

CONCEPÇÕES DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DA PSICOLOGIA DO TRABALHO: DA PERSPECTIVA INDIVIDUALISTA À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Etienne Andrade de Medeiros Dantas

Psicóloga, Mestre em Psicologia – UFRN e Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRN. E-mail: <etienne.medeiros@gmail.com>.

Alda Karoline Lima da Silva

Psicóloga, Mestre em Psicologia – UFRN e Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRN. E-mail: <aldakarolinel@yahoo.com.br>.

Flávio Fernandes Fontes

Psicólogo, Mestre em Psicologia – UFRN e Doutorando no programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRN. E-mail: <flaviofontes@outlook.com>.

Jorge Tarcísio Da Rocha Falcão

Doutor em psicologia da aprendizagem de conceitos científicos e matemáticos pela Universidade de Paris 5 (René Descartes – Sorbonne - França). Estágio pós-doutoral realizado junto ao Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), em Paris (França). E-mail: <falcao.jorge@gmail.com>.

RESUMO

O presente artigo discute como as mudanças no mundo do trabalho têm influenciado no desenvolvimento do conceito de competências para psicologia do trabalho. Parte-se de uma visão individualista sobre competência, onde o indivíduo é exclusivamente responsável pelo desenvolvimento da mesma, para uma visão amparada na perspectiva histórico-cultural. Nesta última, a competência é desenvolvida e avaliada quando utilizada em contexto real de trabalho, na maneira como o indivíduo a enfrenta e como mobiliza a rede de atores sociais para resolver as situações. Dessa forma, apresenta-se possíveis consequências que a perspectiva histórico-cultural traz tanto para a abordagem do desempenho quanto para o desenvolvimento da qualificação profissional, principalmente no que se refere à transmissão escolar e extra-escolar das competências.

Palavras-chaves: mundo do trabalho, conceitos de competência, competências críticas

Benjafield (2012, 2013), ao estudar o vocabulário da psicologia anglófona, conclui que uma grande parte das palavras em uso na ciência da Psicologia possuem origem na linguagem ordinária ou em outros campos do conhecimento. Esse é o caso da palavra “competência”, que, antes de ser utilizada no contexto da psicologia, possui uma longa história no campo do Direito, no qual sig-

nifica a “capacidade ou aptidão pela qual a pessoa pode exercer seu direito”, bem como “a) aptidão de uma autoridade pública para a efetivação de certos atos; b) poder conferido a um órgão ou funcionário público para o exercício de determinados atos ou para apreciar e resolver certos assuntos” (Diniz, 2008, p. 812).

“Competência” não se circunscreve a contextos acadêmicos especializados, fazendo-se presente mesmo no linguajar social do dia a dia, do mundo do trabalho e da formação-capacitação, e mesmo do discurso político. Nesse contexto da vida diária extra-acadêmica, pode-se mencionar acepção do termo expressando o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém articular análise a respeito de um tema específico, e mesmo resolver problemas concretos relacionados a tal tema. Dessa forma, observa-se forte vínculo com construções e expectativas correntes na sociedade contemporânea, do tipo “não existe nada tão prático quanto uma boa teoria” (Lewin, 1965, p. 191).

Levando em consideração que a antiguidade de uma palavra parece se correlacionar positivamente com a sua polissemia (Benjafield, 2012), não causará surpresa constatar que “competência” assume vários significados, não sendo uma tarefa fácil tentar defini-la. Le Deist e Winterton (2005) afirmam que há considerável confusão no uso do termo, sendo impossível chegar “a uma definição capaz de acomodar e reconciliar todas as maneiras como o termo é usado” (p. 29). A noção de competência aparece como um conceito nômade, que não é aplicado da mesma maneira, nem possui o mesmo sentido em diferentes línguas, culturas e países (Gilbert, 2006; Le Deist, 2009).

Além da variedade de definições existentes e da dificuldade de definição de um conceito, a competência é um atributo que pode se aplicado a indivíduos, equipes, organizações. Dessa forma, o surgimento e desenvolvimento da noção de competência devem ser compreendidos a partir do contexto social no qual se insere. Como exemplo, temos as transformações correntes no mundo do trabalho, tais como a intensificação da inserção tecnológica, a flexibilização dos processos de gestão, o reordenamento da produção, que consistem basicamente em mudanças na forma de produzir e organizar o trabalho, as quais estão produzindo novas exigências para a inserção e manutenção do homem no cenário laboral. Assim, esta revisão narrativa da literatura tem por objetivo, além de discutir sobre o conceito de competência na perspectiva histórico-cultural em contraposição à perspectiva individualista, esboçar possíveis consequências para a qualificação profissional, principalmente no que se refere à transmissão das chamadas “competências críticas” (abordadas mais adiante).

MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A palavra competência surgiu, no campo do trabalho, contextualizada por marcos históricos como a crise do modelo de organização taylorista/fordista, a globalização da economia, a intensificação da competitividade nos mercados, as demandas de aperfeiçoamento da qualidade dos produtos/serviços e a flexibilização dos processos de produção (Deluiz, 2001; Rovai, 2007). Esse contexto será abordado a seguir.

O surgimento do modo de produção capitalista altera de forma significativa o mundo do trabalho, configurando relações nas quais a força de trabalho humana é concebida como uma mercadoria tanto quanto qualquer outro recurso do sistema produtivo. Nesse cenário contemporâneo, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se por um crescente processo de mundialização das economias e por grandes avanços científicos e tecnológicos que passam a ditar o ritmo das mudanças, as quais passam a exigir dos trabalhadores uma postura cada vez mais versátil e uma ampla capacidade de adaptação e flexibilidade a esse novo contexto (Antunes, 2003; Antunes, 2009).

Um dos sinais mais expressivos de mudanças no mundo do trabalho no período histórico acima aludido foi o esgotamento do modelo fordista dominante à época, modelo este caracterizado pela organização do trabalho voltada para a produção em massa, de caráter despersonalizado e pouco dependente da formação específica do trabalhador. O sucesso do modelo fordista se deu devido a sua enorme aplicabilidade a um contexto sócio-econômico específico, caracterizado pela estabilidade e previsibilidade do ambiente, pela expansão do mercado (consumo em massa), e abundância de mão-de-obra não qualificada (Antunes, 2009; Toni, 2003). Alterações profundas ocorreram a partir dos anos 70 do século passado, uma reestruturação do capitalismo empreendida entre as sociedades avançadas, induzindo a mudanças qualitativas tanto nos planos produtivo – novas tecnologias e novos padrões de gestão e de organização do trabalho – quanto no âmbito político-ideológico, com o fortalecimento do ideário neoliberal, que coloca o mercado como instância reguladora privilegiada da vida em sociedade (Toni, 2003). O processo de reestrutura-

ção produtiva se concretiza com a introdução de novas formas de organização do trabalho, tanto em termos de atividade-fim como em termos da organização da gestão (Antunes, 2003; Leite, 2005; Toni, 2003). Estudos voltados para esta temática têm vinculado tais mutações a redução dos postos de trabalho e grande alteração na estrutura das relações qualificações-funções (Alves, 2007; Leite, 2005).

As consequências advindas do processo de remodelagem produtiva trazem portanto à tona o esgotamento do trabalhador típico da “cultura fordista”, fortemente vinculado a um nicho restrito de rotinas e tarefas, emergindo o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. Os modelos fordistas de produção exigiam do trabalhador uma postura altamente padronizada, a fim de garantir o pleno funcionamento em regime de linha de produção e, conseqüentemente, sucesso da produção em massa. Já nos modelos flexíveis de produção que historicamente sucederam e substituíram o paradigma fordista passou a se requerer do trabalhador um perfil bem diverso, caracterizado por disponibilidade para mudanças ocupacionais, capacidade de assumir riscos continuamente e criatividade posta a serviço da tarefa (Helal & Rocha, 2008). Para Mascarenhas (2010), a nova lógica laboral passa a demandar um trabalhador polivalente, não mais circunscrito a uma divisão rígida das tarefas laborais, característica fundamental do modelo fordista. Assim, a reestruturação produtiva exigiu do trabalhador o atendimento a novas demandas, cujo atendimento passou a ser crucial para a própria manutenção do emprego.

Diante desse contexto, a ideia de competência passa a ser inicialmente associada a “faculdades” ou “talentos” possuídos por indivíduos específicos, especialmente nos EUA e Inglaterra. Dentro desta perspectiva individualista e, ainda, socialmente enraizada no ocidente, destaca-se na década de 1970, as contribuições de David McClelland para o estudo das competências. Ele iniciou um debate sobre o conceito de competência entre psicólogos e administradores americanos, a partir da publicação de um artigo em 1973, intitulado *Testing for competence rather than for “intelligence”* (McClelland, 1973). Neste artigo, o referido autor criticava os testes tradicionais de conhecimento e inteligência utilizados em seleção de pessoal para o trabalho, afirmando que os mesmos não prediziam de forma confiável o sucesso

do trabalhador selecionado, além de discriminar determinadas minorias (especialmente mulheres e pessoas pouco escolarizadas). Dessa forma, McClelland se propôs a inovar e aperfeiçoar os métodos de avaliação, baseando-se na identificação de competências relevantes (posteriormente denominadas “críticas” – cf discutido mais adiante) que permitissem melhor margem de previsão de performance laboral. Assim, o conceito de competência ganha força no âmbito da psicometria norte-americana a serviço da psicologia do trabalho e das organizações (mas com desdobramentos em outros domínios, como a psicologia escolar). Caracteriza-se aqui a substituição do foco da avaliação voltada para seleção, que se move do conceito de inteligência para o conceito de competência.

Nessa nova perspectiva, a competência é concebida como uma série de características e capacidades individuais, denominadas habilidades, que seriam a especificação detalhada da competência, absolutamente necessária para a devida transposição rumo a uma abordagem psicométrica. Alguns autores vão contribuir especialmente para esta perspectiva modular de competência: segundo Fleury e Fleury (2001) a competência é pensada como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que explicam o desempenho. Para Bastos (2006), é a capacidade de mobilizar recursos pessoais, a partir de conhecimentos e habilidades adquiridos anteriormente, sendo necessário concatenar conhecimento e comportamento. Ainda nessa perspectiva, Dutra (2011) a define como a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades em prol do desempenho em situações de ordem prática, ou seja, a capacidade de transferir o conhecimento aprendido formalmente como recurso em ações efetivas. Perrenoud (1997, 1998, 2000), nessa mesma linha, propõe que a noção de competência diz respeito à faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informação) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

A perspectiva discutida aqui pode ser vista, de forma global, como representativa do que propomos chamar, de perspectiva individualista acerca do conceito de competências humanas. Tal perspectiva, mesmo que hegemônica em várias culturas acadêmicas, convive com outro modelo teórico para o construto em questão, modelo para o qual a competência ultrapassaria a noção individualista de competência como repositório

de recursos que o indivíduo acumulou biograficamente, e efetivamente “possui”. Para Zarifian (2010, 2012), diferentemente e em revisão crítica das perspectivas individualistas de competência, a ênfase é voltada para a competência manifestada e avaliada quando utilizada em situação profissional, na maneira como o indivíduo a enfrenta e como mobiliza a rede de atores sociais para resolver as situações (Zarifian, 2012).

COMPETÊNCIA SOB A ÓTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva conceitual de competência que ultrapassa a ideia de acervo individualmente acumulado e acessível ao sujeito sempre que este a requisita parte do pressuposto teórico mais amplo de cogênese para os processos humanos de produção de significado em qualquer contexto. Esta é a perspectiva de Lev Vygotski para a gênese e desenvolvimento do que ele denominou “funções psicológicas superiores” (Vygotski, 2014). A referida cogênese seria o princípio fundamental do funcionamento cognitivo humano, assimilável em última análise a um processo de negociação de significados; tal negociação dever-se-ia ao atravessamento da cognição humana pelos processos semióticos sobre os quais se funda a linguagem e toda a função simbólica, processos que ensejam que o esforço de produção de significado intentado por determinado indivíduo somente evolui com a recepção interpretativa de um outro indivíduo (“alter”, para Ivana Marková - cf. Marková, 2006), ambos – o que propõe um significado e o que o recebe em primeira instância – inseridos em contexto histórico-cultural específico. Tal perspectiva geral é igualmente válida para a mudança teórico-conceitual do conceito de competência, mudança explicitada notadamente pela contribuição francófona de Philippe Zarifian (Zarifian, 2010; Zarifian, 2012).

Zarifian (2010) não faz distinção conceitual entre qualificação, enquanto acervo de habilidades e competências social e culturalmente estabelecido para determinada atividade ou conjunto de atividades laborais, e competência, em termos mais formais e descolados da aplicação imediata. Por esta perspectiva, a competência pode ser vista sempre como fonte de alternativas emergentes de

qualificação. Para Zarifian (2010, 2012), tal modelo da competência emergente se propõe a dialogar com dois modelos ainda bastante presentes no discurso dos gestores de pessoal e mesmo pesquisadores em psicologia do trabalho e das organizações: o modelo centrado numa circunscrição objetiva de “profissão” e o modelo ainda mais focal, voltado para a consideração do “posto de trabalho”. O que propomos chamar aqui de “modelo centrado na profissão” tem início nas corporações artesanais urbanas, onde os trabalhadores (artesãos) deveriam ter a capacidade de exercer sua profissão através da qualidade e originalidade do que produziam (Sennett, 2010). Nessa época, as relações de trabalho eram fortemente hierarquizadas, desde o aprendiz até a gradação de “mestre especializado”. O modelo do posto de trabalho, cujas premissas remontam ao final do século XVIII, surgiu no século XX em contraposição ao modelo da profissão, sob o amparo do taylorismo, sendo responsável por automatizar e simplificar as atividades, fazendo com que os trabalhadores perdessem a ideia daquilo que estão produzindo *em seu todo*.

Zarifian (2012) apresenta três proposições complementares para definir competência, em superação das perspectivas mencionadas acima: a) competência como construto que seria precursor da tomada de iniciativa do indivíduo trabalhador nas situações profissionais com as quais ele se confronta; b) competência como manifestação de “inteligência prática” na abordagem das situações, que parte e faz apelo a conhecimentos adquiridos, mas simultaneamente os transforma quando os submete ao real das situações – em que o imediato jamais repete rigorosamente o quadro de prescrições do que se acumulou; c) competência como capacidade de mobilizar redes de atores (interlocutores) em determinada situação real da cultura, compartilhando os desafios impostos pelas implicações de suas ações, negociando sentidos e decisões com tais interlocutores, bem como assumindo responsabilidades de forma conjunta. Em suma, a competência humana não poderia ser vista como circunscrita a um indivíduo, mas como gama de possibilidades mobilizáveis por este indivíduo, no contexto de seu convívio social (Zarifian, 2010). É preciso ainda salientar que o presente modelo vai levar inexoravelmente o indivíduo a “implicar-se subjetivamente em seu trabalho” (Zarifian, 2010, p. 7): a inserção cogenética em redes e contextos sociais e culturais

não torna necessariamente o indivíduo um títere do coletivo ou da época histórica. Esse indivíduo, que emerge e se constitui a partir do social e histórico, tem sempre margem de ação inovadora (“estilizadora” – segundo Clot, 2010), bem como o registro pessoal de uma biografia que lhe pertence e o especifica. Tal biografia não é somente um acúmulo de dados informativos, posto que é atravessada por afetos e registro de emoções. Ou seja, a biografia diz respeito à *vivência* do indivíduo – sua experiência emocionalmente atravessada do vivido (o termo *vivência* trata-se aqui da tradução mais próxima, em português, para o conceito vygotskiano de “*perezhivanie*”, conforme apresentado e discutido por Verevov, 2014).

Zarifian (2010) elucida que no “modelo da competência” no mundo do trabalho, de embasamento histórico-cultural, a distância subjetiva entre o trabalhador e suas tarefas, característica do taylorismo, é suprimida, notadamente nos casos em que o trabalho é fonte de saúde e desenvolvimento para o indivíduo trabalhador (cf. Bendassolli & Da Rocha Falcão, 2013). Este modelo prevê portanto que o indivíduo “implique-se subjetivamente em seu trabalho” (Zarifian, 2010, p. 7). Além disso, a perspectiva de embasamento histórico-cultural supracitada não perde de vista a consideração da competência do indivíduo no âmbito de situações de trabalho (Zarifian, 2010), ou seja, a inteligência prática das situações circunstanciais, para as quais as interlocuções e o contexto micro-cultural circunjacente (como no caso dos coletivos de trabalho) e contexto cultural mais amplo (como no caso do gênero profissional) têm papel igualmente constitutivo na explicação da gênese e poder pragmático das competências humanas. Tal perspectiva valoriza, portanto, saberes para além do trabalho explicitamente prescrito ou do conhecimento formalizado (Lopes, 2009), e para além da dicotomia simples “indivíduo” e “sociedade”. O trabalho, nesse contexto, passa de uma visão de atividade controlada e pré-definida para uma visão que o considera como uma “conduta pertinente dos acontecimentos”, de natureza emergente. Note-se que Zarifian (2010) define “acontecimento” como algo descontínuo, emergente, de baixa previsibilidade e dependente da situação.

A ampliação da ação do trabalhador no ambiente laboral dar-se-á em virtude do reposicionamento da atividade humana, que, ao deixar de ser mecânica e previsível, passa a exigir não só criatividade, mas, sobretudo, a capacidade de

enfrentar os imprevistos. Assim, adota-se como referência fundamental para a compreensão da competência profissional a possibilidade de análise e ação do indivíduo frente aos eventos da vida real e concreta. Trabalhar, por essa ótica, é lidar com eventos reais e específicos, gerenciando-os adequadamente em função de um rol de prescrições e expectativas estabelecidos socialmente, e interpretados, vividos e biograficamente acumulados de forma individual.

Assim, a concretude da atividade de trabalho dá-se pela situação de conflito que recebe sempre soluções transitórias para os imprevistos presentes nas situações laborais. As “soluções” mobilizadas pelo trabalhador, através da rede de atores que envolvem seu contexto social, representam a manifestação do seu “ser competente”. Deste modo, o trabalho apresenta-se como a ação competente do indivíduo diante de uma situação de evento, não sendo mais visto como uma sequência de ações rotinizadas, pré-estabelecidas. No evento, há uma mobilização da competência por parte do próprio indivíduo, o que é analisado pelo sujeito antes, durante e posteriormente à concretização da ação. Além disso, é preciso finalmente assinalar que o desenvolvimento da competência não dependerá exclusivamente do indivíduo, mas de uma série de atores que envolvem e interagem com o trabalhador (ambiente sócio-econômico, clientes, empresa, hierarquia).

Diante disso, é evidente o deslocamento do foco de atenção dos aspectos estruturais do trabalho, isoladamente, para aspectos relacionados à dinâmica sistêmica da gestão pessoal das situações histórico-culturais do trabalho. Nesse sentido, passa-se da noção tradicional de competência, abarcando um acervo acumulado durante a trajetória de formação e experiência prática do indivíduo, para uma perspectiva ou saber relacional, onde se mesclam aspectos pessoais e contextuais nos quais o trabalhador esteve, está e estará imerso (o assim chamado “ambiente organizacional” – mesmo no caso da informalidade).

COMPETÊNCIAS CRÍTICAS, TRANSMISSÃO DE COMPETÊNCIAS: DIDÁTICA PROFISSIONAL, TUTORIA E COMUNIDADE DE PRATICANTES

Como aludido anteriormente, as transformações decorrentes no mundo do trabalho e as novas formas de organização da produção exigem do trabalhador a responsabilização por suas ações, pelos seus erros e acertos no sistema produtivo. Amplia-se o poder de ação dos indivíduos, que, mais implicados subjetivamente com seu trabalho, passam a dirigir mais ativamente suas atividades. Ao ser intitulado como competente, o trabalhador assume um leque de responsabilidades e tarefas, tornando-se “polivalente e multifuncional” às demandas emergentes dos processos de produção. Por essa razão, a discussão sobre a qualificação do trabalhador e a transmissão de competências adquire uma nova importância dentro desse contexto de trabalho.

Como forma de exemplificar a necessidade de qualificação do trabalhador, discutiremos o ponto específico referente às chamadas “competências críticas” (cf. Nagels, 2016; Vergnaud, 1998); tal discussão se associa à questão da transmissão de competências – seja em contexto prático, usualmente via tutoria, seja em contexto formal-escolar, via didática profissional associada a esforços de curricularização dos elementos julgados fundamentais à pretendida transmissão de competências (Dantas, 2016). O conceito específico de competências críticas tem especial interesse para discussões referentes a avaliação e seleção, na medida em que tais competências são vistas como aquelas que são adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória biográfico-profissional (o que inclui ciclos de formação em formato escolar, mas não se restringe a estes), e que são consideradas fundamentais não somente para se descrever determinada ocupação profissional ou domínio de atividades (competências críticas para determinada ocupação ou prática profissional), mas também para descrever o perfil do “profissional ideal”, no sentido daquele que faz “bem” seu trabalho. Nesse sentido, a competência crítica se situa entre a chamada competência “standard”, ou competência mínima para determinado exercício profissional, e a competência do “expert”, vinculada ao mais alto nível de saber-fazer, reservado àqueles que fazem seu trabalho “muito bem”, e que abarca usualmente toda uma gama

de competências críticas, e mais o conhecimento metacognitivo de saber em que circunstâncias mobilizar determinada competência (cf. Nagels, 2016). Este mesmo autor exemplifica esta tríade conceitual de competências a partir da ocupação profissional dos pilotos da aviação civil, observando que as competências “standard” seriam aquelas referentes aos princípios básicos da decolagem, navegação de cruzeiro normal com vento de popa, e aterrissagem; nem todos os pilotos licenciados, contudo, estariam aptos a gerenciar situações especiais e críticas referentes a despressurização ou navegação em condições meteorológicas adversas (fundamentais à caracterização de um “bom” piloto), e pouquíssimos pilotos reuniriam competências para lidar adequadamente com *várias* situações críticas, o que demandaria capacidade de diagnóstico rápido de situações críticas e *escolha* de uma, dentre uma gama de possibilidades de ação. Nesse último caso, no âmbito dos experts, estaríamos inclusive em face de profissionais que costumam ser guindados à condição de formadores, consultores, referências profissionais. Nesse contexto, uma direção interessante de pesquisa seria estabelecer, para determinado nicho de ocupação profissional, quais seriam as competências “standard”, “críticas” e de “expert”, bem como os caminhos de transmissão possíveis, ou seja, os caminhos de construção de uma didática profissional efetiva (cf. Pastré e cols., 2006).

As competências críticas são de difícil transmissão, pois elas se reportam, por definição, à situações críticas (Nagels, 2016), e por extensão se apoiam simultaneamente em saberes formais, usualmente oriundos de contextos de aprendizagem escolares, e em saberes pragmático-experienciais, vinculados às vivências profissionais dos indivíduos ao longo de suas trajetórias profissionais. Tais saberes pragmáticos incorporam ainda um nível de funcionamento metacognitivo, referente à capacidade de decidir qual e quando determinada competência deverá ser mobilizada. Como ensinar isso? Os pesquisadores em psicologia da cognição, psicologia da aprendizagem e psicologia do trabalho têm-se interessado, desde Piaget (cf. Piaget, 1974), pela descrição das competências práticas, bem como pela comparação e diferenciação dessas competências em relação às denominadas competências predicativo-conceituais, ou formais-escolares (cf. Da Rocha Falcão, 2008). Adicionalmente, tem-se buscado estabelecer mais claramente os caminhos de passagem

de uma para outra modalidade de competência, debate para o qual a reflexão vigotskiana acerca da dinâmica de inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos contribuiu decisivamente (cf. Vigotski, 2001). Uma questão central, nesse debate, diz respeito à natureza da diferenciação e concatenação entre competências pragmáticas a competências simbólico-conceituais, pois disso depende a proposição eficaz de caminhos de oferta de ensino de tais competências. As chamadas competências profissionais são de fato híbridas – comportando vertentes formais, conceituais e vertentes práticas: pilotos da aviação civil, para retomar o exemplo acima, passam horas estudando manuais, e outras tantas horas em simuladores de voo, mas sabem que nada substitui a vivência prática em contexto não previsto e real, e nessa vivência está a imersão em um coletivo de trabalhadores, e na cultura mais ampla de um gênero profissional. Tais considerações vão ao encontro do que se discutiu em outras seções, em referência à ultrapassagem de uma concepção “individualista” das competências na direção de uma abordagem que, sem perder de vista as especificidades idiossincráticas do indivíduo, levem simultaneamente em conta aspectos relacionados ao contexto social, cultural e histórico da atividade. Nesse sentido, e ainda usando como referência exemplificadora a atividade profissional do piloto da aviação civil, costuma-se dizer que o piloto “está sempre à frente e no comando” (cf. Jouanneux, 1999), mas em todas as situações, e notadamente nas situações críticas, o diálogo com o co-piloto, a cultura da empresa aérea, a inserção num coletivo maior de pilotos, tudo isso estará presente no momento de tomar decisões e gerenciar as situações. As competências, de forma geral, se manifestam em contexto situacional e de confronto/cooperação de competências, em que mais de um profissional discute por qual caminho lidar com determinada situação. Isso é igualmente válido para muitas outras ocupações, como demonstram os dados de Dantas (2016) referentes aos tecnólogos da construção de edifícios, por exemplo.

Nessa perspectiva conceitual revista acerca das competências, que supera a ideia de acervo individual enriquecendo-o com a inserção em contexto sócio-histórico-cultural, a caracterização das competências e portanto seu caminho de transmissão-aprendizagem-empoderamento se dá necessariamente no contexto de uma *comunidade de praticantes* (“community of practice” – cf. Lave,

1997, 2016; Lave e cols., 1988; Lave & Rogoff, 1984; Lave & Wenger, 1991). Conforme definido com abrangência e clareza por M.K Smith (em Smith, 2016, p. 2, tradução nossa), “(...) comunidades de praticantes são formadas por pessoas que se engajam em processos de aprendizagem coletiva num domínio compartilhado da atividade humana: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas buscando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas similares, um grupo de crianças definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, um coletivo de gestores iniciantes em ajuda colaborativa mútua; em suma, comunidades de praticantes dizem respeito a grupos de pessoas que compartilham o interesse ou a paixão por algo que fazem ou aprendem como fazer melhor, em contexto de interação regular”. Competências, portanto, são construtos que dizem respeito ao desenvolvimento de caminhos de agir que nascem em contexto sócio-histórico-cultural, e a ele se dirigem, sendo nele que necessariamente se dará toda e qualquer atividade de transmissão-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido anteriormente, definir competências não é tarefa fácil, visto que o termo passa vários campos de conhecimentos e saberes teóricos e práticos. No entanto, optou-se neste artigo resumir o campo semântico historicamente abarcado pelo conceito de competência, de forma conducente a determinada perspectiva de competência que ultrapassa o marco classicamente individualista de propostas teóricas que situam as competências como um rol de itens do “capital humano” privativo de cada um.

O argumento de eleição da proposta de competências em ultrapassagem à formulação individualista aludida fundou-se no pressuposto ontogenético segundo o qual o conhecimento é produzido a partir das relações sociais que os homens estabelecem em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência (Vygotski, 2001; 2007; 2014). Segundo Kuenzer (2003), faz-se alusão aqui a “(...) um processo coletivo que se dá ao longo do desenvolvimento das forças produtivas, resultante das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem em sua atividade prática, através das quais aprendem, compreendem e

transformam as circunstâncias ao mesmo tempo que são transformados por elas” (p. 43). Ora, esse mesmo processo histórico acompanhou a própria trajetória de formação, desenvolvimento e múltiplas “crises” da psicologia (cf. Vygotski, 2010).

Propomos aqui considerar que a competência do indivíduo deve ser conceptualizada (e portanto avaliada, quando pertinente) através do manejo de situações no contexto de trabalho, levando em conta uma situação de trabalho cada vez mais mutável e complexa em função das demandas do mercado de trabalho na atualidade. Competências guardam, portanto, relação com a instrumentalização do indivíduo para o funcionamento em contexto sócio-cultural e histórico, necessariamente balizada pelo contexto de atividade, e em processo de interação com outros indivíduos, coletivos e ferramentas de mediação semiótica (Zarifian, 2010). No modelo com ênfase no indivíduo com faculdades e/ou talentos, as competências estavam circunscritas à responsabilidade deste indivíduo; no modelo aqui discutido e substitutivamente proposto, as competências são resultados da ação do indivíduo com seu meio social, ou seja, o desenvolvimento das competências depende do meio social onde o indivíduo está inserido, podendo assim, ser modificados ad hoc com as circunstâncias, com o tempo, com a situação apresentada (Zarifian, 2010; Zarifian, 2012).

Convém finalmente ressaltar que o modelo aqui denominado histórico-cultural das competências humanas pode vir a ter implicações contraditórias para o trabalhador. De um lado, pode-se mencionar, os aspectos positivos, a valorização de competências cognitivas complexas no trabalho, ultrapassando a mera dimensão prescritiva e permitindo assim maior participação e autonomia do trabalhador; a valorização de competências práticas, independentemente do conhecimento formal expresso em diplomas; o estímulo à polivalência e multifuncionalidade do trabalhador para lidar com a diversidade laboral. Por outro lado, tal complexificação do poder de agir do trabalhador, sua inserção num contexto maior que se inicia com os coletivos de trabalho e prossegue pelo gênero profissional, abre margem para uma gama imensa de riscos, que no limite podem tornar o trabalho insuportável, dando margem ao esgotamento (“burn-out”) que vem sendo foco constante de interesse da psicologia do trabalho e das organizações, mesmo que sob um enfoque individualista e “higienista” (cf. Clot, 2014; Fontes, 2016).

As presentes reflexões não tiveram naturalmente o intuito de encerrar a discussão acerca do conceito e da aplicabilidade dos modelos de competências humanas historicamente constituídos. A crítica que se faz ao modelo individualista e a proposta de discutir competência sob o olhar da perspectiva histórico-cultural representa, antes, o estabelecimento de uma agenda de pontos de discussão e pesquisa a ser seguido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G. (2007). *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho* (2 ed.). Londrina: Praxis.
- Antunes, R. (2003). O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2), 53-61. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000200004>
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho* (2 ed.). São Paulo: Boitempo.
- Bastos, A. V. B. (2006). Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 23-40). Porto Alegre: Artmed.
- Bendassolli, P. F., & da Rocha Falcão, J. T. (2013). Psicologia social do trabalho sujo: revendo conceitos e pensando em possibilidades teóricas para a agenda da psicologia nos contextos de trabalho. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1155-1168.
- Benjafield, J. G. (2012). The long past and short history of the vocabulary of anglophone psychology. *History of Psychology*, 15(1), 50-71.
- Benjafield, J. G. (2013). The vocabulary of anglophone psychology in the context of other subjects. *History of Psychology*, 16(1), 36-56. doi: 10.1037/a0030532
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y., Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable?* Paris: Armand Colin.
- Da Rocha Falcão, J.T. (2008). Os saberes oriundos da escola e aqueles oriundos da cultura extra-escolar: hierarquia ou complementaridade? *Saber & Educar*, 13, 109-123. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/159>
- Dantas, E. A. M. (2016). *Perfil do tecnólogo em construção de edifícios: um estudo sobre a concatenação entre competências na formação e no*

- exercício profissional (Tese de doutorado não publicada). Natal, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRN.
- Deluiz, N. (2001). Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *Formação (Brasília)*, 1(2), 07-17. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>
- Diniz, M. H. (2008). *Dicionário jurídico* (3ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Dutra, J. (2011). *Administração de Carreiras*. São Paulo: Atlas.
- Fontes, F. F. (2016). *Teorização e conceitualização em psicologia: o caso do burnout*. (Tese de Doutorado não publicada). Natal, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRN.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competências. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, 2 (n. especial), 183-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Gellatly, A. (1992). The Misleading Concept of Cognitive Competences. *Theory & Psychology*, 2(3), 363–390. <http://doi.org/10.1177/0959354392023006>
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 12(2), 67–77. <http://doi.org/10.1016/j.pto.2006.01.004>
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2008). Da qualificação a competência: o que há de novo? *Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH Belo Horizonte*, 1(1), 01-17.
- Jouanneaux, M. (1999) *Le pilote est toujours devant*. Toulouse: Octarès.
- Kuenzer, A. Z. (2003). As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, n. esp., p. 43-69. <http://dx.doi.org/10.5380/educar.v2i21.2141>
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In Kirshner, D., Whitson, J.A. (1997). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. (p. 63-82). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lave, J. (2016) *Tailored learning: apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa* (no prelo).
- Lave, J., Smith, S. & Butler, M. (1988) Problem solving as an everyday practice. *Palo Alto: Institute for Research on Learning*, Report. No. IRL88-0006.
- Lave, J. & Rogoff, B. (1984) *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Deist, F. (2009). Compétence: conceptual approach and practice in France. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 718–735. <http://doi.org/10.1108/03090590910993599>
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <http://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Leite, M. (2005). Reestruturação produtiva e mercado de trabalho: a experiência Brasileira. *Revista Galega de Economia*, 14(1-2), 1-26.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social* (Trad. C. M. Bori). São Paulo: Livraria Pioneira.
- Lopes, M. C. R. (2009). Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 91-113. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100005>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mascarenhas, A. O. (2010). Gestão das competências. In A. O. Mascarenhas, (Org.), *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. (p. 177-217). São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.
- Nagels, M. (2016) Votre compétence est-elle critique ou experte ? Disponível em: <http://www.17marsconseil.fr/votre-competece-est-elle-critique-ou-experte/>
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*, *Revue Française de Pédagogie* [En ligne], 154. Disponível em : <http://rfp.revues.org/157>
- Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. Disponível em : <http://id.erudit.org/iderudit/031969ar>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Rovai, E. (2007). *Educação profissional e a formação por competências*. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2007/comunicacao-oral/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/ROVAI,%20Esm%C3%A9ria.pdf>
- Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main: la culture de l'artisanat*. Paris: Albin Michel.
- Smith, M. K. (2016). *Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice*. Disponível em: <http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>
- Toni, M. (2003). Visões sobre o trabalho em transformação. *Sociologias*, 5(9), 244-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a09.pdf>
- Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola.
- Veresov, N. (2014). *Émotions, perezhivanie et développement culturel: le projet inachevé de Lev Vygostki*. In C. Moro & N. Muller Mirza (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-192). Paris: PUF.
- Vygotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente* (2a ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. (Trad. F. Sève). Paris: La Dispute.
- Zarifian, P. (1996). *A gestão da e pela competência*. Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, Rio de Janeiro.
- Zarifian, P. (2010). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac Editora.
- Zarifian, P. (2012). *Objetivo competências: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Conceptions of the competence concept in the context of work psychology: from an individual perspective to a cultural-historical perspective

ABSTRACT

The present article discusses how changes in the context of labor activity have influenced the development of the concept of competences as proposed by psychology of labor. This concept started from an individualistic view of competence, where the person is centrally responsible for the development of it, to a different view supported by historical-cultural perspective. Competence, under historical-cultural perspective, is developed and evaluated when mobilized in a real labor context, taking into account how individuals face and deal with cultural tools and the network of social actors to face real, context-linked situations. Thus, it highlights contributions of the historical-cultural perspective on competences to both performance and development of professional qualification, including transfer of competences at school and other contexts.

Keywords: labor context, concepts of competences, critical competences

Recebido em: 23/5/2016

Avaliado em: 10/6/2016

Aprovado em: 21/7/2016

Editor: Vinícius Renato Thomé Ferreira