do trabalho.

