

João Gouveia\*

**Resumo:** O conceito de competência é aqui exaustivamente trabalhado, desde os seus contextos de emergência, no mundo do trabalho, até às diferentes acepções e definições com que nos surge, designadamente, como sucedâneo mal compreendido e apreendido das noções de objectivos, em Ciências da Educação. Importa colocar alguma ordem no universo de referenciação do conceito, desde logo, para que ele possa operacionalizar-se em práticas educativas intencionalmente concebidas e aplicadas, à luz dos novos paradigmas da sociedade do conhecimento.

**Abstract:** The concept of competence is here worked about, having into consideration not only its emergence contexts at the world of labor but also its different assumptions and definitions, even as a misunderstood concept confused with the objectives notions in the Sciences of Education. It is important to reorder the definition of this concept, so that it can be taken into account in educational practices, which shall be conceived and applied, according to the new paradigms of the society of knowledge.

**Palavras-chave:** Sociedade do Conhecimento; qualificações; competências; recursos, saber combinatório; conhecimento; formação; educação; organização

31

## Introdução

O conceito de competência tem vindo a *embelezar* os discursos nas mais variadas áreas do saber e sectores de actividade, ainda que não necessariamente da forma mais fundamentada e credível.

Não pretendendo assumir aqui uma antiga disputa (a de saber qual o contexto onde o conceito de competência dispõe de mais tradição e antiguidade: o da educação ou o do trabalho), sabemos que a produção teórica sobre competências entretanto realizada no mundo do trabalho e das organizações (em particular, no domínio da gestão de recursos humanos) é já de enorme importância e que, curiosamente, tem estado quase completamente arredada do discurso dos educadores e formadores.

\* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

---

Do nosso ponto de vista, esse desconhecimento limita, em educadores como em formadores, a compreensão da amplitude do conceito e das suas consequências e, portanto, inibe a possibilidade de reais e efectivas mudanças no modo como planificam, executam e avaliam o seu trabalho. Essa limitação é tanto mais difícil de entender quanto sabemos que o conceito de competência emergiu também (sobretudo?) da necessidade de promover uma maior adequação e ligação entre dois mundos tradicionalmente separados – a escola e o trabalho.

É este o pano de fundo enquadrador e justificador do presente artigo. Ele visa proporcionar, a educadores e formadores, perspectivas do conceito de competência com que habitualmente não estão confrontados, dessa forma ampliando o seu espaço conceptual e, porventura, levando-os a questionar práticas e formas de trabalho.

32

## Competências: contexto de emergência

Em nosso entender, a compreensão do conceito de competência é impossível de ser assegurada caso não haja lugar a uma descrição do actual contexto societal e das suas consequências em termos, designadamente, de organização do trabalho, de exigências profissionais e, como tal, de organização e gestão da educação/formação.

Dáí que comecemos por procurar entender a razão de ser da emergência do conceito de competência e da sua generalização. Será, inclusive, uma forma de poder afirmar, com o fundamento necessário, que o fenómeno competência é menos uma moda do que uma real inevitabilidade. Para além disso, estará a contribuir-se, assim o julgamos, para evitar que a entrada da lógica da competência mude alguma coisa, mantendo tudo na mesma.

Assim, vale a pena começar por dizer que a preocupação com a competência aumenta à medida que o trabalho se torna mais exigente e menos prescritivo (Bellier, 2000).

O panorama internacional da segunda metade do século XX conheceu alterações profundas e a tantos níveis que o futuro deixou de poder ser uma projecção mais ou menos linear do passado; o taylorismo foi substituído pelo *learning* na adjectivação das organizações eficazes; os sistemas são cada vez mais encarados numa óptica biológica e menos numa óptica física; o mundo está cada vez mais «mergulhado num oceano de imaturidade e de factores intangíveis» (Garrido, 1996:45).

Em menos de cinquenta anos, o contexto económico evoluiu de uma economia centrada no factor produção para uma outra, mais exigente, centrada no factor mercado (Canavarro, 2000).

---

Na primeira, em que a procura era superior à oferta, as organizações necessitavam, apenas e sobretudo, de saber e poder produzir. As estruturas organizacionais de tipo piramidal e com forte pendor *taylorista* dependiam, em grande medida, de forças humanas numerosas e disciplinadas. Em contrapartida, no novo tipo de economia, centrada no mercado, a procura é cada vez mais exigente em questões de preço e de qualidade e manifestamente inferior à oferta, tendo, por isso, as organizações necessidade de ver cabalmente desenvolvidas e a trabalhar em conjunto todas as suas funções. Hoje, a gestão das organizações confronta-se com a necessidade de conceber orientações estratégicas que lhes permitam resistir, não apenas à turbulência do contexto, tornado mundial pela liberalização do comércio internacional e dos movimentos de capitais e pelos progressos verificados nos transportes e nas tecnologias da informação, mas, sobretudo, ao alucinante ritmo das inovações tornadas produtos e meios de os obter (Amaral, 2002).

Esta evolução em curso nas economias e nas sociedades é frequentemente justificadora de expressões como «Economias baseadas no Conhecimento (Knowledge Based Economies)» e «Sociedades preparadas para a aprendizagem (Learning Societies).

«Os investimentos no saber podem contribuir para o acréscimo da capacidade produtiva dos outros factores de produção e/ou para a capacidade de inovação dos produtos/serviços e processos e esses investimentos caracterizam-se por rendimentos crescentes (...) constituindo a chave do crescimento a longo prazo.» (Ribeiro e Rodrigues, 2000: 53)

Como afirmam Ribeiro e Rodrigues, uma das tendências que tem vindo e continuará a afectar as economias desenvolvidas é a «evolução no sentido da actividade das organizações estar cada vez mais assente no capital imaterial, das economias estarem cada vez mais baseadas no Conhecimento e das sociedades terem de estar mais preparadas para a aprendizagem» (2002:45).

«O conhecimento tornou-se no mais importante factor de produção e a sua gestão deve ser cuidadosa e consciente como a dos outros factores tradicionais. A terra, a mão-de-obra e o capital são suportados por um conjunto de estruturas próprias que ajudam os executivos a geri-los eficazmente, mas o conhecimento é quase sempre tratado como um parente pobre.(...) O conhecimento possui um conjunto de características únicas que devem ser encaradas conscienciosamente, para garantir o máximo impacto; (...) por exemplo, uma boa gestão dos recursos humanos ajuda a empresa a reter o essencial do conhecimento adquirido pelos trabalhadores satisfeitos» (Kluge *et al*, 2002: 13)

---

Neste novo contexto, é adquirido pela comunidade empresarial e pelos estudiosos da gestão de maior audiência e credibilidade que, a par da evolução dos meios tecnológicos disponibilizados para as actividades produtivas e também por causa dessa mesma evolução, o crescimento da qualidade dos recursos humanos aplicados se tornou um factor estratégico básico, sem o qual a tecnologia não renderá o que dela se espera, nem a competitividade melhorará. Num contexto em que as vantagens concorrenciais sustentáveis se baseiam, sobretudo, na diferenciação, a «estrutura ocupacional comporta cada vez menos trabalho indiferenciado» (Garrido *et al.*, 1996, p. 42). O homem deixa de ser encarado apenas como prestador de esforço físico e passa a assumir importância como ser que pensa. Os gestores não mais podem aceitar que se desperdice a capacidade dos trabalhadores para fazerem avançar novas soluções. Os verbos a conjugar alargam-se do produzir, fazer, levar e trazer para o pensar, questionar, sugerir e inovar. Perde, deste modo, terreno a chamada Organização Científica do Trabalho, assente nas investigações de Taylor e cuja interminável repetição de tarefas foi objecto de sátira, por Chaplin, em «Os Tempos Modernos». No entanto, não se inova, propõe e sugere com base em «ordens vindas de cima», por muito cientificamente fundamentadas que estas sejam.

A conjugação destes verbos não admite imperativo, sobretudo quando o nível de competências de que os trabalhadores são portadores não lhes permite contribuir para um melhor desempenho da organização a que pertencem. A prestação de que forem capazes tem, portanto, relação directa com os níveis de educação e de formação de que dispõem.

Como afirma Giorgini (2000:45), «gerir pessoas é cada vez menos dizer-lhes *'Aquí tens o teu problema (o quê e o porquê) e eis o método para o resolver'* e cada vez mais *'Eis o nosso problema. Diz-me como pretendes fazer e como posso ser-te útil'*». Operou-se, assim, uma passagem progressiva do **trabalhador agente** para o **trabalhador autor**.

A inteligência e, como tal, a formação e educação que estão na base da sua constituição e desenvolvimento, assumem importância decisiva como factor de desenvolvimento da economia e da sociedade.

O quadro I explicita bem a evolução dos modelos de situações profissionais.

## QUADRO 1 – Modelos de Situações Profissionais

Parâmetros de análise	Modelo Tradicional	Modelo Emergente
Realidade Económica	· indústrias de enorme dimensão orientadas para mercados nacionais;	· organizações de serviços e de conhecimento a competir num mercado global;
Principais fontes de emprego	· as 500 ou 1.000 maiores;	· PME e auto-emprego;
Configuração dos empregos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· estáveis e claramente classificáveis;</li> <li>· postos de trabalho simples, com tarefas simples e fragmentadas;</li> <li>· atribuição individual das tarefas e avaliação dos resultados individuais;</li> <li>· lógica do posto de trabalho;</li> <li>· ao nível operacional, trabalho rotineiro, separação entre pensamento e acção;</li> <li>· grande fragmentação do saber;</li> <li>· autonomia reduzida ou inexistente, trabalho prescrito;</li> <li>· ênfase na especialização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· em rápida mutação e dificilmente classificáveis;</li> <li>· empregos de geometria variável, com definições menos especificadas;</li> <li>· ênfase no trabalho de grupo, interacção entre colegas e avaliação da performance de grupo;</li> <li>· lógica de competências;</li> <li>· mesmo ao nível mais operacional, o trabalho é mais abstracto e intelectual, implicando reacção, antecipação, criatividade, tomada de decisões e resolução de problemas. Combinação de pensamento e acção;</li> <li>· tarefas múltiplas com conhecimentos multidisciplinares;</li> <li>· variações da actividade por forma a compatibilizá-la com os objectivos a alcançar;</li> <li>· ênfase na polivalência e flexibilidade;</li> </ul>
Preparação, controlo e desenvolvimento da carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>· completar a educação e arranjar emprego;</li> <li>· a empresa controla – aprendizagem passiva;</li> <li>· subir degraus pré-definidos;</li> <li>· a mesma empresa para toda a vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· trabalho e aprendizagem contínua, mantendo-se a par das novidades tecnológicas;</li> <li>· o indivíduo controla e assume responsabilidade pela sua própria formação;</li> <li>· desenvolvimento pessoal e profissional nas áreas de competências valorizadas e valorizáveis;</li> <li>· 6 a 7 ocupações profissionais (mínimo) ao longo do percurso profissional</li> </ul>
Exigências profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>· destreza, rapidez de execução;</li> <li>· responsabilidade baseada no comportamento, através do esforço e da disciplina;</li> <li>· domínio profissional através da experiência;</li> <li>· ênfase na habilidade;#operador conformista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· rapidez na percepção, reacção e coordenação inteligente – não se limita ao prescrito;</li> <li>· responsabilidade baseada nas iniciativas;</li> <li>· domínio profissional através de operações cognitivas de identificação e resolução de problemas;</li> <li>· ênfase na competência;</li> <li>· colaborador é actor com profissionalismo.</li> </ul>

**QUADRO 1 – Modelos de Situações Profissionais (continuação)**

Parâmetros de análise	Modelo Tradicional	Modelo Emergente
Relações de trabalho e remunerações	<ul style="list-style-type: none"> <li>· organização rígida do emprego, com classificações profissionais baseadas nas habilidades e antiguidade;</li> <li>· classificações profissionais como instrumentos de hierarquização dos empregos e dos trabalhadores;</li> <li>· descrições dos postos de trabalho em banda estreita;</li> <li>· relações industriais opostas, negociação colectiva e vias para a resolução de conflitos – relações baseadas no poder;</li> <li>· salários elevados para compensar empregos com conteúdos pobres.</li> <li>· políticas de recursos humanos assentes em preocupações operacionais (recrutamento e selecção, avaliação de desempenho, comunicação interna e formação específica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· organização flexível do emprego, sendo este encarado como função da adaptabilidade;</li> <li>· classificação com base nas competências detidas;</li> <li>· descrição de perfis de banda larga, integrando referenciais de competências;</li> <li>· atitude mais participativa;</li> <li>· políticas de recursos humanos de envolvimento e desenvolvimento de competências e sistemas alternativos de salários por objectivos e riscos;</li> <li>· gestão de recursos humanos assentes na cultura de empresa, na partilha e envolvimento da visão estratégica, construção conjunta de futuros possíveis.</li> </ul>
Reforma	depois de 40 anos de casa, não a mais trabalho – descanso, viagens e morte.	Balanço equilibrado entre trabalho, lazer e aprendizagem

Adaptado de RIBEIRO e RODRIGUES, 2000, p. 123

Uma outra perspectiva de análise, trazida por Hubert Trapet (2000) e centrada na relação indivíduo/organização/contexto ajudará a entender melhor as actuais exigências profissionais e as novas formas de organização do trabalho.

Este autor sugere-nos que perspectivemos as organizações como «estruturas vivas, orientadas para um fim, submetidas a ajustamentos locais bem como a transformações globais» (2000:18). Esta circunstância obriga a que coexistam, nas organizações, duas capacidades básicas: **estruturar** e **transformar**.

A capacidade de **estruturar**, segundo Trapet, é a que se alicerça em palavras-chave como: *conta de exploração; estabelecimentos; procedimentos; escolhas tecnológicas; linhas de produção; organigrama; emprego e conteúdos de trabalho definidos*. Ou seja, a procura de **estabilidade** na organização.

---

Por seu turno, a necessidade de **transformar** decorre de *concorrência permanente, mudança nos mercados, produtos ou tecnologias, mudanças de negócio, mudanças de estrutura, mudanças de estado de espírito, ...*; ou seja, necessidade de saber lidar com o **movimento** e o **contexto envolvente**.

Estas duas capacidades encontram-se em permanente dialéctica, estando a gestão de Recursos Humanos (GRH) no centro desta dialéctica, pois é da sua responsabilidade garantir a existência de um equilíbrio dinâmico entre estrutura e transformação.

A luz destes pressupostos, as várias abordagens da GRH (Gestão Científica do Trabalho, com Taylor e Fayol; Escola das Relações Humanas, com Elton Mayo; Enriquecimento do Trabalho, Gestão Participativa, ...) constituíram tentativas de sistematização das relações entre empresa, indivíduo e contexto, propondo um certo **estado de equilíbrio entre a estrutura e a transformação** (na empresa, entre empresa e colaborador, entre empresa e contexto).

Segundo Trapet, foi precisamente o primado da vertente estrutura que originou a lógica do emprego. Como vimos atrás, trata-se de uma lógica simples e eficaz para contextos em que o emprego é igualmente simples e estável. Esta lógica do emprego estrutura, sobretudo, a relação indivíduo/empresa (pois é aqui secundária a relação indivíduo/contexto) e origina um modelo de GRH centrado nos empregos e nas funções, modelo esse que enforma todas as suas práticas – classificação de empregos, selecção, recrutamento, formação, remuneração, carreira e avaliação.

No entanto, à medida que o contexto se torna mais complexo e turbulento, esta lógica do emprego responde mal, pois ignora a crescente necessidade da adequação empresa/contexto. De facto, em ambientes complexos, a lógica do emprego tem dificuldade em explicar por que razão o indivíduo convém ao posto de trabalho e vice-versa.

A lógica da competência emerge deste desajuste e vem, precisamente, sublinhar a necessidade da capacidade de adaptação mais do que da produção. A competência não pretende apenas explicar e ordenar a relação indivíduo/posto, mas também indivíduo/organização, indivíduo/grupo, indivíduo/trabalho e indivíduo/modos de aprendizagem. Como refere Trapet, «a competência relaciona indivíduo e estrutura de produção» (2000:29).

O conceito de competência resulta, assim, de uma abordagem sistémica que, não pretendendo explicar tudo, responde à capacidade de **transformação** das organizações. A lógica da competência, começa, assim a instalar-se na definição das profissões, na formação contínua, na adaptação e orientação profissionais e procura ser uma resposta à desadequação constante entre a lógica do emprego e a flexibilidade acrescida das organizações de trabalho.

---

Este fenómeno de «desestruturação do emprego» visa promover uma maior reactividade à procura por parte dos mercados e a diminuição dos erros e falhas, consequências desejáveis de intervenções baseadas nas iniciativas e capacidades dos intervenientes.

Muito longe do emprego descrito e prescrito do *fordismo*, a lógica da competência decorre, como tal, do facto de ser «o indivíduo (e o grupo) o portador da eficácia final do sistema e não mais o seu conteúdo de trabalho prescrito num posto» (idem:35). De forma a poder fazer face às exigências contínuas e crescentes de qualidade e inovação, uma centragem excessiva nos procedimentos não é só insuficiente, como pode mesmo ser contra-producente. Importa que haja confiança nos agentes da empresa, e não apenas nos quadros superiores (Boterf, 1999), uma vez que o melhor modo de lidar com o acaso, o imprevisto e a turbulência é aproximar a decisão da execução<sup>9</sup>.

Em suma, num mundo onde os perfis e contextos de execução profissional são marcados, como vimos, por ideias-chave como iniciativa, responsabilidade e autonomia (Bellier, 2000), e onde o trabalho se tornou «indescritível e imprescritível» (Trapet, 2000:34), é fácil de entender que a competência profissional passe a assumir um lugar de destaque nas preocupações das organizações e dos indivíduos.

A lógica da competência não é, portanto, o mero resultado de uma moda, nem resulta do acaso, ou da consciência humanista ou ainda da elevação dos níveis culturais (ainda que estes factores contem). Resulta antes da necessidade de uma nova resposta à actual relação colaborador/empresa/contexto.

## Competência: o conceito

Uma vez compreendido o contexto em que a competência emerge e as razões dessa emergência, importa, agora, analisar e compreender o conceito. Trata-se de uma tarefa

<sup>9</sup> Daqui decorrem consequências para o modo como se pretende implementar um modelo de gestão por competências. De facto, é questionável, senão mesmo perigoso, promover uma passagem forçada em matéria de gestão de RH de um modelo (emprego) a outro (competências) agindo apenas sobre um dos elementos do sistema. Quais são os limites da gestão participativa num sistema taylorista? A este respeito, não conseguimos deixar de pensar no actual sistema de avaliação de desempenho da função pública (SIADAP), conceptualmente estruturado em torno de uma lógica de gestão por competências e aplicado num contexto de tipo taylorista e prescritivo, onde impera a ideia de uma relação colaborador/organização (quase) exclusivamente assente num paradigma de direitos/deveres e (quase) nada em responsabilidades. Ocorre-nos também que seria igualmente interessante reflectir sobre os reais efeitos da actual configuração da educação formal (estruturada em função de competências) num contexto sócio-empresarial de destino dos alunos que, a caracterizar-se por alguma das lógicas propostas por Trapet, seria a do emprego e dificilmente a das competências.

que se afigura difícil, tendo em conta a diversidade de abordagens sugerida pela literatura disponível.

A primeira ideia que ressalta, como afirma Bellier, é a de que a «competência não se deixa fechar numa definição» (2000:8). Segundo Giorgini, a competência é um «objecto puramente conceptual e não estabilizado no plano científico» (2000:43), ideia que Boterf confirma, ao apelidar a competência de «camaleão conceptual» (2000:14) e atractor estranho (Boterf, 1994).

É esta dificuldade de encerrar a competência num quadro conceptual único e consensual que leva autores como Cardoso a achar que se trata mesmo de «uma confusão» (2006:10).

Uma das razões que justificam esta aparente confusão conceptual tem a ver, segundo Bellier (2000), com o facto de o conceito pretender ser uma «variável de ajuste» entre os mundos:

- do trabalho e da educação,
- dos saberes operacionais e dos saberes certificados,
- dos empregos e qualificações,
- do individual e do colectivo (2000:8).

Uma segunda razão remete para o facto de o conceito de competência ser utilizado em diferentes áreas disciplinares (psicologia, gestão, gestão de RH, educação, formação, política, ...), reflectindo, desta forma, diferentes enfoques e perspectivas<sup>10</sup>.

Uma terceira razão resulta, segundo Boterf (1999), de problemas na própria definição de competência. Muitas vezes, esta é apenas entendida como um somatório de saberes-fazer ou de saberes-ser ou como aplicação de saberes teóricos ou práticos. Em muitos casos, observa-se que a competência é reduzida a um saber-fazer fragmentário. E os referenciais de competências tornam-se, assim, listas intermináveis e receitas que, por isso, escapam a qualquer tratamento operativo e perdem, assim, o seu sentido.

É neste contexto de nebulosa conceptual que importa tentar encontrar alguma ordem e sistematização, procurando conhecer, agrupando, as diferentes formas de utilização do conceito.

Como forma de darmos início a essa procura de ordem, pareceu-nos pertinente começar por referir os aspectos que parecem merecer consenso. A literatura disponível parece concordar, na essência, quanto ao facto de as competências:

<sup>10</sup> Nalguns casos, esta diversidade de perspectivas quanto ao conceito de competência ocorre numa mesma área do saber. Atente-se no caso da educação e do sistema formal de ensino, onde o próprio modo como as competências se encontram listadas e apresentadas no Currículo do Ensino Básico é exemplificativo, em nosso entender, pela negativa, desta amplitude de abordagens.

- 
- se manifestarem em acções ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou realiza um trabalho (Caetano, 2004), o que as torna indissociáveis da actividade (Boterf, 2003);
  - consistirem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interacção dinâmica (Boterf, 1994, 1999, 2002; Suleman, 2000; Winterton *et al*, 2006)
  - serem observáveis e avaliáveis (Spencer & Spencer, 1993);
  - serem «contextualizadas e contingentes» (Cascão, 2004: 34), estando relacionadas com contextos e situações específicas (Boterf, 1999);
  - relacionarem o resultado da acção com o êxito; ou seja, estarem relacionadas com o cumprimento de resultados (Ramos e Bento, 2006);
  - estarem associadas a um desempenho de elevado nível (Spencer & Spencer, 1993; Cabral Cardoso *et al*, 2006);
  - serem dinâmicas e mutáveis, dado que podem ser adquiridas durante toda a vida activa, através da experiência (CUSTÓDIO, 2006; BOTERF, 1999) e «podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento» (Cabral Cardoso *et al*, 2006:11).

Para além destes pontos, mais ou menos consensuais, existem divergências e clivagens difíceis de conciliar, decorrentes das várias perspectivas adoptadas. De facto, ainda hoje, as competências podem ser entendidas como:

1. atribuições;
2. qualificações;
3. traços ou características pessoais
4. comportamentos ou acções (Ceitil, 2006).

## Competências como atribuições

Esta perspectiva é, porventura, a mais tradicional. No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, competência é uma «aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um determinado acto».

Esta definição leva-nos a entender a competência como uma prerrogativa a usar por determinadas pessoas, prerrogativa essa que é inerente ao exercício de um cargo, função ou responsabilidade. É-se competente no sentido em que se detém a autoridade e a responsabilidade daí decorrentes, concedidas por alguém, para exercer determinada função.

---

A competência é, assim, algo externo à pessoa, decorrente de um determinado papel organizacional ou social por ela desempenhado. O que significa que «a competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não» (Ceitil, 2006:25).

Neste contexto, pode afirmar-se que uma determinada pessoa tem competência para algo, não pelo facto de ser a mais apta (as características pessoais e os desempenhos específicos dos seus detentores não são aqui tidos em conta), mas porque tem o direito ou a responsabilidade de o fazer, no âmbito do exercício do cargo ou função.

## Competências como qualificações

De acordo com esta perspectiva, a competência consiste num conjunto de saberes certificados, adquiridos por vias como a educação formal, a formação profissional ou, mesmo, por aprendizagem realizada ao longo da vida (tal como hoje em dia é possível através do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências). O grau de competência de alguém decorre, assim, das certificações que obteve no âmbito de formações reconhecidas como válidas para o exercício de determinada função.

Também aqui as competências são «atributos extra-pessoais, exteriores às pessoas e que podem ser adquiridas através de agentes externos» (Ceitil, 2006:26). E também aqui a qualidade do desempenho não é tida em conta. De facto, e como é amplamente sabido, a posse de uma licenciatura ou qualquer outro título académico, por exemplo, não garante, necessariamente, um bom desempenho profissional: alguém licenciado em economia, mesmo que com elevadas classificações, não é necessariamente um bom director financeiro.

Como muito bem sublinha Ceitil, há uma enorme e fundamental diferença entre uma pessoa **ter a competência para** e **ser competente em**.

Daí que valha a pena separar os conceitos, uma vez que:

«a qualificação integra a dimensão institucional que a transforma em relação social, enquanto que a competência refere-se apenas à mobilização de conhecimentos e capacidades em situações de trabalho, não estando presente nem a codificação nem a hierarquização. A qualificação remete para a valorização de saberes académicos e didácticos, a competência acentua a operacionalização dos saberes no contexto. Por último, a qualificação está inscrita numa perspectiva colectiva; em contrapartida, a competência refere-se a uma perspectiva mais individualista e contingencial.» (Suleman, 2000: 107)

---

Estas duas formas de encarar o conceito de competência parecem ser, pelas razões referidas, as menos adequadas, uma vez que o seu pendor tradicional, taylorista e funcional de pouco serve às actuais exigências da Sociedade do Conhecimento e das novas formas de organização do trabalho que, atrás, tivemos oportunidade de detalhar.

Eis por que, actualmente, o conceito de competência se aproxima mais das duas últimas perspectivas referidas: 3) **traços ou características pessoais** e 4) **comportamentos ou acções**.

Estas perspectivas resultam, por sua vez, de duas formas distintas de encarar as competências: como *inputs* (qualidades dos indivíduos) ou como *outputs* (resultados ou comportamentos).

42

## Competências como *inputs* (competency)

A primeira perspectiva, a das competências como *inputs*, é a mais clássica e a que conheceu mais aceitação nos sistemas de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências (Ceitil, 2006).

O início desta perspectiva é historicamente referido como sendo um artigo de McClelland, designado *Testing For competence rather than intelligence* (1973: citado por Ceitil, 2006).

Este artigo resultou de um estudo realizado pelo autor para o Departamento de Estado dos EUA que pretendia rever os habituais esquemas de selecção de diplomatas, assentes em testes de aptidão e de conhecimento académico, e que se revelavam insuficientes para anteciper os candidatos que poderiam vir a evidenciar elevados desempenhos.

O pressuposto de base, segundo McClelland, era o de que a aplicação dos tradicionais testes psicológicos, porque feita em contextos que não as reais situações específicas de trabalho, condicionava, enormemente, a sua capacidade de poderem prever o desempenho futuro.

«Os tradicionais testes de medidas de aptidões académicas e de conhecimentos, assim como os graus académicos e outras qualificações oficiais:

- não são preditores nem do desempenho pessoal nem do sucesso na vida;
- apresentam muitas vezes resultados enviesados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos.

Estas conclusões levaram-me a procurar outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de competências (competencies), que realmente fossem preditoras

---

de um bom desempenho e não fossem influenciadas por critérios relacionados com raça, sexo, ou factores sócio-económicos.»

(introdução ao livro de Spencer & Spencer, 1993: p. 3, in Ceitil, 2006:28)

McClelland considerava que, para efeitos de predição do desempenho futuro de uma pessoa, se deveria entrar antes em linha de conta com aquilo que essa pessoa espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada, ou então aquilo que já fez em situações semelhantes no passado. Isso implicava observar as pessoas em situações e contextos reais (ou similares), de forma a poder compreender como reagem, como resolvem problemas e como se comportam.

Para o efeito, seleccionaram amostras de trabalhadores com elevado desempenho e trabalhadores com desempenho médio a quem realizaram entrevistas de eventos comportamentais (*behavior event interview*), com vista a descobrir as características que diferenciavam um diplomata de excelência.

São estas características diferenciadoras, aquilo a que McClelland chamava competência (*competency*).

A análise de conteúdo dos dados obtidos permitiu seleccionar e organizar conjuntos de competências que evidenciavam os factores determinantes para um desempenho superior na função.

A competência, para McClelland, consiste numa «*característica subjacente de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou de realização superior num trabalho ou situação*» (Cascão, 2004:23).

Esta característica subjacente a que McClelland se refere é uma dimensão profunda da personalidade da pessoa e que ajuda a perceber e explicar comportamentos e resultados.

Não é o perfil de capacidades que distingue as pessoas competentes das que não o são, mas antes os modos concretos que utilizam para mobilizar as suas capacidades para acções concretas e os resultados concretos do seu desempenho (Ceitil, 2006).

Concluiu, assim, que aquilo que distinguia os profissionais mais bem sucedidos daqueles que eram apenas suficientemente bons para conservar o emprego eram as competências. Sugeriu, então, que, na avaliação de candidatos para funções que exigiam elevados desempenhos, fossem avaliadas as competências em termos de trabalho específico que desempenhavam e não apenas em termos de aptidões potenciais, como o Q.I. ou mesmo o currículo académico.

Este esforço de conceptualização desenvolvido por McClelland rompeu, de certa forma, com a análise tradicional do trabalho, característica de abordagens tayloristas,

---

que o definia em termos de elementos funcionais e com base nos instrumentos de descrição, análise e qualificação de funções. No que diz respeito à metodologia que concebeu e adoptou, esta ficou conhecida por *Job Competence Assessment* e tem vindo, desde então, a ser repetidamente utilizada em práticas de recrutamento e selecção de profissionais.

No seu livro *The Competent Manager* (1982), Boyatsis desenvolveu a abordagem iniciada por McClelland, com base num trabalho de identificação das características distintivas e diferenciadoras dos gestores de elevado desempenho.

Na sua investigação, Boyatsis concluiu que o que diferencia os gestores de sucesso é um conjunto interligado de factores que inclui qualidades pessoais, motivações, experiência e características comportamentais. Segundo este autor, a competência é uma «*característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade*» (Boyatsis, 1982:9).

44

Estas características podem ser motivos, traços de personalidade, auto-conceito, conhecimentos e habilidades, que, interligados, são utilizados pelas pessoas e resultam em *performance* eficaz.

«Nesta orientação teórica, os motivos conduzem e seleccionam comportamentos relativamente a certas acções ou objectivos. Por exemplo, as pessoas com forte motivo de realização possuem, para si próprias, um conjunto de objectivos desafiantes e assumem uma forte responsabilidade pessoal para os desenvolver. Os traços de personalidade são características pessoais que permitem ao sujeito responder consistentemente a determinadas situações ou informação. O auto-conceito enquadra as atitudes, os valores e a auto-imagem. Uma elevada auto-confiança leva a pessoa a acreditar que é eficaz numa grande variedade de situações. Os conhecimentos são a informação que a pessoa possui numa área específica. As habilidades (skills) permitem realizar uma certa tarefa física e mental (Cascão, 2004:24)

Por desempenho eficaz, o autor considera o «*alcance de resultados específicos (outcomes) requeridos por uma actividade, através de acções específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional*» (idem:12).

Esta perspectiva, iniciada por McClelland e Boyatsis, centra-se, essencialmente, no indivíduo e preocupa-se com o que está a montante do desempenho. Isso ajuda a perceber a razão pela qual os estudos realizados com base nesta abordagem (mais frequentes na literatura norte-americana) se preocuparem com o sistema de educação-formação, na tentativa de poderem produzir orientações para o desenvolvimento de currículos de aprendizagem (designadamente, características, estratégias e metodo-

---

logias a adoptar) que consigam apetrechar as pessoas das competências necessárias ao desempenho de uma tarefa ou função (Cabral-Cardoso, 2006).

## Competências como *ouputs* (competence)

Trata-se de uma orientação onde a prioridade é o trabalho e as suas exigências funcionais (Cascão, 2004). Neste caso, as competências são entendidas como comportamentos ou acções (Ceitil, 2006) e analisadas pela via do desempenho e do resultado qualificado (Cabral-Cardoso, 2006).

É, sobretudo, dada atenção aos momentos a jusante do desempenho, numa perspectiva menos centrada no indivíduo e suas características e mais nos comportamentos efectivos no local de trabalho (perspectiva de gestão). Tal facto terá determinado que os principais estudos (mais frequentes na literatura europeia) enquadrados por esta perspectiva tenham centrado, sobretudo, preocupações no desenvolvimento de processos de avaliação e reconhecimento de competências.

A própria nomenclatura adoptada é diferente. A expressão utilizada por McClelland (*competency*) vê-se aqui substituída por uma outra – **competence**.

**Competency** é um conceito relacionado com as pessoas e tem a ver, como tal, com potenciais características que permitem distintos desempenhos. Corresponde aos *inputs* que uma pessoa traz para o trabalho e que empresta ao seu próprio desempenho e que permitem níveis superiores de desempenho. Falamos de competências críticas e, como tal, das mais difíceis de desenvolver, pelo seu carácter psicológico e holístico.

**Competence** é um conceito relacionado com o trabalho e refere-se à habilidade para realizar uma tarefa qualquer. Diz respeito aos *outputs* (comportamentos observáveis) relacionados com standards mínimos especificados. Falamos de competências básicas e, como tal, as mais superficiais e fáceis de desenvolver. (Ramos e Bento, 2006) A ideia-chave da perspectiva das competências como *outputs* é a seguinte: sendo certo que as pessoas com elevados níveis de desempenho podem dispor de características pessoais, ou traços de personalidade que as distingam, o que realmente importa é menos a presença (ou não) desses traços e mais a sua **expressão fenomenal na e pela acção** (Ceitil, 2006).

O argumento utilizado por quem defende esta perspectiva é o de que de pouco adianta que as pessoas possuam características pessoais ou traços que sugiram elevado desempenho se, na realidade e na prática, esse desempenho não existir.

De facto, há pessoas que podem possuir a capacidade e o potencial para obter elevados desempenhos em determinadas actividades mas que, por várias ordens de razões,

---

na prática e perante situações concretas, não os demonstram. Ou seja, dispõem das capacidades e do potencial, mas não das competências necessárias.

Essa capacidade e esse potencial, podendo constituir condições favoráveis (senão mesmo indispensáveis) para um elevado desempenho não podem, por isso, confundir-se com as competências que são o próprio bom desempenho.

Como sugere Ceitil, e adoptando uma terminologia aristotélica, «os traços e as características são realidades em **potência**, enquanto que as competências são realidades em **acto** e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis» (2006:34).

Como as competências são realidades em acto, a sua aplicação aos contextos, situações e actividades específicas designa-se por **actualização**. Diz-se, por isso, que uma competência está actualizada quando as suas manifestações nos comportamentos das pessoas se tornam evidentes e susceptíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais (exemplos de comportamentos que deverão ser observados quando alguém demonstra uma determinada competência e que constituem os suportes básicos de qualquer modelo de competências).

46

Neste contexto, uma competência existe quando se evidencia e manifesta através de um comportamento que seja passível, como tal, de ser observado e medido. Nesta perspectiva, as competências deverão ser caracterizadas através de indicadores comportamentais, da forma mais operacional possível, especificando acções específicas e não tanto características vagas.

Assim, deverá evitar-se descrições pouco objectivas e sujeitas a enviesamentos, características das abordagens das competências com base na personalidade, e de que é exemplo a seguinte:

### **Competência:**

Orientação para resultados

### **Descrição:**

- Pessoa com iniciativa própria e motivada para obter resultados excepcionais;
- Gosta de desenvolver esforço e de manifestar empenho na consecução de objectivos considerados ambiciosos para os responsáveis pelo projecto em causa e no aproveitamento de oportunidades para os superar;
- Dispõe-se a assumir riscos, ainda que calculados.

---

De acordo com a abordagem comportamentalista, deve adoptar-se uma linguagem muito concreta, descrevendo o que a pessoa faz e que pode ser observado e avaliado. Para o mesmo exemplo, a operacionalização deveria ser a seguinte:

**Competência:**

Orientação para resultados

**Descrição:**

- Tem uma noção clara da importância das suas funções para o grupo de trabalho.
- Fixa objectivos, estabelece prioridades e toma decisões com base em análises de custo/benefício.
- Revê constantemente o seu programa de trabalho e promove acções de correcção se necessário.
- Verifica constantemente os materiais e instrumentos necessários para a consecução dos objectivos.
- Centra-se em actividades-chave, considerando o seu grau de importância.
- Estabelece o seu plano individual, de modo a atingir os objectivos pré-determinados.
- Investe tempo e recursos para aumentar os resultados e os benefícios a médio/longo prazo.
- Define metas que pressupõem valor acrescentado.

47

De referir que esta abordagem, mais preocupada com os comportamentos e as acções concretas, é diferente da perspectiva funcionalista, segundo a qual os indicadores comportamentais são meras descrições de funções, detalhes de um determinado trabalho, actividade ou função.

Enquanto que as descrições de funções apenas apresentam as tarefas específicas que devem ser realizadas no âmbito de uma determinada actividade ou posto de trabalho, as competências, ao referirem também *aquilo* que os profissionais de elevado desempenho trazem para o trabalho que realizam, constituem os modos como essas actividades devem ser realizadas para se traduzirem em elevados níveis de *performance*.

Não obstante esta evolução em relação a abordagens mais clássicas e mesmo taylo-ristas, de tipo funcionalista, a perspectiva comportamentalista das competências é alvo das seguintes críticas:

1. A decomposição de uma função numa série de tarefas, actividades e comportamentos só é possível em trabalhos de baixo nível de complexidade, onde é mais fácil estabelecer uma relação de tipo causal entre esses comportamentos e o desem-

penho; quando a complexidade no trabalho aumenta (em geral, isso ocorre em postos ou funções com níveis hierárquicos superiores), isso dificulta o estabelecimento de uma lógica de causalidade linear entre os comportamentos a assumir e um desempenho de sucesso.

2. Para além de ser acusada de reducionista, a abordagem comportamentalista é também vista como sendo algo rígida, pois a listagem (exaustiva) de comportamentos que evidenciam a competência pode mesmo inibir formas alternativas de obter os mesmos resultados. Esta rigidez a que nos referimos relaciona-se com o carácter algo prescritivo desta abordagem.
3. Uma perspectiva centrada nos comportamentos, com vista à sua avaliação, monitorização e medição não tem em conta a parte mais profunda das pessoas e que constitui um elemento importante para compreender o complexo fenómeno da competência; referimo-nos, entre outros, a aspectos como valores, motivações, auto-conceito e traços de personalidade. Assim sendo, ignora, por exemplo, a própria disposição para actuar.
4. O contexto do desempenho e as suas especificidades são igualmente postos de parte enquanto elementos a ter em conta na análise da competência. A competência é aqui vista como não sendo afectada pelas características do contexto onde se manifesta e, como tal, independente de um «campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais, (...) determinados» (Boterf:1999:34).

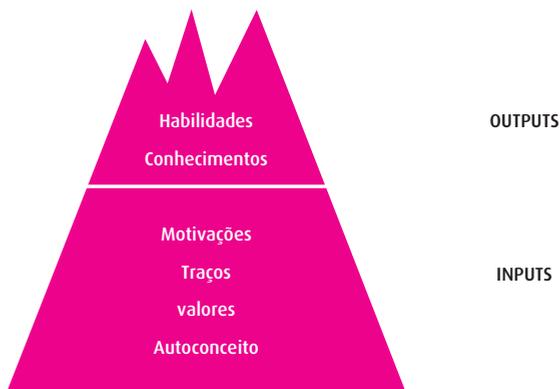
Esta tomada de consciência das limitações de ambas as abordagens (*inputs* versus *outputs*) originou a emergência de perspectivas integradas do fenómeno das competências. São essas as perspectivas que iremos agora conhecer.

## Competências: a abordagem integradora de Spencer & Spencer

É com Lyle Spencer e Signe Spencer (1993) que surge um modelo de competências integrando as duas perspectivas.

De acordo com estes autores, a competência «é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação».

A imagem de que esta abordagem integradora se serve é a da competência como um *íceberg*, com uma parte visível (*above the waterline – inputs*) e uma outra submersa (*below the waterline – outputs*).



A zona submersa é a de mais difícil mudança, pois é onde se encontram as características da personalidade (valores, auto-conceito, traços de personalidade, motivação,...). Por seu lado, é na zona à superfície que se encontram as habilidades (*skills*), o conhecimento e a experiência do indivíduo, conjunto no qual é possível intervir com mais facilidade e que se manifesta através de comportamentos e acções.

De acordo com esta perspectiva, a competência é «um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, um conjunto de habilidades pessoais) que justificam um desempenho de elevada performance, acreditando-se que esses desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas» (Ramos e Bento, 2006:101).

## Competências: um pensador de referência

Numa mesma lógica de integração, e levando as preocupações com as dimensões da competência ainda mais longe, é forçoso conhecer e analisar a conceptualização sobre a problemática das competências levada a cabo por um autor de referência: Guy Le Boterf. A quantidade e qualidade de estudos e reflexões que tem vindo a desenvolver sobre esta questão transforma-o numa referência incontornável, cujas considerações é forçoso ter-se em conta.

A abordagem de Boterf assenta na ideia da competência como um *atractor estranho*, pela complexidade que encerra e imaterialidade que a caracteriza, atractor esse que parece ser uma necessidade num modelo como o da economia do saber em que vivemos.

---

Como vimos atrás, vivemos num contexto de incerteza, turbulência, imprevisibilidade, onde:

- o trabalho é, cada vez menos, prescritível;
- se exige aos profissionais que sejam autores e não apenas operadores,
- as actividades profissionais resultam não de meras tarefas a executar, pois passaram a ser o resultado de acções combinadas e de capacidade de reacção aos acontecimentos;
- o saber-fazer cedeu lugar ao saber agir;
- a adopção de comportamentos prescritos tem vindo a ser substituída pela necessidade de saber escolher condutas e de inovar;
- a referência-base deixou de ser o posto de trabalho para passar a ser a empregabilidade. (Boterf, 2003).

50

A actual Sociedade do Conhecimento e as suas principais características geram, nas pessoas como nas organizações, a necessidade de saber fazer face ao acaso, aos imprevistos e à complexidade das situações, circunstâncias que exigem aos profissionais não só uma execução em função do prescrito, mas que *saibam ir para além* do prescrito. É, sobretudo, o saber inovar (mais do que o saber rotineiro) que caracteriza o profissional competente, pois é-lhe necessário saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber reagir ao acaso, saber assumir responsabilidades...

«Saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se. A plasticidade encontra-se no próprio coração da competência» (Boterf, 2003:62)

É este contexto que enforma as reflexões de Boterf e a sua ideia de competência – um saber combinatório, que só pode ser entendido à luz de um triângulo, cujos vértices são indissociáveis. Segundo este autor, a competência é:

- *um saber agir*: não se limita a um gesto elementar ou a uma operação; a competência reside na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência.
- *num contexto particular*: a competência é sempre contextualizada e vê-se influenciada pelo campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais, ...) de determinado contexto de trabalho.
- *um saber agir validado*: só há verdadeiramente competência caso esta seja evidenciada e disso sejam dadas provas.
- *com vista a uma finalidade*: agir com competência implica sempre um objectivo, uma intencionalidade, um sentido para o sujeito que a põe em prática (Boterf, 1999).



BOTERF, 2003

O conceito-chave da competência é, assim, o **saber agir**, substancialmente diferente, porque mais complexo, do que os tradicionais saber-fazer ou saber-operar.

Daí que a competência deva ser distinguida dos recursos necessários para a produzir. Trata-se de um conceito de carácter combinatório e integrador, sendo essa combinação e integração um processo dinâmico e evolutivo, que se socorre de dois tipos de equipamentos: equipamento de recursos pessoais e equipamento de recursos do contexto em que a competência se vai manifestar.

No que diz respeito ao **equipamento de recursos pessoais**, incorporado no indivíduo, este integra:

- conhecimentos gerais

São conceitos, saberes disciplinares, teorias que existem independentemente dos contextos de trabalho e que constituem um recurso importante para compreender ou analisar uma situação, um problema ou um fenómeno. Respondem à questão: «*Como funciona?*» e não «*Como se põe a funcionar?*»

- conhecimentos específicos do contexto profissional

São conhecimentos localizados, relativos ao contexto interno ou externo da actividade profissional (equipamentos, regras de gestão, cultura organizacional, códigos sociais, ...). São recursos que permitem aos indivíduos agir por medida, de forma apropriada e que se adquirem, sobretudo, pela experiência.

- conhecimentos procedimentais

---

Descrevem procedimentos, métodos, modos operatórios, ou seja, «como se deve fazer». Contrariamente aos conhecimentos gerais, expressos de forma independente das acções a executar, estes conhecimentos são descritos em função de uma acção a realizar.

· saber-fazer operacionais

São as capacidades de realizar gestos profissionais relativamente delimitados. Descrevem-se em termos de *ser capaz de* e são seguidos de verbos de acção. É difícil distingui-los de actividades, também estas expressas em termos de *ser capaz de*... Dizem respeito a uma malha estreita de actividade (uma operação), enquanto que as competências designam uma malha larga de actividade (uma sequência, uma combinação de operações). Adquirem-se através de experiência profissional, embora também possam ser objecto de aprendizagem.

52

· saber-fazer relacionais

Referem-se a saber comportar-se, relacionar-se e cooperar eficazmente com outros num contexto profissional particular. Têm como função saber cooperar. São também descritos em termos de *ser capaz de*... São passíveis de ser adquiridos numa enorme diversidade de contextos: educação familiar, vida associativa, práticas de desporto ou de actividades culturais, formação contínua, experiência profissional, actividades escolares e extra-escolares, viagens...

· saber-fazer cognitivos

São capacidades cognitivas que produzem informações novas a partir de informações iniciais. Descrevem operações intelectuais necessárias à análise e resolução de problemas, à concepção e realização de projectos e à tomada de decisões, que podem consistir em actividades interiorizadas relativamente simples (enumerar, descrever, comparar, definir, ...) ou operações mais complexas (indução, dedução, invenção, abstracção, raciocínio por analogia, produção de hipóteses, ...).

· aptidões e qualidades<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Não conseguimos deixar de ver neste recurso a perspectiva das competências originada por McClelland e Boyatzis e que tende a encará-las como traços de personalidade.

---

São características de personalidade e qualidades diversas, tais como rigor, força de convicção, diplomacia, flexibilidade, curiosidade de espírito, entusiasmo, reactividade, auto-controlo, confidencialidade, etc.

· recursos fisiológicos

Trata-se de regras ou de factores de sucesso que, a não serem tidas em conta na construção de saberes e recursos, fazem correr o risco de haver um desequilíbrio na relação esforços realizados/benefícios a colher (exemplo: conseguir e construir saberes que não serão utilizados nos novos contextos de trabalho ou que podem tornar-se rapidamente obsoletos).

Os **equipamentos do contexto** consistem nos recursos externos disponíveis no ambiente; estes recursos objectivados, ou seja, exteriores ao próprio indivíduo, podem ser e bases de dados, recursos documentais, redes e associações profissionais, redes de cooperação científica, observatórios, redes informáticas, redes de clientes, redes de fornecedores, referencias de procedimentos, etc.

O pressuposto-base da necessidade deste equipamento é a certeza de que o profissional não pode ser competente por si mesmo, antes necessitando das possibilidades de acesso a estas redes de recursos.

O profissional competente é aquele que, no desempenho de uma determinada actividade, se socorre do seu duplo equipamento de recursos e procede a combinações pertinentes, à luz de uma finalidade a atingir. A competência não é, por isso, um gesto elementar ou uma operação; ela reside «na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência» (1998:121).



numa situação profissional complexa e com vista a uma finalidade

(BOTERF, 1998: 124)

Em suma, o conceito de competência, em Boterf, é assumido como um **saber combinatorio** (consiste na combinação de recursos – incorporados e do contexto envolvente), **com o sujeito no seu centro** (ainda que dependente do seu contexto e da

---

organização do trabalho em que se encontra inserido), **de geometria variável** (a partir de um mesmo capital de recursos, o profissional pode desempenhar várias actividades com competência), **que não se pode reduzir a um comportamento observável** (pois não há uma só forma de se ser competente) e que é **distinto das actividades** (as actividades levadas a cabo por indivíduos podem ou não ser desenvolvidas com competência) **e também dos saberes** de que esse indivíduo dispõe (aqui devendo ser entendidos como recursos).

## Competências: moda ou inevitabilidade?

54

O conjunto de razões atrás explanadas permite afirmar, sem sombra de dúvida, que a competência é uma real inevitabilidade. A competência é um conceito de que tanto organizações como indivíduos têm necessidade, pois, como Boterf (2000) afirma, é necessário poder utilizar uma abordagem conceptual que:

1. *vá de encontro às evoluções do contexto e das situações de trabalho*

Tendo em conta a necessidade de abandonar condições mais tayloristas e prescritivas de funcionamento e de poder lidar com empregos e funções de «banda larga». Como já vimos, o emprego corresponde a uma situação profissional cujo conteúdo será, cada vez mais, definido pelo seu titular e a organização do trabalho depende, crescentemente, de equipas polivalentes, dispondo de larga margem de manobra e de autonomia, bem como do poder de se auto-organizarem.

2. *dê conta da dupla dimensão individual e colectiva da competência*

Uma vez que as competências, referindo-se sempre às pessoas e não podendo existir sem elas, dependem do equipamento do contexto profissional e das redes e interfaces aí existentes, razão pela qual a dimensão colectiva é parte integrante do conceito de competência. Qualquer profissional, no exercício das suas funções, produz respostas às situações com que é confrontado que, muito mais do que individuais, são de rede. Também os corpos de saberes necessários a um desempenho profissional são elaborados socialmente e, na sua maior parte, fora dos contextos de trabalho (centros de investigação, escolas, universidades, redes profissionais, ...). Como repetidamente se viu, o *saber agir* e o *querer agir* de pouco servem sem a dimensão *poder agir*.

3. *dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como uma disposição para agir, mas igualmente como um processo*

---

Significa isto que se deve evitar que a competência seja reduzida a um estado; antes se deverá encontrar respostas para a questão: «O que é construir uma competência?», e dessa forma, abordá-la sob a forma de processo.

4. *raciocine em termos de combinatória e não somente em termos de adição*

O que significa que entender a competência como uma mera soma de saberes (saber, saber-fazer, saber-estar, ...) é de pouca utilidade para as organizações. A pessoa competente é a que, a partir dos recursos de que dispõe, consegue, para cada situação concreta, combiná-los de forma a produzir uma acção adequada e eficaz.

5. *permita ter presente a diferença entre competência exigida e competência real*

Trata-se de uma confusão muitas vezes feita e que é causadora de enviesamentos. A competência exigida, sendo difícil de definir, pode, contudo, consubstanciar-se em termos de referenciais que funcionem como âncoras, descritos com base em objectivos, missões, exigências profissionais, condições ou constrangimentos. Na prática, constituem objectivos em função dos quais as pessoas e os seus contextos vão organizar os processos de aprendizagem. Uma outra coisa é a competência real: esta é da «dimensão do invisível», pois não se pode apreender directamente o *esquema operatório* que leva alguém a agir de determinada forma, a *disposição para agir*, o *saber combinatório*. Estes só podem ser inferidos a partir da observação da actividade.

6. *faça apelo a uma responsabilidade partilhada*

Assim como a propensão para sobreviver não está apenas dependente do estado pessoal de saúde (depende também de progressos da medicina, de cuidados básicos de saúde disponibilizados, ...), também a competência exige que, para além do indivíduo, seja considerado o contexto em que este se insere. É um facto que vivemos num mundo marcado pelo imperativo da responsabilização, onde o envolvimento pessoal obriga a que não se fique retraído por detrás de um guarda-chuva de regras e procedimentos. No entanto, esta forte responsabilização das pessoas e o apelo a um inevitável envolvimento não pode levar a pensar que apenas o indivíduo é o responsável pela construção das competências. A responsabilidade da construção das competências é, à escala dos contextos profissionais, da responsabilidade conjunta e partilhada de profissionais, gestores e formadores. Como vimos atrás, ser competente implica a existência de três dimensões: saber agir, querer agir e poder agir.

7. *torne possível a avaliação das competências*

É precisamente em torno da questão da avaliação das competências que os principais desafios se levantam. Tendo em conta que nenhuma avaliação é neutra e acarreta importantes consequências em termos de qualificação, de progressão social e

---

profissional e também de remunerações, esta questão da avaliação não pode deixar ninguém indiferente. O problema, contudo, é que a avaliação é, ao mesmo tempo, desejada e recusada. Todos esperam reconhecimento e receiam julgamento. Importa, por isso, abandonar a lógica taylorista, em que a avaliação resulta, afinal, no controlo da conformidade a um standard e dar origem a uma nova perspectiva da avaliação que permita fazer progredir o profissionalismo, ao mesmo tempo que reconhece com objectividade as competências que foram construídas, que distingue o que decorre da pessoa e o que é proveniente do seu contexto. Para isso, é necessário que se abandone uma lógica avaliativa assente no controlo exclusivamente externo da hierarquia, para passar a encarar a avaliação como o resultado do confronto de vários pontos de vista e de perspectivas – uma abordagem mais colegial. Para que a avaliação das competências não seja uma avaliação de personalidades, mas antes de formas de agir e de trabalhar.

## Competências: suas implicações

Da adopção do referencial de competências decorrem implicações para os mundos das organizações e da gestão de recursos humanos, bem como para os da educação e da formação, implicações essas que são demasiado importantes para que não sejam devidamente tidas em conta.

Desde logo, ao nível da própria definição de competências. De facto, a descrição de competência, quando feita com base em actividades, obriga a dar uma atenção particular à escolha de uma «malha» pertinente. Uma *malha muito fina* (redigir uma ficha técnica, seleccionar um indicador, elaborar uma acta de uma reunião, identificar o material adequado à reparação de uma avaria, etc) reduz a competência a capacidades operacionais, a operações, que servem para construir competências reduzidas ao saber-fazer. Quando se opta por decompor excessivamente uma actividade a desenvolver com competência, corre-se o risco de taylorização da competência, que é como quem diz, de a reduzir a migalhas. Em contrapartida, se se optar por uma *malha demasiado grossa* (manutenção, gestão financeira, compreensão do oral, ...) significa abandonar o nível operatório das práticas e derivar para abstracções inoperantes.

Em segundo lugar, analisando com mais cuidado e detalhe o modo como as competências são encaradas no que diz respeito à sua utilização para efeitos de educação e formação. Os esforços realizados ao nível da Comunidade Europeia no sentido da adopção de um referencial para a educação e formação decorrente da ideia de com-

---

petência levam a entendê-la como um *learning outcome* (resultado de aprendizagem) que integre dimensões cognitivas, técnico-funcionais e sociais (na prática, uma designação diferente para uma realidade conhecida: saber, saber/fazer e saber/estar; cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor; conhecimentos, capacidades (skills) e atitudes) e que esse *learning outcome* possa ser validado e reconhecido por todos os parceiros sociais, de forma a promover mais transparência, transferibilidade e mobilidade geográfica e ocupacional, aumentando assim a qualidade da relação escola/trabalho e a eficiência do mercado de trabalho.

Em terceiro lugar, e daqui decorrente, ao nível das consequências inevitáveis do referencial competência no que diz respeito à preparação dos agentes formativos e educativos, eles próprios responsáveis pela promoção de competências nos seus educandos/formandos. Perspectivar a competência nos moldes algo intangíveis e de complexidade combinatória como os que neste artigo foram referenciados obriga a rever, nos professores e formadores, modos de planificar, executar, dirigir e avaliar. Ora, essa revisão de práticas dificilmente poderá ser conseguida caso o entendimento que estes fazem do conceito de competência não melhore. Parece-nos que o facto de se tratar de um conceito não completamente estabilizado origina, nalguns casos, uma desresponsabilização quanto ao que é imprescindível que se faça: alterar hábitos e práticas formativas assentes em conceitos mais tradicionais de educação/formação. A este respeito, julgamos que muito haverá ainda a fazer na formação de professores e de formadores. De facto, se é verdade que a palavra competência é agora obrigatória em qualquer enunciado ou parágrafo, nem sempre o é pelas melhores razões. Basta, de resto, atentar no Currículo do Ensino Básico para rapidamente se tomar consciência de que o conceito de competência, que esteve na base das selecções de competências por áreas disciplinares, é tudo menos uniforme, circunstância que origina, do nosso ponto de vista, um currículo pouco uniforme e coerente. Simultaneamente, podemos assistir, com regularidade, às dificuldades encontradas por professores e formadores na planificação por competências, nos processos de tentativa e erro que aí adoptam, correndo mesmo o risco de afirmar que, nalgumas escolas e organizações deste país, a entrada em cena das competências como referencial de trabalho e de formação/educação não mais produziu, afinal, do que a mudança de algo para que tudo fique na mesma.

Por último, procurando evitar más interpretações do conceito e que venham a originar, em vez da carga humanista e desenvolvimentista que a competência para incluir, novas formas novas de subjugação e de controlo de profissionais, onde os valores de comunidade, cidadania, autonomia e responsabilização se tornem conceitos ociosos, vazios e de *plástico*.

---

Em nosso entender, é mais do que chegada a altura de professores e formadores analisarem, discutirem e avaliarem o conceito e averiguarem, em conjunto, das suas potencialidades e limitações. Foi esse o contexto que determinou este artigo. Restamos esperar que ele tenha contribuído para lançar alguma luz sobre o assunto.

## Referências

- AMARAL, Luis Mira, (2002). *Longe da Nova Economia*, in *Economia Pura*, nº 44, 52-55.
- BELLIER, Sandra (dir), (2000), *Compétences en Action*, Paris, Éditions Liaison.
- BOTERF, Guy, (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BOTERF, Guy, (1999), *L'ingénierie des Compétences*, Paris, Éditions d'Organisation
- BOTERF, Guy, (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BOTERF, Guy, (2003), *Développer la compétence des professionnels*, Paris, Éditions d'Organisation, 4ª edição.
- BOYATZIS, R. (1982), *The Competent Manager : a model for effective performance*, New York, Wiley-Interscience.
- CANAVARRO, José Manuel, (2000), *Teorias e Paradigmas Organizacionais*, Coimbra, Quarteto Editora.
- CARDOSO, Carlos-Cardoso, ESTEVÃO, Carlos, SILVA, Paulo, (2006), *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, perspectivas dos empregadores e diplomados*, Guimarães, Tecminho.
- CEITIL, Mário (2006), *Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo, págs. 23 a 38.
- CASCÃO, Ferreira, (2004), *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.
- CAVACO, Fernando (2006), *Modernidade, competência e metacompetência*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo, págs. 45 a 63.
- CUSTÓDIO, Pedro, (2006), *A gestão de competência e a gestão do conhecimento*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo, págs. 65 a 81.
- GARRIDO, José Luis Garcia, CARNEIRO, Roberto, FOWELL, Sue, CHUNG, Fay, DE LANDSHEERE, Gilbert, (1996), *A educação do futuro, o futuro da educação*, Porto, Edições ASA.
- GIORGINI, Pierre (2000), *La Compétence au cœur du compromis social*, in BELLIER, Sandra (dir), (2000), *Compétences en Action*, Paris, Éditions Liaison (págs. 17 e 42).
- KLUGE, Jurgen, STEIN, Wolfram, LICHT, Thomas, (2002), *Gestão do Conhecimento*, Cascais, Principia.
- LUCIA, Anntoinette, LEPSINGER, Richard, (1999), *The art and science of Competency models: pinpointing critical success factors in organizations*, San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
- MACHADO, Nilson José, (2002), *Sobre a ideia de competência*, in PERRENOUD, Philippe, *As Competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação*, São Paulo, Artmed Editora, págs. 137 a 155.
- RAMOS, Eliana, BENTO, Sandra, (2006), *As competências: quando e como surgiram*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo, págs. 85 a 118.
- RIBEIRO, Félix, RODRIGUES, Maria João, *Inovação, Tecnologia e Globalização: o papel do conhecimento e o lugar do trabalho na nova economia*, in CARNEIRO, Roberto (coord.), (2000), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- SULEMAN, Fátima, *As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais*, in CARNEIRO, Roberto (coord.), (2000), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- SPENCER, L. M. & SPENCER, (1993), *Competence at work*, New York, John Wiley.
- TRAPET, Hubert, (2000), *De la logique d'emploi à la logique de compétence*, in BELLIER, Sandra (dir), (2000), *Compétences en Action*, Paris, Éditions Liaison (págs. 43 a 70).
- WINTERTON, Jonathan, DELAMARE, Françoise, STRINGFELLOW, Emma, (2006), *Typology of knowledge, skills and competences*, Thessaloniki, CEDEFOP.