

Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e de competência

Autoria: Adriane Vieira, Talita Ribeiro da Luz

Resumo

O artigo trata da distinção entre o conceito de qualificação, que tem raízes na Sociologia e na Economia, e a noção de competência, que se funda na Educação e na Psicologia. Duas teses se contrapõem: a da ampliação e substituição do conceito de qualificação, e a do deslocamento conceitual. Examinando os dois conceitos, o artigo trata das dimensões conceitual, experimental e social da qualificação, mostrando que a noção de competência enfatiza a dimensão experimental e enfraquece as dimensões conceitual e social. Na busca de evidências foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, comparando-se dois casos: uma organização do setor automotivo, e outra do setor de telecomunicações. Os resultados da pesquisa corroboram a tese do deslocamento e mostram que a dimensão experimental é reforçada pelo conceito de competência.

Introdução

O homem é um ser histórico-social, que produz sua existência por meio do trabalho. Através do trabalho entra em contato com outros homens e com a natureza, desenvolvendo relações sociais e econômicas. Ao assim proceder, gera conhecimentos e realiza-se individualmente, motivado não apenas pela necessidade de subsistência.

Se entendermos o processo de formação humana como geração de conhecimento, podemos concluir, então, que trabalho e formação estão intimamente relacionados.

A escola como a conhecemos hoje é um advento da ciência moderna e do Estado moderno. É condição para a necessária separação entre fé e razão, política e igreja. Defendida como condição para o exercício da cidadania, a educação exerce a função de socializar os indivíduos, de acordo com valores e padrões culturais de uma determinada sociedade e, socializar também os conhecimentos científicos.

A escola moderna assume contornos de instrumentos de conquista da liberdade, participação e cidadania para os adeptos da corrente teórica humanista, ao mesmo tempo em que garante o processo econômico, no entendimento dos economistas. Ou seja, as teorias econômicas aproximam a educação do projeto capitalista e chamam o Estado a participar dessa ação, facilitando e até mesmo impondo a toda a população trabalhadora a necessidade de aprender questões básicas como ler, escrever e realizar operações matemáticas, com forma de disciplinar a mão-de-obra (mercadoria) para a produção. Enquanto a educação de caráter geral, clássico e científico destina-se à formação das elites dirigentes.

Com o avanço da industrialização, no entanto, a exigência de um novo tipo de trabalhador foi tomando corpo. Além de disciplina, era preciso conferir a ele o domínio de um ofício, um novo tipo de saber, menos especializado, mas suficiente para lhe garantir um pouco de mobilidade interna e externa (entre indústrias). Assim, a formação para o trabalho passou a significar *formação profissional*. As profissões passaram a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade e com o nível de escolaridade necessário (RAMOS, 2001).

É nesse contexto que surge a categoria *qualificação*, associada inicialmente aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho, para depois identificar o *perfil*, ou o tipo de *qualificação* necessário para que o trabalhador pudesse ocupá-lo. Dessa abordagem surgiram os códigos das profissões, base para a construção da hierarquia organizacional e também para a classificação dos indivíduos no plano social.

Com o tempo, a categoria qualificação tomou vários sentidos e das análises surgiram as teses da qualificação, desqualificação e requalificação. Nos anos 80, assistimos também o

surgimento do conceito de competência, entendido pelas classes empresariais como mais adequado para expressar as demandas requeridas pela produção, num contexto de forte desenvolvimento tecnológico e reorganização do trabalho, com algumas características tendenciais: flexibilização da produção, integração de setores, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito (RAMOS, 2001).

Pretendemos com esse trabalho recuperar o debate relativo aos conceitos de qualificação e competência, revelando as dimensões social, conceitual e experimental desses conceitos. Em seguida, nos propomos a investigar como algumas dessas dimensões são fortalecidas e outras enfraquecidas na passagem da qualificação para a gestão das competências, apoiando-nos numa classificação desenvolvida por Schwartz (1995), citado por Ramos (2001).

Assim sendo, a pergunta de pesquisa que guiou o nosso estudo foi: *como as dimensões social, conceitual e experimental da qualificação são fortalecidas e/ou enfraquecidas com a introdução da gestão pelas competências?*

Metodologia

Para ilustrar a relação entre qualificação e competência utilizaremos dados coletados através de fontes primárias (entrevistas semi-estruturadas) em duas empresas, uma do setor automotivo, a Fiat Automóveis S. A., e outra do setor de telecomunicações, a Telemar-Minas. A Fiat Automóveis S.A. foi escolhida por ser uma empresa de grande importância para a economia mineira, e por estar em constante processo de mudança e inovação, na forma de organizar e produzir seus veículos, optando pela introdução gradual e constante de tecnologias microeletrônicas. A última novidade foi a introdução de uma nova linha de fabricação do motor Fire, ocorrida na segunda quinzena de março de 2000, adotando um processo integrado de produção cuja usinagem é completamente automatizada e a montagem é semi-automatizada. Outra inovação foi a introdução da gestão pelas competências no início em fevereiro de 1999, através do *Projeto Profissional*, uma ferramenta de gestão e desenvolvimento dos profissionais da Fiat.

A Telemar-Minas foi a outra organização escolhida pela importância que assume o setor de telecomunicações, considerado um dos mais dinâmicos da economia, tanto em termos de inovações quanto de expansão de mercados. A antiga Telemig, hoje integrante do grupo Telemar, foi privatizada em 1998, tendo-se iniciado então um programa de reestruturação que redefiniu a missão da empresa, estabeleceu a estratégia corporativa de criação de nova identidade e de unificação das empresas do grupo Telemar e de antecipação das metas da Anatel. A cultura organizacional foi radicalmente modificada: o foco que até então era direcionado para a tecnologia passou a ser dirigido para o mercado e os clientes. Foram ainda introduzidas mudanças significativas nos processos de trabalho, na gestão da força de trabalho e na regulação de conflitos.

O método de investigação adotado foi o qualitativo. A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo comparativo de casos. Quanto aos fins, a pesquisa é do tipo exploratória-descritiva.

As entrevistas realizadas na Fiat, entre 1999 e 2000 contaram com a colaboração de vinte e sete funcionários das áreas de produção do motor Fire, de Gestão de Pessoas, da empresa de manutenção Comau e do *Instituto Sviluppo Organizzativo* – ISVOR, que auxilia os processos de formação e desenvolvimento dos profissionais do Grupo Fiat, sendo 3 diretores, 4 gerentes, 5 líderes, 3 técnicos administrativos, 2 técnicos de produção e 10 trabalhadores em nível operacional.

Na Telemar foram entrevistados cinquenta gestores, também entre 1999 e 2000, em todos os níveis administrativos e em todas as áreas funcionais, de um total de 250. A distribuição é a seguinte: 1 diretor regional, 4 diretores, 13 gerentes de Departamento, 19 coordenadores e 13 supervisores.

Registradas as entrevistas procedeu-se à leitura cuidadosa do material com a finalidade de estabelecer-se os seguintes temas para as noções de competência e qualificação: dimensão conceitual, dimensão social e dimensão experimental.

Cada um desses temas foi dividido em sub-temas. O tema dimensão conceitual foi dividido nos seguintes sub-temas: conhecimentos gerais e específicos, treinamento e formação profissional, diplomas e certificados. O tema dimensão social subdividiu-se em: classificação ocupacional/profissional, carreira, salário, empregabilidade, sindicato. O tema dimensão experimental, por sua vez, incorporou os sub-temas saber-fazer (procedimentos empíricos, esquemas, habilidades, modelos mentais, algoritmos, representações) e saber-ser (aptidão, inteligência, capacidades, vontade, responsabilidade, atitudes, visão de mundo, valores).

Na sequência apresentaremos o marco teórico.

Referencial teórico

Segundo Manfredi (1999), expressões como qualificação, competência e formação profissional têm sido tratadas como sinônimas quando na verdade os termos são polissêmicos. Isso significa dizer que existem diferentes sentidos que expressam interesses de determinadas parcelas da sociedade e remetem a projetos políticos adotados por estas (DAGNINO apud MANFREDI, 1999).

O conceito de qualificação surgiu das lutas políticas e ideológicas e está consolidado, na sociologia, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Já o conceito de competência, como esclarece Hirata (1994), foi adotado nos anos 90, pelo meio empresarial na França, como forma de contraposição a um tipo de sistema de relações e de classificação profissional, fundado na noção de tarefa e de cargo (o taylorista-fordista). Sua origem está nas ciências cognitivas que se utilizam do referencial psicológico para compreender e interpretar as práticas sociais.

Como não há definições únicas para os termos, o impasse permanece. Manfredi aposta na existência de uma ampliação e substituição do conceito de qualificação pelo de competência, dada a necessidade do capital de adequar-se às novas formas de organização.

Ramos (2001), por sua vez, adota uma outra posição, a da defesa da existência de um deslocamento conceitual. A noção de competência, portanto, não atualizaria o conceito de qualificação, segundo a autora, pois se assim o fosse não emergiria um outro signo. Além disso, a competência também possui um significado diferente da qualificação. Assim sendo, ela não o substitui ou supera, mas o nega em algumas de suas dimensões e o afirma em outras, simultaneamente.

Na sequência iremos apresentar o conceito e as teses da qualificação. Em seguida, discutiremos os conceitos de competência, apresentando as dimensões de qualificação que são negadas e as novas dimensões afirmadas por este.

O conceito de qualificação em dois referenciais: da economia da educação e da produção e organização do trabalho

Segundo Manfredi (1999), as noções de qualificação podem ser agrupadas em dois referenciais, o da Economia da Educação, que se subdivide (a) em preparação de capital humano e (b) qualificação formal; e o referencial da Produção e Organização do Trabalho, que abrange (c) a concepção taylorista de qualificação e (d) a visão da qualificação social do trabalho e trabalhador.

No primeiro caso, o da *preparação do capital humano* (a), a qualificação está associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico, dos anos 50 e 60, durante os quais os governos investiram fortemente em planejamento e racionalização de investimentos em educação escolar, visando garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e a oferta de mão-de-obra pelo sistema educacional (SANCHIS, 1997).

No plano macrosocietário, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional, estreitamente vinculadas às demandas e necessidades técnico-organizativas dos setores mais organizados do capital.

Ainda no plano da relação entre sistemas nacionais de educação e necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional (escola x mercado de trabalho), gestou-se uma outra concepção de qualificação, designada por Paiva (1997) de *qualificação formal (b)*, empregando-a como um índice de desenvolvimento socioeconômico, que abrangia tanto as taxas médias de escolarização da população, bem como a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola, índices estes que haviam alcançado patamares elevados nas últimas três décadas.

No eixo da organização da produção e do trabalho, como o adotado pela sociologia do trabalho (Manfredi, 1999), surgiu a concepção *taylorista/fordista* de qualificação, tendo como matriz o modelo job/skills definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho.

Na ótica deste modelo, a qualificação é entendida como um bem conquistado de forma privada e constituído por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho. Reduz-se, assim, a qualificação a um percurso de responsabilidade e de natureza meritocrática, restrita a um ofício/função que cada trabalhador desempenha no mercado de trabalho formal. Essa concepção de qualificação, hegemônica por mais de décadas, entrou em crise com a reorganização do sistema capitalista, através da adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho (MANFREDI, 1999).

A dimensão da qualificação como *relação social (d)*, por sua vez, surgiu no pós II Guerra Mundial, associada ao Estado de Bem-Estar Social, em resposta à ausência de regulações sociais nas relações de trabalho, que, diga-se de passagem, ajudaram a impulsionar o processo de industrialização. Inspirada no modelo marxista aponta que na relação capital-trabalho, a qualificação tem sido sempre objeto de conflito e negociação, em função dos distintos interesses dos atores envolvidos. Os trabalhadores barganham para que ela seja reconhecida oficialmente e inscrita em um sistema de classificação de cargos, a fim de obterem uma contrapartida financeira. Porém, mesmo que não haja um reconhecimento formal, ela é um fator diferenciador, capaz de tornar o trabalhador mais difícil de ser substituído. E isso fortalece sua capacidade de reivindicação (ACSELRAD, 1998).

As teses e dimensões da qualificação

O debate em torno do significado da qualificação tomou diversas conotações ao longo do tempo podendo ser agrupado em três teses, conforme Paiva (1997). A primeira é a tese da qualificação, formulada principalmente por Friedmann (1951), Naville (1955) e Touraine (1953), os quais, apoiando-se no determinismo tecnológico, defendiam claramente a idéia de elevação da qualificação do trabalhador, principalmente em países com altos índices de automação, em função da não necessidade de intervenção direta do operário no processo produtivo, apenas de vigilância e controle dos equipamentos.

A segunda tese é a da desqualificação, a qual apoiando-se no determinismo societal ganhou novo fôlego nos anos 70, principalmente em função dos movimentos sociais em repúdio à sociedade taylorizada/fordicizada, como o “Maio de 68” na França. São trabalhos representativos dessa fase os de Braverman (1974), Gorz (1989) e Marglin (1989). Tais autores refutam o discurso eminentemente otimista de até então, formulando a tese da desqualificação do trabalhador, uma vez que a tecnologia está a serviço do capital, atuando como forma de controlar a força de trabalho na base do *dividir para reinar*.

A terceira tese surgiu no início dos anos 80, com os trabalhos de Kern & Schumann (1984) apresentando a tese do fim (tendencial) do taylorismo e do fordismo e o surgimento de um processo de requalificação dos operadores de sistemas automatizados.

Schwartz (apud Ramos, 2001), por sua vez, desenvolve um outro esquema, pelo qual atribui três dimensões ao debate: a conceitual, a social e a experimental.

A dimensão conceitual entende a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A esse tipo de qualificação associamos a tese da requalificação, segundo Paiva (1997). Nesse caso o diploma garante um status e uma remuneração. Ele só é dispensado para garantir a competência, a qual visa à adaptação ao emprego.

A dimensão social coloca a qualificação no âmbito das lutas sociais por melhores condições de trabalho, de emprego, de renda e de carreira. Relaciona-se ao debate da desqualificação e da requalificação (Paiva, 1997) ou ainda do determinismo societal (Forté apud Ramos, 2001). Diz respeito às relações sociais entre conteúdo da atividade e reconhecimento dessa atividade, o que implica numa avaliação e num reconhecimento das qualificações.

Em função dessas preocupações, de acordo com Ramos (2001) é que surgiram os sistemas de classificações de empregos e salários, como *Job Evaluation* ou o sistema Hay, elaborado nos Estados Unidos, em 1927, e aplicado na França nos anos 50. No Brasil, temos a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que passou por recente atualização no ano de 2002.

Os exames de seleção das organizações, por exemplo, têm como objetivo verificar se as qualidades do trabalhador estão de acordo com as exigências do posto de trabalho.

A fase experimental está associada às evoluções tecnológicas ocorridas mais acentuadamente nos anos 80. Nessa fase a qualificação é entendida como um condicionante da eficiência produtiva, mas ao mesmo tempo é abandonada pelo conceito de competência. Passa-se a valorizar aqueles conteúdos dos trabalhos que vão além do que está prescrito, e as qualidades dos indivíduos ligadas mais aos atributos pessoais, potencialidade e valores do que os saberes formais, ou seja, o saber e o saber-fazer colocados em prática. A qualificação está, pois, ligada à pessoa, mais do que às relações sociais e ao conhecimento tácito, necessário para vigiar os autômatos.

Isso não quer dizer que as dimensões social e conceitual da qualificação sejam dispensadas. O que ocorre, segundo Ramos (2001) é um deslocamento em direção a um enfraquecimento, enquanto a dimensão experimental é fortalecida. Isso é o que examinaremos na sequência, após apresentarmos o conceito de competência.

O conceito de competência

Não há unanimidade quanto à definição de competência. O termo não é plenamente claro e inequívoco, uma vez que é utilizado com diversos sentidos, em diferentes contextos e com várias ênfases em seus componentes essenciais. Barato (1998) menciona duas linhas principais: a escola francesa, que enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, considerando as competências como resultado da educação sistemática; e a escola britânica, que define competências tomando como referência o mercado de trabalho e enfatizando fatores ou aspectos ligados a descritores de desempenho requeridos pelas organizações produtivas. O autor não se refere à linha americana, que ele parece identificar com o modelo britânico.

Barato (1998) observa que a escola francesa valoriza o modo pelo qual as escolas enriquecem o repertório de habilidades dos alunos, enquanto o sistema britânico privilegia os comportamentos observáveis, uma vez que tem raízes comportamentalistas. Apesar de tais diferenças, ambas definem competências “como capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho” (BARATO, 1998:13). Competência é, portanto, uma capacidade do indivíduo e não se confunde com desempenho, o

qual é utilizado para avaliar a competência. O autor define competências como “saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes” (BARATO, 1998:16).

Uma definição utilizada amplamente na França estabelece que “*a competência é um conjunto de saberes mobilizados em situação de trabalho*”. Seus componentes são os saberes ou conhecimentos específicos; os saberes colocados em prática, o saber-fazer, as aptidões; a inteligência pessoal e profissional, as capacidades; a vontade de colocar em prática e de desenvolver as competências (CONGRÈS FORCE, 1994, citado por JORAS, 1995). A competência envolve um sistema, uma organização estruturada, uma combinação de elementos. Para Gilbert & Parlier (1992), citados por Le Boterf (1995:22) as competências são “*conjuntos de conhecimentos, de capacidade de ação e de comportamentos estruturados em função de um fim e em um tipo de situação dada.*” A competência pressupõe a capacidade de transferência, de aprendizagem e de adaptação. Não é imitar, mas poder adaptar a conduta às situações novas e imprevistas; “é poder improvisar onde os outros não fazem mais do que repetir (LE BOTERF, 1995)”.

Stroobants (1997:142), citando Mandon (1990) oferece outra definição: compreende-se por competências “*o saber mobilizar conhecimentos e qualidades, para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades contextualizados*”. Assim, o conceito de competências envolve os *saberes* ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras, o *saber-fazer*, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como as receitas, os truques do ofício, e que se desenvolvem na prática quotidiana de uma profissão ou ocupação; finalmente, o *saber-ser*, compreendido como saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões de mundo. Como bem observa Stroobants (1997), os dois primeiros saberes quase sempre caminham juntos para serem, então, complementados pelo terceiro termo. Outros autores também mencionam os mesmos componentes das competências, como Evers, Rush & Berdrow (1998) e Le Boterf (1995). Para este último autor, a essência da competência é um *saber agir*, que se distingue do saber-fazer pela finalidade que aí está envolvida. A ação é diferente do comportamento, pelo fato de que ela tem uma significação para o sujeito. O saber-agir pode significar, algumas vezes, não agir. Zarifian (1996) lembra que, na França, o problema da competência surgiu ligado diretamente à crise do modelo da prescrição, quando as empresas tentaram sair das dificuldades econômicas adotando estratégias de elevação da qualidade de seus produtos, diversificação e introdução de inovações. Como resultado de tais estratégias ocorreu um expressivo aumento da complexidade do trabalho gerando questionamentos quanto à validade das normas rotineiras. Os empregados passaram a lidar com dilemas de gestão, precisando tomar decisões complexas, em tempo real, o que os obrigava a encontrar novas e difíceis soluções, cada vez que as exigências quanto ao nível de desempenho aumentavam.

Desse conjunto de fatores surgiu o tema da “*competência*” que, segundo Zarifian (1996), deve ser entendida, em primeiro lugar, como a *responsabilidade pessoal que o empregado assume diante das situações produtivas*. É uma atitude social de engajamento, de comprometimento ou envolvimento, porque mobiliza sua inteligência e subjetividade, significando também assumir riscos de fracassar. Em segundo lugar, a competência deve ser entendida também como o exercício sistemático da *reflexividade no trabalho*, isto é, o *distanciamento crítico diante do trabalho, o questionamento sistemático dos modos de trabalhar e dos conhecimentos que a pessoa utiliza* e, como tal, não pode ser imposta, mas deve advir da própria pessoa. O autor afirma, entretanto, que a competência não funciona sem a aquisição de competências, isto é, de aprendizagem. Posteriormente, Zarifian (1999) complementa esta definição mencionando que o trabalhador, além da capacidade de enfrentar situações novas com iniciativa e responsabilidade, é guiado pela inteligência prática do que

está correndo e coordena-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. Ressalta, portanto, a dimensão compreensiva da situação e a interação social que se estabelece para interpretação dos comportamentos e dos motivos humanos.

Outras definições têm surgido, enfatizando o resultado observável da competência, isto é, o desempenho. Nesta linha, colocamos a definição de Fleury & Fleury (2000) segundo a qual competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. E também a definição de Dutra (2002), que incorpora a noção de *entrega*, isto é, o que o indivíduo quer entregar à organização, a ação responsável e reconhecida por isso.

A noção de competência frente às dimensões da qualificação

Após apresentarmos os conceitos de qualificação e de competência, recuperamos a tese desenvolvida por Schwartz (1995), citado por Ramos (2001) no qual identifica as três dimensões da qualificação: conceitual, social e experimental. Reconhecemos que no contexto de reestruturação produtiva a dimensão experimental da qualificação tornou-se mais valorizada porque compreende o conteúdo real do trabalho, em oposição aos aspectos ligados à prescrição. Também as qualidades dos indivíduos, que se manifestam pelos saberes e saber-fazer colocados em prática, os atributos pessoais, as potencialidades, os desejos e os valores, assumem maior importância. Portanto, a dimensão experimental, ligada ao conteúdo do trabalho e considerada condição de eficiência produtiva, prepondera sobre as demais dimensões. Segundo Ramos (2001), os saberes tácitos, apreendidos por meio da experiência subjetiva e difíceis de serem transmitidos a outros, tornam-se essenciais por resistirem à automatização e por serem necessários para supervisionar os autômatos. Requisitos como responsabilidade, abstração e independência, capacidades de comunicação, de liderança e de trabalhar em equipe, associados à personalidade e aos atributos do trabalhador - o saber-ser -, são considerados indispensáveis. Ganha relevo, assim, a subjetividade do trabalhador.

Além disso, verifica-se que o conceito de qualificação, na vigência do taylorismo-fordismo, ficou empobrecido e restrito às suas dimensões conceitual (formação, diplomas e códigos das profissões) e social. Mas no contexto de flexibilização produtiva emerge o conceito de competência, pois as dimensões conceitual e social da qualificação são questionadas: o sistema de classificação, de carreira e de salários, baseado em diplomas e em códigos de ocupações e profissões, revela-se inadequado diante da crise do emprego, bem como da gestão dos eventos e da polivalência que se exigem dos trabalhadores. Os códigos de classificação das carreiras e dos salários se descolam dos diplomas e a regulação do mercado de trabalho é promovida por negociação privada, pois que a competência é um bem privado, individual. Agora os próprios trabalhadores geram as condições de emprego, de promoção e de carreira, que se fundamentam na lógica da competência. Dessa forma, as duas dimensões da qualificação se enfraquecem e o conceito de qualificação é deslocado pelo conceito de competência, que se funda em bases instáveis e em procedimentos individualizados.

Nos países de economia central até os anos 80 consistia papel do Estado orientar e organizar a formação dos trabalhadores; porém após esse período assiste-se ao despojamento dessas funções enquanto se modificam as formas de regulação entre oferta e demanda no mercado de trabalho. As negociações passam a se processar por ramos profissionais ou por empresa e não mais sob a égide do Estado.

Com a competência, assume importância o saber-fazer que surge da experiência concreta, individual ou coletiva dos trabalhadores, e fica valorizada a subjetividade do trabalhador, pois a atenção se volta para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos. Estando associada à flexibilidade e adaptabilidade permanente, os atributos de autonomia, responsabilidade de comunicação, polivalência, enfim, os saberes tácitos dos trabalhadores, passam a ganhar

relevo porque o controle dos processos de trabalho depende deles. É neste sentido que o conceito de Zarifian (1999) se mostra adequado, pois faz menção à dimensão cognitiva da realização do trabalho e também ao aspecto compreensivo, isto é, à interação social que deve ocorrer para que o trabalhador interprete os comportamentos humanos e as razões que os motivam.

Portanto, há semelhança entre a competência e a dimensão experimental da qualificação porque ambas se fundamentam no saber-ser e no saber-fazer individual. Ramos (2001) lembra com muita propriedade que o conceito de qualificação não deixa de responder à mudança de enfoque do objeto (trabalho, atividade) para o sujeito; ao contrário, envolve o movimento de transformações sociais no processo de produção e reprodução da existência pelo fato de ser uma construção social histórica e concreta. E conclui dizendo que a qualificação não se reduz à noção de competência porque esta negligencia a dimensão social das relações de trabalho.

O que nos propomos a fazer daqui para diante é verificar, nos casos estudados, se no contexto da reestruturação produtiva e introdução da gestão das competências essas dimensões realmente foram fortalecidas e/ou enfraquecidas simultaneamente, e como o foram. Iniciaremos a descrição e análise dos dados coletados pela exposição da dimensão experimental da qualificação, seguida das dimensões conceitual e social.

Descrição e análise dos dados

Dimensão experimental

A dimensão experimental se refere ao conteúdo real do trabalho, compreendendo não apenas o aspecto conceitual, mas todo o elenco de saberes mobilizados durante a execução do trabalho. É a ela que se atribui a condição de eficiência produtiva. Nesse artigo, ela está representada pelos sub-temas: saber-fazer (procedimentos empíricos, esquemas, habilidades, modelos mentais, algoritmos, representações) e saber-ser (aptidão, inteligência, capacidades, vontade, responsabilidade, atitudes, visão de mundo, valores).

No caso da Fiat, o exame do processo seletivo adotado pela empresa para contratação dos funcionários para atuar na nova linha de motores Fire nos dá algumas sinalizações em direção ao reforço da dimensão experimental.

Dentre os critérios estabelecidos pela empresa estão escolaridade, conhecimento de informática e da língua inglesa, habilidades comportamentais e atitudinais como confiabilidade e caráter; capacidade de análise e solução de problema, comprometimento com o grupo e com a empresa, capacidade de comunicação e de trabalho em grupo. Porém, dentre todos esses quesitos, a experiência na função mostrou ser o critério decisivo na escolha.

“O que mais importa é a experiência. Se ele não tem segundo grau, mas tem muitos anos de prática, ele pode ser treinado e pode adaptar-se às novas exigências. (Líder)

As novas exigências dizem respeito ao senso de melhoria constante, um princípio da filosofia japonesa de gestão *just-in-time*, introduzida na empresa no início dos anos 90, que remete a um controle constante dos desperdícios e a uma moderna forma de gerenciamento de estoques.

Significa dizer que o saber-fazer não é dispensado em processos produtivos automatizados, muito pelo contrário, nesses casos os conhecimentos tácitos tornam-se essenciais para a supervisão dos novos equipamentos.

“...o trabalho braçal a máquina faz para a gente. Lá (antigo setor), estava-se mais ligado a produzir; aqui (produção automatizada do Fire), a gente está mais ligado às causas das falhas.” (Operário).

O papel do “novo” trabalhador é conduzir o processo; sua intervenção é mais cognitiva e menos manual.

“Hoje saímos do conceito de mão-de-obra para cabeça-de-obra. Além de fazer, o colaborador tem que pensar, propor melhorias, propor redução de custo. Agora ele tem mais tempo para isso, enquanto a máquina está fazendo o trabalho para ele. (Líder)

Logicamente, esse conhecimento de nada vale se o trabalhador não estiver disposto a disponibilizá-lo, ou seja, partilhá-lo com seus colegas.

“Autonomia não (irritação)! Autonomia não é o foco. É preciso trabalhar em grupo. Se a pessoa guarda o conhecimento, não serve. Estamos procurando justamente uma base para o registro do conhecimento.” (Gerente).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos requisitos ligados à personalidade e aos atributos do trabalhador, como responsabilidade, capacidade de comunicação, de trabalhar em time, ou seja, do saber-ser, se tornam fundamentais.

A tecnologia força as pessoas a trabalharem em grupo. Hoje você precisa estar sempre ligado no que vai acontecer lá na frente com o seu produto. Você está sendo constantemente desafiado a estudar. O tempo de que dispõe é o mesmo, mas agora você está menos desgastado fisicamente. (Líder)

Como a empresa espera promover o trabalho em equipe, selecionou para os cargos de liderança justamente pessoas mais jovens e mais escolarizadas, que já adotavam em suas antigas unidades de trabalho um estilo de chefia menos impositivo e mais participativo. Mas o fato de contarem com trabalhadores com maior escolaridade no Fire acabou fazendo com que mudassem ainda mais seu estilo de gerenciar.

“...quem tira a produção da máquina é quem opera, e o clima organizacional exerce uma forte influência sobre esse processo. O pessoal com quem a gente trabalha é muito novo, tem que fazer eles darem o sangue e, para isso, é preciso muito jeito.” (Líder)

Na Telemar foram privilegiadas as habilidades de negociação, de trabalhar em equipes, de comunicação, o comprometimento com o projeto da empresa, a capacidade de liderança, de adaptação, a flexibilidade, a capacidade de aprender e de empreender, a pro-atividade, a criatividade e a flexibilidade. A empresa, mudando a cultura estatal, que oferecia a seus usuários produtos e serviços para os quais não havia alternativa disponível, passou a negociar com clientes e fornecedores, num ambiente de concorrência acirrada.

“Ah, sim... capacidade de negociação é importantíssima quando for trabalhar em time, exatamente nessa linha aí, quer dizer, capacidade de negociar, de sentar, de discutir, de ouvir, de acatar e de trabalhar ‘negocialmente’....” (Diretor)

A capacidade de negociar pressupõe a visão do mercado e da concorrência, o conhecimento do negócio da empresa, a identificação das oportunidades e das ameaças.

“Eu acho que a grande competência é a visão do todo, primeira grande competência. Primeiro você tem que ter visão do todo; segundo, trabalhar em equipe.” (Coordenador)

Visando a atingir seus objetivos estratégicos, o grupo Telemar passou a privilegiar a competência e o comprometimento, no entendimento de que o maior capital da empresa são as pessoas. Sob este aspecto, as habilidades de liderança, de comunicação e de relacionamento tornam-se imprescindíveis.

“Do ponto de vista de habilidades pessoais, habilidades mais ligadas à minha personalidade, eu acho que a de liderança, [...] e de comunicação [...]” (Supervisor)

“Eu acho que o grande diferencial aí, em termos de competência, é a questão da competitividade, da visão do negócio e da garra, da perseverança, digamos assim.. Como é que eu diria, de ter apego à empresa... comprometimento. Eu acho que é muito mais do que compromisso, é o comprometimento mesmo com a empresa... esse é que é o grande diferencial.” (Gerente)

No negócio de telecomunicações a mudança tecnológica ocorre em ritmo vertiginoso, o que acirra ainda mais a competição entre as empresas, exigindo dos gestores grande capacidade plástica: habilidades de adaptação, flexibilidade, pro-atividade, capacidade de aprender continuamente.

“...eu acho que uma habilidade que se tem que ter, e eu procuro ter, é essa capacidade de adequação, de adaptação, porque você tem literalmente que dançar conforme a música. [...] E muita serenidade também, não é?” (Gerente)

“Dinamismo, autoconfiança, iniciativa... porque hoje a gente está num momento muito complexo. [...] Flexibilidade é um ponto importante também, e essa parte de julgamento...” (Supervisor)

Como podemos perceber, a conjugação desses saberes em múltiplas combinações produz o desempenho que possibilita à empresa obter os resultados pretendidos e manter-se na vanguarda da competição.

Dimensão conceitual

A dimensão conceitual define a qualificação em função de conceitos teóricos e dos processos de formação, o que a associa ao valor dos diplomas. No presente artigo essa dimensão englobou os seguintes sub-temas: conhecimentos gerais e específicos, treinamento e formação profissional, diplomas e certificados.

Os dados coletados nos permitem concordar com Schwartz (apud Ramos 2001) quando este afirma que no contexto de flexibilização produtiva e de emergência do conceito de competência a dimensão conceitual, representada pela formação, diplomas e códigos de profissões ficou enfraquecida.

No caso Fiat, o processo seletivo do Fire revelou que o maior grau de escolaridade dos trabalhadores é importante, mas fundamentalmente porque uma pessoa com segundo grau tem possibilidade de aprender mais rápido do que uma que tem somente o primeiro grau completo.

“O trabalhador que tem escolaridade e o que tem experiência se completam. Eles aprendem um com o outro, e os dois crescem juntos.” (Líder)

O que a empresa privilegia, portanto, não é a escolaridade, mas, principalmente, a capacidade de aprendizagem, que não é determinada somente pelos anos de estudo, mas sobretudo pela habilidade intelectual de assimilar novos conteúdos e informações. O que se espera é que o profissional se deixe treinar, estude e pratique o que aprendeu. Isso não quer dizer que a empresa deixe de investir na formação técnica de seus funcionários, muito pelo contrário. Conforme o plano de treinamento obtido junto à área de desenvolvimento de pessoal a preparação dos trabalhadores do Fire exigiu seis meses de treinamento em sala de aula, perfazendo um total aproximado de 1.000 horas de formação e mais três meses em treinamento *on-the-job*. Os conteúdos englobaram conhecimentos de desenho, hidráulica,

pneumática, lubrificação e manutenção de primeiro nível, processos de usinagem, qualidade, eletromecânica, eletrônica, PLC e CNC Siemens 840D e TPM.

Os discursos dos empregados entrevistados, contudo, revelam uma maior valorização da prática do que a teoria, deixando claro o cunho utilitarista dos programas de formação, evidenciado também pela expectativa de retorno do investimento feito.

“Não é o fato de estar sendo treinado que vai deixar a pessoa mais qualificada. Se ela não puder colocar em prática o conhecimento, não adianta. A gente tem que ter a chance de desenvolver.” (Operário).

O fato de terem recebido maior embasamento técnico, deixa os funcionários em condições de executar o trabalho com mais precisão e qualidade. Nesse momento a empresa favorece as condições de satisfação no trabalho. As quais contribuíram para que os trabalhadores ‘vestissem a camisa da empresa’.

Conforme Neves (1998), o reconhecimento da existência de um saber-fazer operário e a presença de uma gratificação, mesmo que simbólica, da inteligência que o trabalhador emprega na produção são estratégias que visam a individualização e a mobilização das subjetividades em prol da produtividade e da harmonização das relações de trabalho. Essas estratégias ficam ainda mais claras quando se examina as mudanças na dimensão social.

Na Telemar-Minas, entretanto, requer-se a formação em nível superior, qualquer que seja ela, pois será a base para exercer a gestão dentro dos padrões exigidos. O que se demanda realmente é implantar uma “cultura” de aprendizagem, e com este objetivo criou-se em 1999 a Universidade Telemar- Unite, cuja missão é “desenvolver um sistema de aprendizagem profissional, o qual dará sustentação à elaboração das competências necessárias para a concretização dos objetivos estratégicos da Telemar e da internalização dos seus Valores”. (TELEMAR, 1999:4).

“Você pode ter qualquer formação, mas faz uma pós-graduação em recursos humanos. Já que a gente está nessa área, faz também gestão estratégica de negócios em nível de pós-graduação, aí você tem a visão do marketing, a visão das finanças, da controladoria, você tem a visão de negócio, função comercial e como a função de recursos humanos se encaixa no meio dessas coisas.” (Coordenador)

O grupo empresarial procura também adotar métodos para disseminação do conhecimento, usando para tal diversas estratégias: seleção de estagiários para trabalhar junto aos profissionais da empresa, transferência de pessoas para outras regiões, com o propósito de difundir conhecimentos e habilidades e de implantar práticas e sistemas, consultoria de universidades e de empresas especializadas, benchmarking, contratação de profissionais de outras empresas, programas de informação, feedback e observação direta dos clientes e uso da intranet, além de outros programas que já eram utilizados pela Telemig. A internalização dos valores da Telemar é um dos objetivos que integram a missão da Unite. A Universidade Telemar pretende ser a “consciência crítica” da organização e nesse sentido “ não leva apenas informação aos Colaboradores, mas ensina-os a pensar e a entender o negócio da Telemar” (TELEMAR, 1999:33). Intenta-se, portanto, criar um cultura Telemar, inculcando crenças e valores nos empregados, que são motivados a usar sua subjetividade na busca dos melhores resultados para a empresa.

Dimensão social

A dimensão social refere-se às relações sociais que se tecem entre os conteúdos das atividades e o seu reconhecimento social, o que aponta para as grades de classificação ocupacional. Neste trabalho ela subdividiu-se em: classificação ocupacional/profissional, carreira, salário, empregabilidade, sindicato.

O enfraquecimento da importância dos diplomas em relação aos saberes tácitos tem impacto direto nas negociações ou na barganha por melhores condições de trabalho, incluindo os salários. Isso, somado a um aumento de oferta de mão-de-obra qualificada e uma retração dos postos de trabalho, traz claras vantagens para a organização, segundo depoimentos coletados na Fiat.

“No passado, os acadêmicos saíam da faculdade com a ilusão de que o mercado os estava esperando de braços abertos. Não queriam trabalhar em turnos e coisas desse tipo; hoje eles já se sujeitam.”
(Diretor).

A menor oferta de empregos permite que as empresas exijam que seus funcionários continuem constantemente investindo em capacitação profissional, às vezes com recursos próprios. A mobilidade interna é outra meta que deve ser perseguida, pois leva à multifuncionalidade profissional. Se o trabalhador não se movimentar, é sinal de que está fora do processo. A capacitação e a mobilidade dão aos funcionários da Fiat o direito a receberem um passaporte interno, o que significa dizer que eles ainda interessam à empresa.

“...aqueles funcionários que ficam muito tempo no mesmo lugar podem saber que não têm espaço na Fiat, são carta fora do baralho. A mobilidade é importante, não só para cima, mas para os lados, sem esperar nada em troca.” (Gerente).

Se o aumento do conhecimento nem sempre está vinculado a vantagens monetárias, pode ao menos, garantir a empregabilidade.

“Trabalhei na Fiat dois anos, saí e fui fazer um curso de eletrônica durante um ano e meio. Quando voltei meu salário continuou praticamente o mesmo. Acho que foi importante para permanecer no mercado de trabalho, mas não me deu o diferencial esperado. O mercado está meio saturado.” (Técnico operacional)

O enfraquecimento da dimensão social se dá também pela neutralização dos movimentos sindicais, o que no caso da Fiat nunca foi difícil.

A fábrica da Fiat começou a ser construída em Betim 1973 e só em 1978 eclodiu a primeira greve, reflexo do movimento operário do ABC paulista em plena fase de ascensão. Em 1979 e 1984 aconteceram novas greves, dessa vez com resultados muito menos positivos em termos de conquistas trabalhistas. Todas elas foram acompanhadas de medidas punitivas, como demissões, ameaças e criação de sistemas de policiamento e vigilância no interior da fábrica, para dificultar a mobilização operária. As condições de trabalho continuaram precárias, e as relações entre sindicato e empresa muito tensas (GARCIA, 1985).

No início dos anos 80, quando a Fiat introduziu o Projeto de Qualidade Participativa e, posteriormente, implementou a fábrica racionalizada, começou a sentir a necessidade de obter maior integração dos trabalhadores a seus objetivos. Essas mudanças foram precedidas de uma ampla campanha anti-sindical e de uma readequação do quadro funcional. Contrataram-se trabalhadores mais jovens, mais escolarizados, e o que é importante, desligados dos movimentos de classe. Assim, gradualmente, as práticas fortemente autoritárias de controle foram sendo substituídas por métodos mais sutis de cooptação, mais participativos e menos repressivos.

Em termos de políticas de relações industriais, a primeira diretriz assumida pela empresa é a de que os direitos do sindicato existem independentemente de sua vontade, mas a empresa também tem seus direitos e exige que eles sejam respeitados, *“...por isso vivem(os) entre tapas e beijos”* (diretor).

Embora na Telemar tenham sido colhidas entrevistas somente dos gestores, fica claro o enfraquecimento da dimensão social da qualificação, apesar de a empresa possuir um quadro de empregados e de gestores altamente qualificados em termos de formação profissional. Em

relação à política salarial, a empresa adotou a remuneração variável, por desempenho. Criou-se um programa denominado Placar, pelo qual se fixam as metas individuais e se atribuem pesos, que constituem os parâmetros de remuneração variável.

“...tem o sistema de remuneração variável para todos os funcionários, o programa chamado Placar, onde você tem metas, que são discutidas e lançadas e contratos individuais. Isso foi introduzido bem rápido...Quando eu entrei aqui, estava sendo implantado a toque de caixa, discutindo-se metas com cada um, quer dizer, aquilo vai compor o seu parâmetro de remuneração variável e você atribui pesos...mas esse esquema foi introduzido só até o nível operacional.”
(Diretor)

Enfatizam-se as competências e o desempenho individual e grupal, o que facilita a gestão individualizada da força de trabalho. A avaliação do desempenho é uma exigência explícita do grupo empresarial e constitui o segundo pilar da gestão de competências, que é denominada na Telemar de “Gestão à Vista”.

*“Avaliação de desempenho... Eles avisam no contrato [...] que há esses desdobramentos de metas. Foi feita uma meta para o diretor regional...Essas metas foram cascadeadas para os outros diretores, aí eu fiz o cascadeamento para os meus gerentes e assim sucessivamente...
ENTREV.: - E como é que é feita essa avaliação?
- Essa avaliação que está sendo feita até agora quer dizer que todo mês os resultados são apurados e os itens que compõem o programa de remuneração variável são afixados em placares...”* (Diretor)

O Sinttel, sindicato da categoria vinculado à CUT, vinha tendo uma atuação bastante combativa no período compreendido entre 1979 e 1990, estabelecendo relação direta com os empregados, organizando greves, movimentos reivindicatórios e editando um jornal, destinado a difundir a visão dos funcionários sobre os assuntos da companhia. Após a abertura política, a empresa passou a preparar-se para a privatização e as relações com o sindicato tornaram-se menos tolerantes e mais conflituosas. Paulatinamente o sindicato se enfraqueceu, em parte por causa do declínio do emprego formal. Em 1998, a empresa promoveu uma profunda reestruturação administrativa, acompanhada pela redução do quadro de pessoal e pela implantação de um programa de desligamento voluntário. Nesse contexto, não havia muito espaço para a atuação sindical...

“... eu, que tive experiência como diretor de recursos humanos da empresa, senti nesse período de pré privatização um enfraquecimento muito grande, por exemplo, do sindicalismo. [...] Senti que eles tiveram capacidade mínima de mobilização num período que seria rico para eles, um período que estava mexendo com a vida dos empregados.” (Diretor)

No discurso dos gestores passou-se a atribuir às competências um papel cada vez mais crítico para determinar o grau de empregabilidade das pessoas e de competitividade da empresa. As relações de trabalho passaram a ser marcadas pelo caráter de não-permanência; em oposição a garantias de emprego, benefícios e bons salários, anteriormente oferecidas pela empresa, acenou-se com o compartilhamento de responsabilidades entre empregadores e empregados: a organização oferece oportunidades de autodesenvolvimento, mas os profissionais devem cuidar da própria carreira e comprometer-se com os resultados.

“...é um discurso que a gente vem fazendo desde antes da privatização que é a questão da empregabilidade, de que a sociedade não garante mais empregos, que as pessoas têm uma responsabilidade pessoal com a sua empregabilidade. Então você tem que ter a responsabilidade de

saber que você tem que estar fazendo o seu (curso) de extensão à noite, melhorando as suas habilidades profissionais...” (Diretor)

“ Quando era estatal, nós tínhamos uma tendência de pagar tudo. Hoje, não... Hoje existe o compartilhamento, e acho que isso é importante, porque a pessoa, infelizmente, acho que dói no bolso dela, ela também se preocupa mais em adquirir o conhecimento, eu acho que isso é também uma realidade.” (Diretor)

Verifica-se, portanto, nas duas empresas, que a dimensão social é enfraquecida ou até mesmo negada, concorrendo para isto a situação de retração do emprego formal e o discurso da empregabilidade.

Conclusões

A busca incessante da melhoria da performance tem levado as empresas a modernizarem suas gestões e a apostarem na elevação das competências de seus funcionários como meio para a elevação da produtividade e qualidade dos seus serviços.

Cada vez mais elas dependem da participação e envolvimento de seus funcionários, que são constantemente desafiados a pensarem em alternativas para a produção e serviços, projetando formas de superar as expectativas da clientela. Por esse motivo, a dimensão experimental assume tão grande importância. Ao mesmo tempo, é preciso exercer um controle maior sobre a qualidade das ações efetuadas, pois erros ou iniciativas desnecessárias podem significar elevação dos custos. Por outro lado, o desejável aumento da qualificação dos trabalhadores não pode e nem precisa estar associado aos salários, pois isso poderia elevar sobremaneira os custos das operações inviabilizando a produção e a prestação de serviços. Isso justifica o enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais.

A gestão moderna, como afirma Linhart (2000), é aquela que desmobiliza o coletivo, ao tratar os trabalhadores como indivíduos, cujas relações com a hierarquia e com os colegas devem ser estabelecidas em função das necessidades da organização. Dessa maneira, é mais fácil fazer introjetar os valores da cultura gerencial; em contrapartida, conta-se com pessoal atento, disponível, flexível, capaz de interpretar, de tomar iniciativas, enfim, adaptar-se às mudanças. As evidências empíricas encontradas permitem-nos concluir que nos dois casos estudados a dimensão conceitual da qualificação é usada para reforçar a “cultura de aprendizagem”, uma vez que qualquer formação serve para os propósitos das empresas.

Para os gestores, é necessária a formação em nível superior, enquanto que para os funcionários do chão de fábrica, requer-se formação em nível de segundo grau ou até superior. Os diplomas e certificados perdem seu prestígio se não forem complementados pela experiência, que em geral, é mais importante do que a formação. A perda de prestígio dos diplomas acarreta outra consequência: as profissões e as ocupações se diluem em carreiras que não têm direcionamento definido, no sentido de que as pessoas ocupam posições que nada têm que ver com a formação recebida.

A dimensão social, por sua vez, é enfraquecida pela retração do mercado de trabalho e pela perda de poder dos sindicatos, o que remete a um tipo de negociação salarial de caráter individualizante, emergindo daí o discurso da empregabilidade. Essa individualização acontece por meio de “*uma gestão específica para cada trabalhador*”, a qual determinará aumentos individuais de salários e processos individuais de formação, estabelecidos de comum acordo. Nesse contexto, o empregado torna-se responsável pela sua permanência na organização e no próprio mercado de trabalho, desde que consiga manter-se sempre atualizado e competente. As empresas não oferecem mais garantias de permanência e passam a dividir com os empregados os ônus do desenvolvimento de suas competências.

A dimensão experimental, ao contrário, reforça-se com a gestão das competências, pela ênfase que ela atribui aos saberes (saber-fazer e saber-ser): procedimentos empíricos, habilidades, modelos mentais, capacidades, aptidões, inteligência, vontade, responsabilidades, atitudes,

visão de mundo, valores. A subjetividade dos empregados, significando o comprometimento, a solidariedade e interdependência entre os atores organizacionais, a capacidade de interagir e de refletir sobre o trabalho, a compreensão das situações e sua interpretação, os valores e crenças, são mobilizados para produzir resultados organizacionais desejados e para manter a empresa competitiva. Portanto, esta lógica encerra o caráter ideológico do discurso das competências e revela que a noção de qualificação vem sofrendo um deslocamento conceitual em benefício do conceito de competência, o que favorece o capital em detrimento do trabalho.

Referências

- ACSELRAD, H. Processo de trabalho e tempo digital. *Economia Política*, São Paulo, vol.18, n.1, p.176-187, jan.1998.
- BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- CONGRÈS FORCE, 8 dez. 1994. França: Cerfa, Rueil-Malmaison, 1994.
- DUTRA, J. S. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, J. S. (org.) *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.
- EVERS, F. T.; RUSH, J. C.; BERDROW, I. *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000a.
- FRIEDMAN, G. *Où va le travail humain?* Paris: Gallimard, 1951.
- GILBERT, P.; PARLIER, M. La compétence: du mot valise au concept opératoire. *Actualité de la Formation Permanente*, n. 116, 1992.
- GARCIA, F. C. Reflexões sobre a greve dos metalúrgicos da Fiat em 1984 ou como dar um passo a frente e dois passos atrás. *Anais do 8º Enanpad*, 1985.
- GORZ, A. O despotismo na fábrica e suas conseqüências. In: GORZ, A. (org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- JORAS, M.. *Le bilan de compétences*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- KERN, H., SCHUMANN, M. *La fin de la division du travail?* Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n. 7, p. 24-36, jul./dez, 2000.
- LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1995.
- MANDON, N. Un exemple de description des activités et des compétences professionnelles: L'emploi-type secrétaire de vente. In: CEREQ: *les analyses du travail, enjeux et formes*. [S.l.: s.n.], 1990. p. 153-159. (Col. des Études, 54).

- MANFREDI, S. M. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. In: *Anais do Encontro Anual da Anpocs*. São Paulo/Caxambu, 1999.
- MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas (Para que servem os padrões?). In: GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. 2ed. São Paulo: Martin Fontes, 1989.
- NAVILLE, P. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Librairie Marcel Rivière et cie, 1955.
- NEVES, M. de A. Impactos da reestruturação produtiva sobre as relações capital/trabalho: o caso da Fiat-MG. In: Oliveira F. de; Comin, A. A. *Os cavaleiros do antiapocalipse: trabalho e política na indústria automobilística*. Editora Entrelinhas/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, 1998.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Formación baseada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Ginebra: OIT, 1996.
- PAIVA, V. et al. Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho; a sociologia do trabalho para além da indústria. *Novos Estudos*, s.l., n.48, , p.121-142, jul.1997.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANCHIS, E. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “ Compétence”. In: *Education Permanente*, n.123:124-138, 1995.
- STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L.(Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- TOURAINÉ, A. A organização profissional da empresa. In: FRIEDMAN, G., NAVILLE, P. *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix, 1953, v.1.
- TELEMAR. UNITE. 1999. (Documento de circulação interna).
- ZARIFIAN, P. *A Gestão da e pela Competência*. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências. Rio de Janeiro, 1996. (Trabalhos apresentados...).
- . *Objectif Compétence*. Paris: Liaisons, 1999.