

ANÁLISE DA INTERFACE SUBJETIVIDADE E COMPETÊNCIAS NO CAMPO DO TRABALHO¹

Susane Petinelli-Souza*
Leila Aparecida Domingues Machado**

RESUMO

Este estudo aborda a interface subjetividade e competências no campo do trabalho. A partir da investigação das condições de produção do discurso das competências e da análise da produção de subjetividade relacionada a esse discurso, buscou-se ampliar a compreensão sobre o homem em tal contexto. A análise dos processos de subjetivação engendrados na produção do discurso ocorre a partir das categorizações formação contínua e naturalização do discurso. Este estudo tem caráter qualitativo. A abordagem cartográfica é utilizada como referencial na postura das pesquisadoras e a análise de discurso, na investigação das condições de produção do discurso. A análise permitiu compreender que a interface subjetividade e competências pode ser pensada como tendo limites definidos de acordo com as idéias vinculadas aos enunciados, as conexões com algumas questões relevantes que acompanham o discurso e, ainda, com a própria produção de subjetividade.

ABSTRACT

This study points out the interface subjectivity and competences in the area of work. Moreover, this study is in search of extending the comprehension about man in this context based on the investigation into conditions of production of discourse competences and on the analysis of production of subjectivity related to this discourse. The analysis of subjectivation engendered in production of discourse occurs from the categories continuous formation and naturalization discourse. This study is qualitative. In the adopted position by researchers were used the cartographic approach as a point of reference and the discourse analysis is used in investigation into conditions of production of discourse. Furthermore this analyze allows us to understand that subjectivity interface and competences can have its limits defined according to the ideas linked to enunciations, the conexions to some pertinent points which follows the discourse and the production of subjectivity itself.

* *Doutoranda em Educação PPGE/UFES*

** *Profª PPGAdm /UFES*

¹ *A versão inicial deste trabalho foi apresentada no Encontro da Anpad, em 2005, na área de Estudos Organizacionais. Agradecimentos à CAPES pelo apoio para a realização da dissertação que permitiu a confecção deste trabalho.*

Cada vez mais a “exigência de resultados” no campo do trabalho é perpassada por discursos e concepções de competências. Tal questão, apesar de um tanto disseminada, ainda não é muito bem compreendida por muitos dos gestores de diversas organizações que, no entanto, precisam se utilizar dessas concepções na implementação de suas atividades.

A pesquisa aqui exposta conduziu à necessidade de compreensão das condições que possibilitaram à competência constituir-se como um tema no campo organizacional, bem como colocou a necessidade de estudo do conceito de subjetividade. Recorremos à leitura de diversos autores da gestão organizacional, assim como à leitura de autores de áreas afins (psicologia, ciências sociais e filosofia), no intuito de ampliar e aprofundar a questão que nos propúnhamos investigar. Recorremos, então, à leitura das obras de: Foucault, Deleuze, Guattari, Machado, Rolnik, Schwartz e Zarifian, dentre outros. A análise da interface competência e subjetividade colocou a necessidade de escolha de um método de trabalho que abarcasse a particularidade do tema. Adotou-se como método de trabalho a cartografia, referencial originário da área da geografia e que, hoje, vem sendo utilizado em várias pesquisas da área da administração e da psicologia. A cartografia está relacionada com a maneira de se posicionar na investigação e na análise. Isto é, nesta pesquisa, a cartografia se fez necessária na formulação da postura das pesquisadoras, no modo de perceber todo o processo no qual estavam envolvidas.

Sendo o objetivo deste trabalho analisar a interface subjetividade e competências no campo do trabalho, consideramos fundamental investigar as condições de produção do discurso das competências no campo do trabalho, assim como analisar a produção de subjetividade relacionada ao discurso das competências.

O foco da maioria dos estudos e pesquisas contemporâneas, assim como das práticas empresariais e de gestão de pessoas (num discurso mais recente, fala-se em gestão com pessoas), está dirigido para a dimensão mensurável, para questões visíveis no ambiente de trabalho. Provavelmente, essa forma de abordar tais pesquisas contribuiu para que os estudos sobre as chamadas competências sejam compreendidos como relacionados à questão da *performance*, da ação, ou seja, do que é percebido como efetivamente realizado pelo trabalhador.

Contudo, o foco precisa ser amplo, indo além do que é somente observável superficialmente. Desse modo, o interesse desta pesquisa engloba, também, o que é intangível e imensurável. Portanto, ao propormos a análise dessa interface, pretendemos uma visão mais ampla acerca do humano no campo do trabalho, assim como um embasamento para a construção de outros modos de pensar tais questões na gestão organizacional.

Competências: inventando as peças do discurso

Num primeiro momento serão verificadas as condições sócio-históricas da produção do discurso das competências. Para tanto, os acontecimentos políticos, as práticas e processos econômicos e culturais, que parecem estabelecer, em algum momento, certo contato com esse discurso, serão caracterizados.

Zarifian (2003) analisa as transformações nos modelos de organização do trabalho. A princípio, constrói a análise do modelo da profissão (com sua origem nas corporações de ofício); do modelo do posto de trabalho, que remonta ao início do século XVIII e, ainda, compõe a realidade de milhões de trabalhadores; e, finalmente, do modelo da competência, que se tornou mais explícito na França a partir da década de 80. Contudo, não foi na França que se deu a ocorrência dos primeiros acontecimentos que convergiram para a formação desse tema.

Alguns elementos também contribuíram para essa formação. Passando pela publicação e disseminação dos trabalhos de Taylor e Fayol, assim como pelas ino-

vações trazidas pelo fordismo (introdução da carga horária de 8 horas, dentre outras), verifica-se, conforme nos expõe Harvey (1992), a constituição de um contexto no qual a produção em massa ensejava o consumo de massa. Tal fato significava um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho – métodos inseparáveis de um modo específico de viver, pensar e sentir a vida. Ainda de acordo com o autor, o propósito do dia de oito horas e cinco dólares, somente em parte, estava relacionado com a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem. Era dar aos trabalhadores renda e tempo suficientes para o consumo dos produtos que as corporações fabricavam em quantidades cada vez maiores.

De acordo com Lefebvre (1991), o reino da eletricidade, da luz elétrica, da sinalização elétrica, dos objetos movidos e comandados eletricamente, começa por volta de 1910, trazendo, além de inovações industriais, a transformação do cotidiano. A tais acontecimentos, podem-se unir a Primeira Guerra Mundial e, algum tempo depois de sua finalização, a crise da bolsa de 1929, nos Estados Unidos.

Essa crise, de acordo com Motta e Vasconcelos (2004), ocorre no momento em que as idéias iniciais da Escola de Relações Humanas passavam a ser divulgadas. Com a crise, muitas certezas foram abaladas. A partir daí, administradores e empresários focam sua atenção no aumento da produtividade e na redução de custos.

Franklin Bobbit, engenheiro e professor de administração, lança, em 1918, um dos primeiros estudos sobre currículo escolar: o livro *"The curriculum"*. Na época, com a influência dos princípios tayloristas e fordistas de organização do trabalho, ocorre a tentativa de transferir os objetivos de eficiência das fábricas para as escolas. Nesse sentido, a concepção curricular pode ser vista como uma parte da teoria educativa que responde às necessidades geradas pela industrialização (BARRIGA, 2003).

Neste momento, é preciso também tentar compreender outros movimentos, desta vez, no campo das ciências de um modo em geral, e que produzem repercussões nas maneiras de perceber a própria sociedade e as questões que nela se configuram. De acordo com Lyotard (1986), a sociedade contemporânea pode ser representada por dois modelos: um, no qual a sociedade forma um todo funcional, e outro em que a sociedade divide-se em duas partes. O primeiro modelo estaria vinculado à Talcott Parsons e sua escola funcionalista, enquanto o segundo estaria vinculado à corrente marxista, na qual a luta de classes e a dialética são admitidas como princípios atuantes na unidade social. Para esse autor, essa espécie de clivagem provém do século XIX e determina duas grandes espécies de discursos sobre a sociedade. Convém ater-se ao modelo funcionalista, pois este, de fato, é o modelo predominante vinculado ao capitalismo, assim como é o modelo dominante no que se refere aos estudos organizacionais.

Motta e Vasconcelos (2004) explicam que a Segunda Guerra Mundial mostrou como os países eram mutuamente dependentes e como estes constituíam partes diferenciadas de um sistema maior, de modo que uma modificação em uma das partes refletia-se nas demais. A partir disso, os ramos do conhecimento, estranhos uns aos outros devido à especialização extrema, começaram a buscar suas bases comuns. Era como se os diversos ramos constituíssem parte de um sistema maior e pudessem ser explicados a partir de regras gerais aplicáveis a todos. Assim, alguns cientistas, dentre eles Ludwig Von Bertalanffy, focaram atenção no desenvolvimento de uma teoria geral dos sistemas.

Ocorre que o funcionalismo de Parsons influenciou a Teoria Geral dos Sistemas. Na verdade, o funcionalismo atingiu o mais alto nível de desenvolvimento na Sociologia por meio dos trabalhos de Parsons. Parsons *apud* Lyotard (1986, p.21-22), afirma que: "Um processo ou um conjunto de condições ou bem contribui para a manutenção (ou para o desenvolvimento) do sistema, ou bem é disfuncional, prejudicando assim a integridade e a eficácia do sistema".

Dessa forma, pode-se pensar que se um trabalhador não contribui para a manutenção ou mesmo para o desenvolvimento de uma organização, ele pode

ser considerado como prejudicial a esse sistema, o que levaria ao seu desligamento.

De acordo com estudos do CINTERFOR², em 1959, alguns anos após o lançamento da *Sputnik*, a Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, pressionada pelo governo, convocou seus cientistas, psicólogos e educadores para participarem de uma conferência que discutiria como melhorar o ensino das ciências nas escolas primárias e secundárias. A escola foi considerada como o ponto de partida, visto que a tecnologia é resultante de um movimento que pode levar anos para reunir uma massa de conhecimentos para o seu desenvolvimento.

Essa conferência foi financiada pela própria Força Aérea e pela *Rand Corporation*, na época, enfocada na segurança nacional. Dentre os trabalhos divulgados no evento, Skinner, da Universidade de Harvard, apresentou seus estudos na área educacional. A partir da conferência, muitos trabalhos acadêmicos passaram a desenvolver teorias referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento curricular.

A leitura dos estudos divulgados pelo CINTERFOR permite verificar que, naquela época, diversas indústrias passaram a adotar os métodos comportamentais de Skinner em seus programas de formação. Esses métodos foram implementados no âmbito da administração científica, especialmente no que tange à elaboração de manuais de procedimento para o uso de máquinas, assim como às prescrições de comportamento nos postos de trabalho.

Conforme relatório da UNESCO (2000), Bloom, pedagogo, com estudos baseados na obra de Skinner, definiu os objetivos educacionais como a formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos. Seus trabalhos foram usados em vários países na preparação de materiais para avaliação, visando à operacionalização de objetivos educacionais.

De acordo com Ropé e Tanguy (2001), nos anos 60, na França, a questão da formação ganha relevância, deslocando-se da escola para a empresa que, por sua vez, torna-se lugar e agente de formação e não só de produção de bens ou serviços materiais e culturais. Para Zarifian (2003), foi em meados da década de 80 que as noções as quais compõem a gestão das competências acabaram por ganhar forma mais explícita na França. Questões como autonomia, iniciativa, tomada de decisão em determinada situação, ajudaram a compor o panorama teórico. Durante o início dos anos 90 não aconteceram novidades significativas quanto ao tema; contudo, após a metade dessa década, as competências voltam à tona com nova dimensão: a competitividade está relacionada ao desenvolvimento e à mobilização das competências.

Em 1994, Le Boterf publica o livro *“De la compétence: essai sur un attracteur étrange”* e, em 1999, *“Compétence et navigation professionnelle”*, ambos com grande repercussão entre os acadêmicos brasileiros. Talvez ainda com mais influência entre os brasileiros sejam os trabalhos de Zarifian, lançados também na mesma década, dentre os quais destacamos: *“Le travail et l'événement”*, em 1995, *“Objectif compétence”*, em 1999 e traduzido para a língua portuguesa em 2001, e *“Le modèle de la compétence: trajectoire historique, enjeux actuels et propositions”*, em 2002, traduzido para nossa língua em 2003.

Mas, prosseguindo com os acontecimentos considerados relevantes na formação e propagação das concepções sobre competências, é interessante lembrar que, no Brasil, em 1942, ocorre a criação do SENAI e, em 1946, do SENAC. Nessa época, o acordo de *Bretton Woods*, firmado em 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial, vinculando o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. O período após a Segunda Guerra Mundial (1945-1973) foi caracterizado pela expansão de uma série de indústrias, tendo como enfoque o fordismo (HARVEY, 1992).

² Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional, ligado à OIT, Organização Internacional do Trabalho.

Na década de 60, dois economistas que mais tarde receberiam o prêmio Nobel, Theodore Schultz e Gary Becker, desenvolveram a teoria do Capital Humano. Na concepção desses autores, o progresso de um país é estimulado pelo investimento nas pessoas, ou seja, nos estudantes e trabalhadores. Além disso, no final daquela década e no início dos anos 70, o baixo desempenho da indústria automobilística norte-americana começa a preocupar o governo desse país. As indústrias japonesas, ao contrário, estavam conquistando os mercados ocidentais com produtos cada vez mais baratos e com mais qualidade.

David McClelland, em 1973, publica seu clássico trabalho sobre competências, o artigo "*Testing for competence rather than intelligence*", no qual argumentou que os tradicionais exames de ensino não garantiam o desempenho no trabalho, nem o êxito na vida. Em 1975, a OIT formula um projeto no qual o objetivo era o conhecimento de metodologias de medição e certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores, por cursos de formação sistemática, pela experiência no trabalho ou mesmo pela combinação de ambas. No projeto, competência era definida como a capacidade real para alcançar um objetivo ou resultado em um dado contexto. A competência era relacionada à pessoa que poderia ocupar o posto, enquanto a qualificação era relacionada ao posto de trabalho. Aqui é interessante utilizar o exemplo ilustrativo de Zarifian (2003), no qual ele compara a qualificação à caixa de ferramentas que o trabalhador possui, enquanto que a competência estaria relacionada à maneira como ele utiliza essas ferramentas. E aproveitando a contribuição de Barros (1997) sobre a qualificação da força de trabalho, é importante compreender que a qualificação não é um processo meramente técnico, mas um processo social; é um processo que consiste, principalmente, na preparação de mão-de-obra disciplinada e submissa.

Ainda na década de 70, conforme Harvey (1992), ocorrem mudanças de caráter tecnológico, há uma busca pela automação, por novas linhas de produto e nichos de mercado, uma dispersão geográfica para zonas de controle mais fácil do trabalho e diversas fusões. Nesse sentido, as décadas de 70, 80 e 90 foram marcadas por um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustes sociais e políticos. Há um confronto direto com o fordismo: flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo; surgem novos mercados, novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros; e há uma compressão do espaço-tempo, na qual a tomada de decisões (privada e pública) se estreita.

No que se refere ao campo do trabalho, com essas mudanças, o aumento da competição, o enfraquecimento dos sindicatos e o excedente de mão-de-obra, os empregadores passam a exercer mais pressões no controle do trabalho e a impor regimes de trabalho mais flexíveis. O grupo de trabalhadores em tempo integral, com maior segurança no emprego e boas perspectivas de promoção e de reciclagem diminui, devendo atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, quando preciso, disponível para uma mobilização geográfica. Além disso, configura-se a busca por uma rápida destruição e reconstrução de habilidades.

Quanto às publicações que tratam das competências, estas não cessam. No que se refere ao Brasil, vários autores, em diversas áreas, discutem a questão e compõem o panorama teórico dos estudos organizacionais. Dentre os quais destacamos: Fleury e Fleury, Dutra, Grisci e Ruas.

Em nosso país, conforme Manfredi (1998), a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas desde os anos 70, passa a ser incorporada ao discurso dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural do processo de transformação do trabalho. Contudo, não se pode deixar de mencionar a contribuição de diversos autores anglo-saxões, como McClelland, Boyatzis, Parry, Hamel e Prahalad, Spencer e Spencer, e autores da linhagem francesa, como Le Boterf e Zarifian.

Com o avanço da industrialização, foi se configurando a exigência por um novo tipo de trabalhador. Isto é, um trabalhador que estivesse adaptado às no-

vas exigências das empresas. Tornou-se necessário conferir aos trabalhadores, além da disciplina, o domínio de um ofício, um saber menos especializado, mas suficiente para lhes garantir certa mobilidade externa (entre indústrias) e interna.

Desse modo, as teorias econômicas aproximaram a educação da lógica de mercado, levando à população trabalhadora a necessidade de aprender questões básicas (ler, escrever, operações matemáticas), formando mão-de-obra para a produção. Ao mesmo tempo, a educação de caráter geral, clássico e científico destinava-se à formação das elites dirigentes (RAMOS *apud* VIEIRA e LUZ, 2005).

Contudo, não podemos pensar que foi uma simples migração da escola para a empresa. Tampouco o contrário. É possível pensar que aumentou o campo de influência do pensamento voltado para a produtividade e para a lógica de mercado.

Deleuze (1992) nos diz que a educação será cada vez menos um meio distinto do meio profissional. O autor acredita que ambos estão convergindo para o que chamou de formação permanente, na qual o controle exercido sobre o operário-aluno e o executivo-universitário é contínuo. Cabe ressaltar que Deleuze, apesar de usar a expressão formação permanente, estava, provavelmente, se referindo à formação contínua, pois critica a idéia de que se precisa estar sempre aprendendo, algo que parece produzir uma incompetência, um sentimento de nunca se estar pronto.

Neste momento torna-se necessário fazer a distinção entre formação permanente e formação contínua. A investigação teórica permitiu verificar que a palavra formação, no que se refere ao material publicado sobre competências, está sendo mais utilizada do que a palavra educação. A idéia de formação estaria mais relacionada à constituição de mentalidades, à constituição de convicções? Ambas as expressões são encontradas como sinônimos no material sobre competência e, diga-se de passagem, em quase todo material sobre administração de empresas. Segundo Heckert (2004), enquanto os princípios da formação permanente conjugam autonomia e invenção, implicando na construção de estratégias de mudança nos processos formativos e de gestão do trabalho, e emergindo de questões detectadas no cotidiano de trabalho, a formação contínua ou continuada se baseia em processos fragmentados e desvinculados da realidade cotidiana.

Além disso, também é necessário salientar que, na aprendizagem inventiva, o trabalhador formula questionamentos em relação às formas de funcionamento da empresa, enquanto na aprendizagem do tipo criativa, o trabalhador apenas responde, apenas cria soluções aos problemas colocados pela própria empresa (KASTRUP, 1999, p. 34). Ou seja, poderíamos pensar que na formação permanente, caracterizada pela aprendizagem inventiva, o trabalhador realiza um movimento que leva ao que Kastrup denomina "invenção de problemas".

O capitalismo, ao engendrar formas específicas de relações de produção e de organização do processo produtivo, cria e veicula modos de vida e comportamentos que incidem nas condutas, nas ações, nos pensamentos, nos sentidos, nas percepções e na memória. Daí a necessidade de criar um determinado tipo de ser humano que se ajuste à dinâmica da produção. Para isso, o processo educativo transcende à mera transmissão de conteúdos, indo até a formação de seres humanos considerados adequados às funções sociais capitalistas (BARROS, 1997).

Mas, por que esse tema está tão disseminado e é incorporado tão facilmente à realidade organizacional? De acordo com Ruas (2005), um dos motivos seria a confusão entre qualificação e competência. Outro motivo para a disseminação do tema pode ser as exigências de mercado (produtividade, qualidade, agilidade, flexibilidade) que acabam por refletir diretamente nas exigências ao trabalhador, traduzidas na exigência pela competência.

Enquanto autores como Vieira e Luz (2005) percebem um deslocamento conceitual da noção de qualificação para a de competência, Manfredi (1998) argumenta que as expressões qualificação e competência parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação estaria associada à Sociologia, enquanto a noção de competência estaria historicamente associada aos conceitos de capacidades e habilidades, os quais são construtos da Psicologia, Educação e Linguística. Neste

trabalho, dentre as diversas visões caracterizadas, concorda-se com o deslocamento conceitual de qualificação para competências, pois apesar desses termos parecerem ter matrizes distintas, acredita-se que a Sociologia, a Linguística, a Educação e a Psicologia não são disciplinas incomunicáveis e não influenciáveis entre si. Acredita-se que com o passar do tempo ocorreram interações e, por conseguinte, modificações nos sentidos até então utilizados.

Subjetividade: do tradicional ao contemporâneo

Não existe um consenso entre as diversas concepções e interpretações que a questão da subjetividade assume. É relevante frisar que, neste estudo, percebe-se a dimensão subjetiva não como uma esfera privada, uma interioridade - concepção mais aceita e utilizada em administração - e, sim, como algo produzido coletivamente e em constante mutação.

Ao pensar sobre as novas formas de controle, Deleuze (1992) afirma que os indivíduos são sistematicamente invadidos por informações que acabam por nortear suas percepções, preferências e decisões. Zarifian (2003) também se refere a esse pensamento, caracterizando-o como uma forte intuição de Michel Foucault, ao tratar da passagem de uma sociedade disciplinar, com o posto de trabalho, para uma sociedade de controle, com as competências. "Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea" (DELEUZE, 1992, p. 216). Segundo Lefebvre (1991, p. 135), quanto ao cotidiano, existe uma "comunicação que não cessa", uma "avalanche de informações".

No século XVIII, ocorreu certa convergência de propostas vindas dos meios intelectuais (os primeiros engenheiros modernos e os fundadores da economia política) - o que revolucionou o modo de conceber o trabalho. Em um contexto caracterizado pela divisão do trabalho, racionalidade e eficiência, foi possível a dissociação entre os atos de conceber e executar a atividade (ZARIFIAN, 2001).

Nesse aspecto, Veltz e Zarifian (1993) observam que o taylorismo fez com que, de maneira muito precisa, fosse instaurada uma ruptura entre a concepção e a execução do trabalho. Ao mesmo tempo, os autores argumentam que a análise científica das operações de trabalho levou a uma objetivação do processo técnico, no qual o trabalhador e as máquinas eram percebidos como meros elementos de uma combinação passível de controle. Tal forma de reificação da atividade suprimiu, em parte, o papel desempenhado pelos saberes adquiridos no trabalho ou fora dele, bem como a combinação desses saberes. Em grande parte, a contribuição do ser humano à sua atividade foi negada; contribuição que vai além dos saberes, passando por seus sentimentos, suas convicções e valores, sua disposição, sua capacidade de mobilizar esses componentes, que em cada trabalhador formam uma mistura única. Mistura essa que nada tem haver com interioridade.

Essa nova maneira de conceber o trabalho, de acordo com Zarifian (2001), reuniu três características essenciais: (a) Separação entre o trabalho e o trabalhador, na qual o trabalho é considerado como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria, passíveis de objetivação, descrição, análise e organização; e o trabalhador, como um conjunto de capacidades compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para a realização de parte das operações - ambos reunidos num posto de trabalho; (b) Instauração do fluxo como critério central da produção industrial, o aumento da velocidade de execução - trabalhar cada vez mais rápido - à medida que aumentavam a experiência (pela rotina), a habilidade e a aceitação de um ritmo; e (c) Imobilização do trabalhador no espaço e no tempo, com a perda da liberdade de deslocamento - como fazia o camponês sendo fixado em uma oficina, em um posto, muitas vezes não se deslocando durante toda a jornada de trabalho. O trabalhador passa a respeitar horários e a incorporar as prescrições de tempo. Todos operários precisam estar presentes no mesmo local e nos mesmos horários.

O novo modo de organização do trabalho acabou por provocar mudanças nas condições de trabalho e, mesmo, no modo de vida, na medida em que as grandes concentrações industriais e a exigência de horários levaram à necessidade de transportes coletivos, com horários estabelecidos, que passam a encaminhar os trabalhadores às fábricas e trazê-los para casa, ao término da jornada. As mudanças na organização do trabalho, assim como na gestão organizacional são acompanhadas por mudanças na própria subjetividade. Guattari (2004) afirma que foram as primeiras formas de sociedade industrial que serializaram³ a subjetividade das classes trabalhadoras.

A massificação da subjetividade dos trabalhadores não influencia apenas a esfera do trabalho, influencia todas as esferas da vida. A padronização dos comportamentos extrapola os portões das fábricas. E mais do que isso, o que ocorre é a produção em larga escala de subjetividade. Uma subjetividade que acaba por impregnar a todos, em maior ou menor grau. Ninguém está imune, pois as forças do capital produzem subjetividade, nos atravessam, nos massificam, nos tornam pessoas produzidas em série, como mercadorias (PETINELLI-SOUZA e MACHADO, 2005).

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

Ao mesmo tempo, Guattari (1992) questiona a forma de entender a produção de informação como separada da subjetividade psicológica, pois a produção de informação pela mídia atua na subjetividade humana (memória, inteligência, sensibilidade, afetos). O autor redefine a subjetividade enfatizando a heterogeneidade dos elementos que participam da sua produção, defendendo que a produção de subjetividade é centralizada em torno de um consenso subjetivo, o que proporciona a propagação da subjetividade de uma forma padronizada na produção, bem como no consumo das relações sociais. Analisando essas questões no campo organizacional, Carvalho e Grisci (2002) explicam que os sujeitos assimilam, em um processo gradual, modos de ser e de viver, não apenas por meio de palestras empresariais, livros e revistas, mas, também, por meio da experiência profissional.

A produção não se reduz à fabricação de produtos ou coisas. O termo também se refere à produção do ser humano no decorrer de seu desenvolvimento histórico, o que implica a produção de relações sociais (LEFEBVRE, 1991).

Porém, assim como em diferentes momentos da vida, também há consumo no ambiente organizacional; um consumo no âmbito da gestão e do mercado de trabalho, tomando a forma de prescrições, de normas de conduta, de jargões, de modos de parecer-ser, de reatualização contínua, o que acaba convergindo para a produção e reprodução das práticas que produzem o próprio consumo.

Nas palavras de Lyotard (1986, p.113): "Os procedimentos administrativos farão os indivíduos querer o que é preciso ao sistema para ser eficiente". Dessa forma, da mesma maneira que o consumidor passa a acreditar que precisa consumir certos produtos e manter certa imagem, o trabalhador passa a acreditar que precisa ter certo modo de conduta, certa maneira de falar e demonstrar que faz parte do time, equipe, ou grupo de trabalho; que é igual aos demais no que se refere aos padrões de comportamento, mas, ao mesmo tempo, é diferente porque possui certas competências que diferenciam o seu desempenho do desempenho dos demais. Entre parecer ser igual, padronizado e parecer ser diferente, especi-

³ O termo serializar remete à idéia de classificação pelos mesmos critérios, ou seja, um processo de massificação da subjetividade dos trabalhadores. Nas primeiras formas de sociedade industrial, a busca pelo controle por meio da padronização dos comportamentos foi um passo decisivo para essa massificação, na qual os trabalhadores são percebidos como iguais entre si.

al, único e melhor, quais sensações estariam sendo vivenciadas, quais mecanismos de subjetivação estariam em processo?

Compreender melhor essas questões contribui para repensar o cotidiano de indivíduos e das organizações nas quais estão inseridos; indivíduos que buscam atingir objetivos pessoais e profissionais, mas que, também, disponibilizam muito do seu tempo de vida, muitas vezes, com a produção de doenças psicofísicas.

A fim de melhor compreender o significado da subjetividade na contemporaneidade, Machado (1999) propõe a distinção entre modos de subjetivação e formas-subjetividade. Os modos de subjetivação referem-se a um movimento ininterrupto, a transformações, o que é da ordem do imprevisto, do intempestivo. Além disso, os modos são históricos e não cessam de gerar novas formas. Nesse processo, os modos de subjetivação vão produzindo outras formas no decorrer do tempo, ou seja, estão relacionados ao processo de mudança que ocorre sistematicamente com as questões subjetivas, com o que compõe e recompõe a todo instante essas questões. As formas-subjetividade referem-se a aspectos na constituição da própria subjetividade, ou seja, a subjetividade assume formas, mesmo que estas sejam apenas momentâneas. Aqui a subjetividade possui contornos mais visíveis, talvez mais rígidos, mas, nem por isso, fixos e imutáveis; também é passível de mudanças e transformações no decorrer do tempo.

Portanto, em qualquer esfera da atividade humana, para que haja uma compreensão de fato coerente, é necessário que aqueles envolvidos com a investigação dessas questões ampliem sua percepção para um olhar, no qual os seus chamados objetos de estudo sejam vistos como questões realmente complexas. Questões estas que não serão compreendidas enquanto persistir o que Guattari (2004, p.18) revela na passagem a seguir: "a subjetividade não está bem cotada, e aqueles que dela se ocupam [...] só a abordam usando luvas, tomando infinitas precauções, cuidando para nunca afastá-la demais dos paradigmas pseudocientíficos [...]".

Na gestão organizacional não pode ser diferente. Compreender o ser humano em sua atividade de trabalho, bem como toda sua interação com ela e com os outros trabalhadores envolve questões bem mais abrangentes do que certa interioridade, que acaba por simplificar questões que de maneira alguma são simples. Neste trabalho, a idéia de seu eu interior e de sua subjetividade são ampliadas, pois a subjetividade não é pertencente a um ser humano, ela apenas é expressa por meio deste. Ela ganha vida, ganha significados, é manifestada, sendo um processo formado por incontáveis participantes em diversos momentos de sua história. A subjetividade (ou as subjetividades, para dar a idéia de diversidade) não é interna, mas sim processos que interagem com o humano – uma interação no sentido de que esses processos não agem sobre o humano, mas junto dele, enquanto o próprio humano também age junto aos processos. Nesse sentido, um trabalhador será competente mediante a análise minuciosa dos componentes que estão atuando no momento da situação de trabalho, incluindo-se aí, além do que é próprio de sua vida, de seu contexto social, as condições de trabalho proporcionadas pela empresa.

Outra questão importante é que a subjetividade coletiva não é um simples somatório das subjetividades "individuais", justamente ao contrário, é a subjetividade "individual" que é resultante dos vários componentes de ordem coletiva (social, econômico, tecnológico, mídia). Contudo, existem níveis nos quais é possível certa individualidade. O nível biológico (é um ser humano), o nível da divisão sexual (é homem ou mulher), o nível das relações sociais (está nesta ou naquela classe social) (GUATTARI e ROLNIK, 1993).

Aspectos Metodológicos

Para ser realizada a análise da interface subjetividade e competências, foram utilizados dois instrumentos metodológicos: a cartografia e a análise do discurso. Durante os momentos iniciais da investigação ainda não era possível vis-

lumbrar o tipo de instrumento que daria conta da questão de pesquisa. Somente em sua construção, no próprio percurso, foi que esses instrumentos, de fato, se configuraram.

Além das leituras sobre competências e sobre subjetividade, a questão de pesquisa passou a solicitar novo aporte teórico: a análise do discurso. Então, além de se estar atento para as questões relacionadas às competências e às subjetividades, o que já exigiu uma fluidez ao percorrer diversas áreas do conhecimento, outro foco de atenção começou a se compor.

Nesse movimento, a pesquisa começou a tomar certa forma. Entretanto, não foram apenas as leituras que participaram dessa composição. Nesse sentido, a cartografia apresentou o recurso do diário de campo, no qual as impressões, sensações e fatos, que de algum modo ressoaram nas pesquisadoras, foram anotados – aí incluídas as várias conversas com colegas e professores, a leitura de jornais de grande circulação e de revistas voltadas para executivos, conferências sobre metodologia qualitativa realizadas na universidade, assim como reportagens em televisão. Era preciso estar atento, captando o que estivesse sendo dito sobre competências e a tudo o que pudesse contribuir para a investigação.

Acompanhar esses movimentos levou à necessidade de outros conhecimentos, outras leituras. Esses movimentos, que iam de uma questão à outra, de um acontecimento a outro, possibilitaram a construção, no mínimo, de um apanhado sobre as competências em interface com a subjetividade. Talvez, tenham possibilitado a tentativa de compor o que Foucault denominava diagrama: uma cartografia co-extensiva a todo campo social, no qual a fluidez e instabilidade convivem, em que a história é feita ao se desfazer realidades e significados anteriores, formando pontos de emergência, dos quais é preciso partir para se compreender o conjunto (DELEUZE, 2005). O perfil do cartógrafo é definido por uma sensibilidade. Para isso, além do olhar, é necessário que sua percepção também trabalhe na apreensão dos movimentos que vão se constituindo, que trabalhe na captação – um *feeling* que varia de acordo com cada situação e com o próprio pesquisador. Este tenta captar o estado das coisas (ROLNIK, 1989).

Portanto, neste trabalho, a cartografia é uma delineadora da postura adotada, no posicionamento dentro do processo de construção da pesquisa. Também se pode pensar que a própria pesquisa é uma cartografia da interface subjetividade e competências, visto que houve a tentativa de acompanhar os movimentos de composição do discurso das competências pela ótica da subjetividade, dando-lhe uma nova interpretação.

Ocorre que as leituras e discussões apontaram para uma análise que não contemple a questão lingüística, mas as condições de produção (e reprodução) das concepções e práticas sobre competências, ou seja, do discurso sobre estas. A idéia de análise do discurso desenvolvida aqui está sob influência do pensamento de Michel Foucault, numa tentativa de compreensão do processo que faz com que um discurso seja considerado verdadeiro.

As condições de produção do discurso se remetem à investigação e descrição das relações históricas e das práticas, ou ainda, conforme Foucault (2005), às suas condições externas de possibilidade, à série aleatória de acontecimentos que fixa as suas fronteiras.

Após a organização desses dados, foi possível verificar a existência de algumas categorias para a análise dos processos de subjetivação engendrados na produção desse discurso: a formação contínua e a naturalização do próprio discurso. No que se refere à categorização, tomamos a explicação de Rocha-Coutinho (1998), na qual é esclarecida que na análise de um discurso não existem categorias pré-estabelecidas, como na análise de conteúdo. As categorias são fornecidas pelo próprio texto.

Análise da Interface Subjetividade e Competências: organizando as peças

A leitura do material publicado sobre competências (literatura estrangeira e literatura nacional, sem, contudo, extinguir o assunto) provocou o surgimento de algumas questões, na forma de enunciados, que parecem acompanhar a maioria dos textos. Surgiram questões relacionadas com a capacidade ou capacidades que o trabalhador tem ou deveria ter, a responsabilização que incide sobre o trabalhador e a situação de trabalho, pois é nela que o indivíduo demonstra ser ou não competente.

- a) O primeiro enunciado a ser capturado foi o seguinte: "O trabalhador precisa ser capaz de fazer o melhor numa determinada situação", ou ainda, "O trabalhador precisa ter capacidade para fazer o melhor numa determinada situação".

Deleuze (2005, p. 27), comentando o trabalho de Foucault, explica que o enunciado não é imediatamente visível, sendo a um só tempo, não visível e não oculto. Isso porque ele não é imediatamente perceptível, já que está encoberto pelas frases. Por isso "é preciso descobrir o seu pedestal, poli-lo, e mesmo moldá-lo, inventá-lo"; o que leva a extrair das palavras e frases os enunciados que não se confundem com estas. Além disso, não existe enunciado livre, neutro ou independente, mas, sim, um enunciado que compõe um conjunto e desempenha um papel em relação aos demais, seja apoiando-se ou distinguindo-se destes.

Pois bem, na língua francesa, competência (*compétence*) pode ser uma jurisdição, ou seja, está relacionada à capacidade de se pronunciar sobre algum assunto. Já na língua inglesa, *competence* está relacionada diretamente com a questão da capacidade, enquanto *competency* está mais relacionada à questão técnica, à habilidade, experiência, prática e destreza, na qual uma habilidade seria um tipo particular de capacidade, uma capacidade de fazer algo bem.

Quando a OIT, em 1975, formulou um projeto enfocando as metodologias de medição e certificação de qualificações adquiridas, por meio de cursos de formação, pela experiência no trabalho ou pela combinação de ambas, competência foi definida como a capacidade real para alcançar um objetivo ou resultado em um dado contexto.

Numa produção mais recente, aparece a seguinte afirmação colocada por Dutra (2002): os trabalhadores deveriam ser analisados e valorizados pelos seus atos e realizações, isto é, em função da sua "capacidade de" entrega. Ou ainda, para o Ministério da Educação no Brasil, o termo competência designa qualidade de quem é "capaz de" aprender, julgar ou resolver certo problema, ter "capacidade para" fazer algo, ter habilidade, aptidão, idoneidade.

Mas, afinal, o que seria capacidade? Conforme Ruas (2005, p.49): "Capacidade é tudo o que se desenvolve e explora de forma potencial e que é mobilizado numa ação a qual associamos à noção de competência. Ou seja, não se trata de considerar as pessoas competentes, mas sim suas ações." Além disso, as capacidades podem ser entendidas como potenciais de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes passíveis de desenvolvimento) que estão disponíveis para serem mobilizados numa situação específica. Contudo, se as capacidades (elementos intangíveis) podem estar associadas a elementos tangíveis da organização, pode-se pensar que a manifestação das competências está imbricada com as condições fornecidas pela própria organização. Sendo assim, se o trabalhador for considerado incapaz e incompetente seria preciso verificar quais as condições proporcionadas para que este venha a ser capaz ou competente.

- b) Outro enunciado extraído se refere ao momento de atuação do trabalhador, no qual a competência é verificada: "O trabalhador precisa comprovar a cada situação que é competente".

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

Talvez, por isso, o assunto competência seja tratado, na maioria das vezes, como restrito ao que é visível, ao que é passível de mensuração. Contudo, existem diversas questões que influenciam diretamente no resultado do trabalho, o que faz com que o resultado atingido, muitas vezes, esteja aquém do esperado. Outros autores também fazem referência a essa questão. Le Boterf *apud* Ruas (2005, p.48) concebe competência como “a mobilização e a aplicação de conhecimentos e capacidades numa situação específica, na qual se apresentam recursos e restrições próprias a essa situação”.

Zarifian (2003, p.139) traz a seguinte concepção: “competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”. Do trabalhador é exigido que tome iniciativas, mas que estas sejam adequadas, disparando processos, nos quais o resultado seja, no mínimo, satisfatório. Esse autor defende que uma pessoa competente não toma qualquer iniciativa, ela toma a iniciativa que julga ser a melhor – e que, depois, haverá de mostrar-se certa.

- c) Por último, mas não menos relevante, tem-se o enunciado: “Além da responsabilidade sobre o resultado de sua atividade, o trabalhador também é responsável pelo seu desenvolvimento”.

Então, talvez fosse melhor colocar do seguinte modo: a responsabilização está vinculada aos resultados da atividade de trabalho, assim como à própria empregabilidade e formação. Por exemplo, na França, no final de 1974, após longa negociação de um acordo, no setor de metalurgia, ficaram firmados alguns critérios de classificação referentes ao trabalho; critérios como responsabilidade, autonomia e exigência de formação. O autor ainda explora a questão da responsabilidade como um responder pela iniciativa tomada. A responsabilidade é uma postura prévia à ação propriamente dita, na qual existe certa orientação para a ação a ser tomada, do ponto de vista do lugar ocupado pelo trabalhador na organização, bem como de seu campo de responsabilidade (ZARIFIAN, 2001). O trabalhador precisa fornecer uma resposta adequada em cada situação apresentada a ele; precisa atender a uma espécie de expectativa sobre sua atuação.

Dutra (2004, p. 17) trabalha com a idéia de ampliação do espaço ocupacional – processo no qual o trabalhador agrega valor, conforme vai assumindo responsabilidades e atribuições mais complexas – além de afirmar que o foco da gestão de pessoas deslocou-se do controle para o desenvolvimento, na forma de um desenvolvimento mútuo: de um lado, a empresa, ao desenvolver-se, desenvolve as pessoas; de outro, as pessoas, ao desenvolverem-se, desenvolvem a empresa. O foco no desenvolvimento visualiza a pessoa como gestora de sua relação com a empresa e do seu desenvolvimento e carreira.

Está disseminada a idéia de que às pessoas caberia gerir sua carreira, e à empresa caberia estimular e apoiá-las nesse processo. Entretanto, conforme o autor, é bem provável que a maioria das empresas utilizem o conceito de competência de modo a extrair mais resultados do trabalho dos indivíduos, sem ter nenhuma preocupação com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, os três enunciados extraídos do material coletado são componentes do discurso sobre as competências. Ressalta-se que outros enunciados relacionados, talvez, não estejam contemplados neste trabalho. No entanto, acredita-se que estes permitem a caracterização do discurso, pois seu conjunto expressa o que está em voga sobre o tema. Afinal, conforme Deleuze (2005), as formações discursivas são verdadeiras práticas.

Esses enunciados levam à configuração de práticas no cotidiano de trabalhadores, de modo que ambos acabam por acreditar e, por conseguinte, a repro-

duzir certas idéias e comportamentos, o que contribui para a manutenção, a continuidade da disseminação e institucionalização do discurso. Além dos enunciados, também foi possível verificar algumas relações relevantes com o discurso das competências:

O **desempenho**: o trabalhador, ao desenvolver sua atividade, somente será considerado competente se conseguir atingir o objetivo ou os objetivos traçados para esta. Ou seja, será considerado competente em relação a um desempenho esperado na atividade de trabalho.

A **performance**: a questão da *performance*, termo de origem inglesa, é próxima à questão do desempenho – ambas próximas da competência e significa o ato ou processo de executar uma tarefa, uma ação. Logo, podemos dizer que desempenho está para resultado, assim como competência e *performance* estão para processo. No entanto, a *performance* se refere a processos bem sucedidos, a processos relacionados a um modo de atingir o resultado, pois do contrário, não há competência.

A **qualificação**: para além da confusão entre os termos, Schwartz (1998) defende que as mudanças técnicas organizacionais e econômicas dos últimos dez anos levaram à substituição progressiva do termo qualificação pelo de competência para pensar o problema dos ajustes das pessoas às tarefas, bem como para buscar procedimentos de avaliação dessas competências.

A **competitividade**: no latim, *competentia* tem a mesma raiz que *competere* (competir), enquanto na língua francesa, *compétence* pode ser uma jurisdição, uma capacidade ou rivalidade. Nos anos 90, a disseminação do conceito de competência essencial, dos autores Hamel e Prahalad (1990), como um conjunto de habilidades e tecnologias que proporcionam um diferencial para a competitividade organizacional, vincula consigo um discurso de caráter estratégico.

Além dos três enunciados e de algumas relações, as condições de produção do discurso sobre as competências tornaram possível destacar a existência de duas categorias para a análise dos processos de subjetivação relacionados a este discurso: a formação contínua e a naturalização do discurso.

A **formação contínua**: esta questão foi disseminada aos poucos, com alguma diferença temporal, mas de modo insistente, por diferentes contextos. O operário-aluno e o executivo-universitário, dos quais falou Deleuze (1992), nunca estão de fato “formados”, pois a forma, os moldes de que o capitalismo necessita estão sempre em processo de transformação. Nesse sentido, talvez a forma seja mesmo a de nunca estar pronto. Assim fica mais fácil modelar e remodelar os indivíduos conforme as necessidades de mercado – aprender a aprender, aprender a desaprender.

De acordo com Foucault (2003), afora as ciências, os sistemas de verdade também podem estar ligados ao sistema de informações. O autor explica que quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, anuncia alguma coisa, pode-se ou não acreditar, mas algo se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquele momento.

O discurso das competências e a questão da formação contínua - pode-se pensar que as competências fazem parte de um discurso maior, o da formação contínua -, enquanto sistemas de verdade, passam pelas ciências, assim como pelos sistemas de informações. Ampliando a idéia de Foucault, atualmente, o operário-aluno e o executivo-universitário teriam acesso a uma gama de sistemas de informação, como revistas e jornais de grande circulação, internet e intranet, jornais de circulação interna, murais de avisos nas escolas, universidades e empresas, palestras e livros. Mas quais seriam os processos em curso quando a necessidade de formação contínua é disseminada entre os trabalhadores e empresas?

Barros (2004) argumenta que no momento em que a administração de uma organização afirma seu apoio a um processo de participação, por exemplo, constitui-se, aí, uma espécie de fluidez para novas produções de subjetividade. Com

isso, processos recíprocos e relações de comunicação passam a gerar novas formas e produtos. Nesta análise, portanto, os gestores passariam a afirmar o apoio a um processo de desenvolvimento de competências, por exemplo. A partir desse momento, são estabelecidas relações comunicacionais entre trabalhadores e organização. Ao afirmar o apoio ao desenvolvimento de competências (por meio de mural, reunião ou conversas de corredor), inicia-se, aí, um processo no qual os trabalhadores, independente do nível hierárquico, passam a participar: o processo social e histórico de produção de sentidos.

Qual trabalhador ficaria completamente indiferente ao lançamento das diretrizes de sua organização, referentes ao desenvolvimento de competências? Acredita-se ser uma minoria aqueles que conseguem permanecer imunes a tal fato.

A partir do que lhes é colocado, processos de subjetivação são disparados. Alguma coisa passa a ser produzida, alguma coisa que varia de indivíduo para indivíduo, um misto de sensações que em cada um irá ressoar de maneira diferenciada - desafio, novidade, prazer, aprendizado, desenvolvimento, currículo, oportunidade, obrigação, ansiedade, esforço, cansaço, medo.

Essa produção subjetiva acaba por modificar alguns de seus territórios de referência, pelo menos aqueles em interação com o trabalho. O que até então trazia uma noção do estável, passa por uma reconfiguração. Cada trabalhador, ao seu tempo (ou ao tempo da empresa), tomará ou não certas atitudes em relação ao que lhe foi solicitado ou mesmo exigido.

Qual trabalhador não sabe, ou pelo menos sente, que caso não se submeta a tais solicitações, poderá ser facilmente descartado? Relembrando o pensamento de Deleuze (1992), no qual expõe que a educação será cada vez menos um meio distinto do meio profissional, o trabalho já não está restrito a um local, a uma fábrica, ao mesmo tempo em que a educação já não está restrita à escola. A sensação de incerteza e instabilidade que paira sobre quase todas as questões da vida na atualidade leva à busca incessante por sensações que, pelo menos, abrandem esse mal-estar: sensações de certeza e de estabilidade. Contudo, que certeza e estabilidade são absolutas e duradouras no campo do trabalho?

A naturalização do discurso: no ponto em que a investigação encontra-se, convém questionarmos: afinal, por que as organizações e os trabalhadores convivem e consomem as concepções sobre competências? É uma lógica imposta? Pensa-se que não. Parece mais ser uma lógica incitada, induzida, pois na medida em que ocorre a produção da subjetividade que alimenta a necessidade de consumo das idéias sobre competências (desenvolver competências, criar listas de competências para avaliar e selecionar pessoal, descobrir competências organizacionais), tem-se aí um processo cíclico.

A produção de subjetividade capitalista promove a geração da necessidade de consumir o discurso sobre competências, o que leva a procura por meios de desenvolvê-las (no âmbito dos trabalhadores) ou a busca por implementar esta abordagem nas organizações (no âmbito dos gestores e da cúpula organizacional), o que leva à reprodução do próprio discurso, que torna-se senso comum.

Existe o pressuposto de que a apropriação pelas pessoas dos conceitos relacionados às competências é mera questão de tempo: "O processo parece-nos inexorável, em função das pressões recebidas" (DUTRA, 2004, p.35). Conforme Lefebvre (1991), na atualidade, as opressões não são percebidas, nem tampouco vivenciadas como tais, sendo justificadas ou mesmo interpretadas como condições de uma liberdade interior. Existe muito mais uma auto-repressão por parte de indivíduos e grupos, do que uma repressão, em nosso cotidiano.

A percepção do inexorável, do inevitável, no que se refere às competências, parece compor um quadro bem mais amplo, no qual os aspectos subjetivos da globalização e, porque não dizer, do próprio capitalismo, estão presentes. Não ocorre um questionamento sobre certas práticas, não há uma reflexão sobre possíveis transformações no cotidiano. É como se tudo o que está acontecendo atualmente fosse algo natural, e não algo que tenha sido construído por meio da par-

ticipação dos indivíduos. Das práticas ao discurso, do discurso às práticas, a mesma sensação de passividade e aceitação parece acompanhar a ambos. Daí a relevância do pensamento de Foucault, que passa a analisar a formação do discurso na tentativa de compreender o processo que faz com que determinadas forças constituam um discurso como sendo verdadeiro.

A partir da contribuição de Machado (1999), é possível repensar as concepções sobre competências como formas-subjetividade, pois são formas aproximadamente estáveis, mas que estão em transformação constante. Pode-se pensar que o processo de construção das concepções sobre as competências, no que se refere ao campo prático e teórico, tanto para as organizações e trabalhadores, como para estudiosos, envolve a produção de subjetividade; é um modo de subjetivação. Apesar dessas mudanças sempre em processo, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como sendo uma forma-subjetividade, com certa territorialidade definida, aquela que serve como uma espécie de referência, promovendo sensações de segurança e estabilidade.

Manfredi (1998) argumenta que a noção de competência foi incorporada nos discursos de técnicos da área do trabalho em órgãos públicos, empresários e alguns cientistas sociais como se fosse uma decorrência natural do processo de transformação do trabalho. Talvez seja preciso pensar que esse "natural" esteja mais para processos de subjetivação, que permitiram a construção de certo território de estabilidade e segurança, para aqueles que decidem quem é adequado ou não para compor os quadros funcionais, ou ainda, para vários daqueles que investigam as questões relacionadas ao trabalho. Do mesmo modo, pode-se pensar em processos de subjetivação, que levaram à construção de certo território para aqueles que tentam se adequar às exigências do mercado de trabalho.

Na busca por amenizar a sensação de estar constantemente num turbilhão de acontecimentos, ocorre a formação de um espaço subjetivo, o qual, também, é passível de mudanças. Contudo, e diferente da época inicial de industrialização, com mudanças mais lentas, hoje, a formação dessas referências converge para uma forma-subjetividade predominante, na qual as rápidas e diversas mudanças já estão pré-estabelecidas, já são esperadas. A idéia de que mudanças rápidas podem e irão acontecer é algo dado e naturalizado.

Entretanto, mesmo que a idéia de mudança componha o cotidiano, a sociedade é incoerente, diria Lefebvre (1991, p. 119). Uma sociedade "[...] que ama o efêmero, que se diz produtivista, que se pretende móvel, dinâmica, mas que adora equilíbrios, honra estabilidades e eleva ao pináculo as coerências e as estruturas [...]".

Também foi possível verificar que o aprender a aprender, o desenvolvimento de competências e, numa dimensão mais ampla, a formação contínua são questões que já fazem parte do cotidiano de muitos daqueles que estão de um modo ou de outro interagindo com o mercado de trabalho, inclusive aqueles que estão em busca de trabalho. É certo que algumas vezes essa forma-subjetividade é abalada e seus contornos se movimentam. Então, a estabilidade e a segurança (mesmo relativas) desmoronam causando sensações consideradas desagradáveis, podendo vir a influenciar a própria saúde. Esse movimento de mudança na forma do espaço subjetivo – esse processo – é um modo de subjetivação.

No caso das competências, o processo pode ser desencadeado por novas exigências da empresa no que se refere à realização de cursos, ao cumprimento e à extrapolação das metas estabelecidas, incluindo a própria exigência de desenvolvimento de certas competências.

Lembrando que a subjetividade é produzida e que existe uma relação entre produção e consumo, torna-se necessário, novamente, questionar: quem consome essa produção? Solicitando de empréstimo a Lazzarato e Negri (2001) a ex-

pressão “consumidor comunicador”, pode-se pensar sobre o quanto o próprio consumidor (trabalhador, empresário, estudante) desta produção (concepções sobre competências) é participante no processo de construção dessa relação, participando do movimento de sua disseminação e institucionalização.

Conclusões

O que incita à propagação das concepções sobre as competências tem origem na competitividade, na rapidez das mudanças nos mercados, nos consumidores e no modo de selecionar os mais adequados para desempenhar alguma atividade nas organizações.

O que incita à propagação das concepções sobre as competências, também, é a expectativa de que os trabalhadores busquem e tenham um desempenho mais adequado às demandas atuais. Ou ainda, é a expectativa de algumas organizações em implantar um sistema de remuneração mais flexível e coerente, quanto às capacidades daqueles que preenchem seus quadros funcionais. Pode ser tudo isso, e talvez possa ser ainda mais.

É um paradoxo dos estudos organizacionais o fato de, por um lado, o indivíduo precisar aprender a aprender e desaprender continuamente, se formando conforme as necessidades do mercado, e, por outro, o indivíduo não poder errar, ter que comprovar a cada situação que é capaz e competente. Mas como aprender sem errar?

Não seria possível compreender a constituição desse discurso sem esmiuçá-lo. Primeiro, inventar quais peças o compõem, depois, como num quebra-cabeça, todas as peças jogadas em cima da mesa, começa aí uma série de tentativas de recomposição da sua formação.

Mas as peças ainda se movem; e o que parece encaixar num instante, no seguinte já compõe outra parte da figura. Em certos casos, uma mesma peça poderia encaixar em lugares distintos. Talvez a figura seja melhor compreendida se pensarmos na composição de uma rede, não plana, mas com algumas peças em desnível, que se movimentam de vez em quando para compor determinada configuração momentânea.

Por isso, podemos pensar que, em certos momentos da história, existiam certas configurações e o conhecimento destas, o que pode permitir a visualização de um desenho mais completo do discurso em foco. A análise da produção de subjetividade relacionada ao discurso das competências foi realizada a partir da existência das categorias “formação contínua” e “naturalização do discurso”.

O discurso das competências ao interagir com a formação contínua, acaba interagindo com outras questões, como a idéia de estabilidade no emprego, além da própria idéia de empregabilidade. Não há como isolar o discurso das competências de outras questões que estão colocadas no campo do trabalho. De fato, não há como isolar qualquer discurso do campo do trabalho de questões vinculadas aos modos de vida no capitalismo.

Seria interessante observar que existe, pelo menos até o momento, muito mais o consumo das concepções sobre competências, do que propriamente o consumo das práticas organizacionais vinculadas a estas (remuneração, seleção, treinamento). As práticas, de fato, ainda estão restritas a poucas organizações.

Contudo, o consumo das concepções acaba por disparar processos de subjetivação que produzem modos de viver e sentir no cotidiano dos trabalhadores. Esses modos impregnam as práticas cotidianas, talvez micro-práticas, nas quais decisões são tomadas; decisões sobre a atividade de trabalho, sobre a continuidade ou não de sua formação, sobre a postura adequada a ser tomada diante das orientações organizacionais, sobre como lidar com os outros indivíduos.

Pode-se pensar a interface subjetividade e competências no campo de trabalho como possuindo limites definidos de acordo com os próprios pontos levanta-

dos durante a investigação: as idéias vinculadas nos enunciados, as questões relevantes que parecem acompanhar o discurso, o que é da ordem do visível (como os acontecimentos) e a própria produção de subjetividade.

Dentro dos limites dos assuntos tratados aqui, seria, antes de tudo, necessário ampliar a investigação dos processos de subjetivação que acompanham o cotidiano do mundo do trabalho. Quais mecanismos estão aí atuando e de que maneira? Como os gestores podem contribuir para a construção de outros modos de vida nas organizações?

Outra questão a ser pensada é de que maneira está se dando a formação de administradores, visto que é um dos cursos superiores mais procurados; ou seja, pensar sobre qual produção de subjetividade compõe a formação daqueles que farão parte das cúpulas organizacionais, que gerenciarão equipes de trabalhadores e que, em última instância, reproduzirão a mentalidade do mercado, muitas vezes, sem uma postura crítica e sem pensar na complexidade do humano no campo do trabalho.

Referências

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

BARROS, M. E. B. *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador: a experiência da administração em Vitória/ES (1989-1992)*. Vitória: EDUFES, 1997.

_____. Modos de gestão e produção de subjetividades. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Orgs.) *Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização*. São Paulo: Paulus, 2004.

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

CARVALHO, M. L.; GRISCI, C.L.I. Gerenciamento de impressão em entrevista de seleção: camaleões em cena. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. *Anais...* Salvador, 2002.

CINTERFOR – OIT. *Centro Interamericano de Investigación e Documentación sobre Formación Profesional* – Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public>>. Acesso em: 29 mar. 2005.

DELEUZE, G. Controle e devir. *Futur Antérieur*, n.1, primavera, 1990, entrevista a Toni Negri. In: *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.

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

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos IV. Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

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

- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Boston, v.68, n.3, p.79-91, may / june. 1990.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HECKERT, A.L.C. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. Tese de Doutorado. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. São Paulo: Papirus, 1999.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MACHADO, L. D. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (Org.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.19 n.64. set. 1998.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, Washington, v.28, p.1- 4, 1973.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F.G . *Teoria geral da administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- PETINELLI-SOUZA, S.; MACHADO, L. D. Competências e Subjetividade: uma contribuição aos estudos organizacionais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. *Anais...* Brasília, 2005.
- ROCHA-COUTINHO, L. A análise do discurso em psicologia: algumas questões, problemas e limites. In: SOUZA, L. de; Freitas, M. de F.; RODRIGUES, M. P. (Orgs.) *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações In: RUAS, R. L. ; BOFF, L. ; ANTONELLO, C. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 65, Dezembro,1998.
- UNESCO. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. International Bureau of Education. Paris, v. XXX, n. 3, September, 2000.
- VELTZ, P.; ZARIFIAN, P. Vers de nouveaux modeles d'organisation? *Sociologie du Travail*, n.1, p. 3 - 25, 1993.
- VIEIRA, A.; LUZ, T. R. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e competência. *Organizações & Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador.V. 12, n. 33, Abril /Junho 2005.

- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Editora SENAC: São Paulo, 2003.
- YEUNG, A. K. Competencies for HR Professionals: An Interview with Richard E. Boyatzis. *Human Resource Management*, v. 35, n.1, p.119-131, Spring, 1996.