Maria Inês Gomes de Sá Pestana

A POLISSEMIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DO DISCURSO DO SETOR PÚBLICO SOBRE GESTÃO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.

Dissertação de mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

São Paulo, SP
2006

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura:_____ **Local e Data:**_____

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

A POLISSEMIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DO DISCURSO DO SETOR PÚBLICO SOBRE GESTÃO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.

Dissertação de mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
São Paulo, SP
2006

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob a orientação do (a) Prof.(a), Doutor (a) CLARILZA PRADO DE SOUSA.

Ao Newton, companheiro incansável e meu porto seguro.

Ao Lucas, pelo amor e admiração que me fazem nunca desistir.

À minha mãe, pela paciência e pelo carinho de toda a vida.

Aos meus irmãos queridos, por sempre acreditarem em mim.

À Lia, pela amizade e tudo o mais.

RESUMO

Por que a competência é objeto de desejo de patrões e empregados, de alunos e professores, de leigos e especialistas?

Neste estudo, a autora propõe-se a desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes associados à noção de *competência*, no âmbito das relações entre educação e trabalho.

A partir de um panorama sobre o desenvolvimento da instituição escolar e suas funções, destaca os vínculos que são estabelecidos com o trabalho, com a preparação do trabalhador e com as formas de organização da produção, e discute os conceitos de formação, qualificação e a emergência da noção de *competência*.

Devido à ampla utilização dos meios e repertórios de comunicação de massa por parte de órgãos públicos, argumenta que o discurso do setor público pode ser considerado midiático. Por isso, apoiada na teoria das Representações Midiáticas, formula a hipótese de que o modo de comunicação utilizado pelo setor público é a *difusão*. Assim sendo, aplica procedimentos e técnicas de análise de conteúdo a documentos dos Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE), do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e do Banco Central (Bacen), que tratam de gestão, avaliação e certificação de competência, buscando identificar elementos comuns, contradições e afiliação dos conceitos a diferentes correntes de pensamento.

O estudo demonstra que, ao associar *competência*, empregabilidade e profissionalismo, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de compreender o sujeito de uma forma idealizada e não situada. Questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da *psicologização* da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional.

ABSTRACT

Why competence is the object of desire of employers and employees, students and teachers, laymen and specialists?

The aim of this study is to unveil the meanings, expectations and attitudes related to the notion of *competence* in the realm of the relations between work and education.

Starting with an overview of the school institution and its functions, this study highlights the connections with the world of work, the formation of the working force and the forms of organizing the production. It also discusses the concept of educational formation, qualification and the emergence of the notion of *competence*.

Given to the large use of the mass media repertory and vehicles by the public organizations, this study argues that the public sector discourse can be considered as mediatic. Based upon the mediatic representation theory, it formulates the hypothesis that *diffusion* is the form of communication used by the public sector. In order to identify similarities, contradictions and the use of concepts to different theoretical references by the Brazilian public sector, it was used procedures and techniques of content analysis to analyze documents about competence management, assessment and certification, produced by the Ministries of Education (MEC), Labor and Employment (MTE), Planning, Budget and Management (MPOG) and the Central Bank (Bacen).

This study shows that by associating *competence*, employability and professionalization, the discourse not only subordinates the education and the concepts produced by the educational Psychology to socioeconomic demands for new models of production arrangement, but also takes the individual in an idealized and non-situated way. Social issues concerning educational formation and work are transferred to the individual sphere by the *psychologization* of the competence hence hiding contradictions and challenges to be faced by the education sector.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões da Representação Midiática (RM). 16

Quadro 2: Comparação dos modelos de organização da produção. 28

Quadro 3: Documentos segundo instituição, data, objetivo e função. 41

Quadro 4: Documentos segundo objetivos expressos. 46

Quadro 5: Documentos segundo dimensões da competência. 47

Quadro 6: Documentos: noção de competência. 58

SUMÁRIO

RESUMO 1
Lista de Quadros 3
Apresentação 5
1. Representações Sociais e Representações Midiáticas. 11
1.1. O discurso midiático e o sistema de comunicação 14
2. Educação e Trabalho. 19
3. Formação, Qualificação e Competências. 24
3.1. Taylorismo-fordismo. 25
3.2. Toyotismo 27
4. A Noção de *Competência* no Campo Educacional 31
5. Metodologia de Análise dos Dados. 37
5.1. Coleta e seleção de documentos 37
5.2. Procedimentos de análise 40
6. Análise dos Dados 43
6.1. Justificativas: trabalho e cidadania. 43
6.2. Objetivos: avaliação e desempenho. 46
6.3. Componentes: saber, saber fazer, saber ser. 49
6.4. Conceitos: um significante para vários significados. 57
7. Considerações finais 62
Referências Bibliográficas 65
Anexos 76
Anexo 1 - Lista dos documentos previamente selecionados. 77
Anexo 2 – Documentos submetidos à análise de conteúdo 79

APRESENTAÇÃO

A experiência vivida, em quase 25 anos de trabalho no âmbito da administração pública federal, possibilitou o acompanhamento da emergência do tema "competências" como objeto de políticas públicas. De início associada às discussões sobre a qualidade do ensino e da educação, a noção de competência foi incorporada nas reformas curriculares da educação básica, propostas na segunda metade da década de noventa. Apresentou-se como tema relevante durante o desenvolvimento e a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional, regional ou mesmo local, inclusive em avaliações internacionais das quais o Brasil participou, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* - PISA, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Ainda se fez presente no debate sobre o papel da educação na preparação do sujeito para o exercício da cidadania (com o desenvolvimento da capacidade de aprender por toda a vida) e na sua inserção no mundo do trabalho (permitindo maior empregabilidade) e, por fim, chegou à área de recursos humanos, associada a propostas de gerenciamento de pessoas e de conhecimentos gerados nas organizações públicas.

Na medida em que a competência tornou-se alvo de políticas públicas de avaliação passou a receber a atenção dos meios de comunicação, que incorporaram o tema às suas pautas, principalmente em momentos de realização de exames e de divulgação de resultados de diferentes mecanismos de avaliação. Assim, a cada aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão) e, posteriormente, do Exame Nacional de Avaliação de Estudantes (ENADE), televisões, jornais e revistas dedicam matérias a respeito dos exames, onde o tema da competência aparece associado ao processo educacional[1].

O interesse pelo estudo desse tema proposto é o resultado da busca de articulação de minha experiência recente, de reflexão teórica, durante o curso de

[1] Ver a esse respeito, Reis, Marly Batista dos (2002). "Representações da imprensa sobre competência na Educação". Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

mestrado, quando participei de uma pesquisa sobre as representações sociais de alunos de pedagogia sobre a escola, com a experiência profissional no Ministério da Educação - MEC nas áreas de planejamento e definição de políticas educacionais e na área de avaliação educacional, especificamente no desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [2]. Soma-se a essa articulação meu envolvimento com o desenvolvimento de recursos humanos e análise de rotinas e processos de trabalho, em uma instituição pública considerada de excelência, o Banco Central do Brasil - Bacen. Meu trabalho no MEC e no Bacen permitiu-me observar, no decorrer do tempo, o crescimento do cuidado com a divulgação dos trabalhos realizados pelos órgãos do setor público, tanto para públicos internos, como para a população em geral. Tal preocupação implicou, ademais, na montagem de estruturas de comunicação social e de assessorias de imprensa com vistas a trabalhar o relacionamento com a mídia e a garantir a diversificação de materiais de divulgação, a identificação de públicos-alvo e a adequação da linguagem a cada um deles.

Tanto o espaço aberto na mídia para os temas educacionais quanto o cuidado, por parte do setor público, não só em tratar e guardar as informações que produz, mas também em garantir a comunicação com seus distintos públicos, chamaram minha atenção para o fenômeno da comunicação, da disputa simbólica e das representações sociais e midiáticas.

No caminho até aqui percorrido, muitas foram as discussões a respeito do diagnóstico mais exato, dos rumos e das perspectivas do sistema educacional brasileiro, cujo contexto caracteriza-se pela incerteza quanto aos novos paradigmas da sociedade capitalista pós-revolução tecnológica (principalmente a partir dos anos 80 do século passado). As modificações na base técnica da nossa sociedade tornaram possível que, *"pela primeira vez na história, a mente humana seja uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo"* (Castels 2003, p.69). Tal

[2] O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é uma avaliação de âmbito nacional, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) que, até 2003, poderia ser caracterizada como uma avaliação de desempenho acadêmico e de fatores associados ao rendimento escolar, com levantamento de dados bienal, em larga escala (cerca de 350 mil alunos), aplicada em amostras de escolas e alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, representativas de todas as Unidades da Federação, das redes de ensino, das regiões e do País.

postulado reforça a idéia de que os processos de produção, de disseminação, de comunicação e de reconstrução de conhecimento são elementos-chave na apreensão e compreensão das mudanças em curso e que afetam toda a vida social, política e econômica do mundo globalizado e colocam no centro da polêmica os sistemas educacionais, a relação entre educação e trabalho.

Multiplicam-se, por um lado, as propostas de reforma e reestruturação do sistema educacional para torná-lo capaz de responder às novas demandas da sociedade. Por outro, há um movimento de reorganização de empresas e instituições do setor moderno da economia, que buscam desenvolver sistemas corporativos de educação para gerenciar o conhecimento existente na organização, identificar potencialidades, lacunas e capacidades existentes, de modo a possibilitar a utilização do conhecimento como diferencial estratégico que gere ganhos de competitividade.

Tais iniciativas, porém, não têm sido suficientes ou mesmo adequadas para superar as graves deficiências e desigualdades da educação brasileira e tampouco para resolver as dificuldades dos sistemas de ensino em cumprir grande parte de seus objetivos manifestos, quais sejam: possibilitar aos indivíduos o pleno desenvolvimento de seu potencial e a sua preparação para participação, como sujeito, na vida social, no trabalho e na democracia, em um contexto de permanente mudança e de complexidade cada vez maior.

As polêmicas discussões sobre o que deve permanecer ou o que deve mudar na escola, quais são seus objetivos, como é compreendida a aprendizagem, qual é o papel do docente, como estruturar currículos e selecionar métodos de ensino, qual é a relação entre formação geral e profissional, entre qualificação e emprego, entre outras tantas questões, mostra que é acirrado o embate entre distintas visões de mundo e diferentes percepções da realidade.

É, portanto, desse campo, o da disputa simbólica, o da construção de representações sociais sobre objetos da realidade, que advém o interesse pelo exame da noção de competência. Principalmente porque o termo tem sido utilizado como ponte entre os mundos da educação e do trabalho, em aparente substituição à lógica das qualificações para postos de trabalho, baseada em inventários de habilidade e de saberes a serem adquiridos e desenvolvidos durante o processo de educação

formal (para cumprir os objetivos de preparação para o trabalho – na educação básica – e de profissionalização – na educação superior) e também durante processos de formação continuada e de educação permanente, tanto na empresa quanto fora dela.

A discussão em torno da noção de competência, tanto no âmbito educacional quanto no mundo do trabalho, vem acontecendo em torno de questões como as que se seguem, entre outras:

→ Como os conceitos e as dimensões da competência podem ser operacionalizados, medidos e avaliados?
→ Como se articulam os conceitos de formação, qualificação e competência no âmbito do trabalho e da educação?
→ Como desenvolver competências na escola? E no trabalho?
→ Quais as implicações pedagógicas, nas relações de trabalho e na conformação da subjetividade do trabalhador?

No entanto, considero que, para além dessas questões, e de forma a compreender mais profundamente a realidade e a verificar como o setor público brasileiro vem se posicionando nesse debate, é necessária a realização de um estudo sobre as noções de competência explícitas ou implícitas em documentos preparados por órgãos do setor público para esclarecer e divulgar suas iniciativas e que muitas vezes embasam o discurso midiático. Para tanto, apóio-me na teoria das representações sociais - concebidas como uma modalidade de conhecimento particular que têm por função a orientação de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

De acordo com Calonge Cole (2000), é no discurso que a função simbólica da linguagem se atualiza e o que se diz de um objeto passa a fazer parte desse objeto. Mas o discurso elaborado se separa de quem fala e se torna autônomo, de certo modo, pois produz efeitos não previstos pelo emissor. O objeto de estudo das representações sociais é a forma como os indivíduos apreendem a realidade, falam da realidade percebida e orientam suas atitudes e comportamentos. Para Jodelet (Jodelet *apud* Calonge Cole, 2000, p.14), as representações sociais são *"(...) uma forma de conhecimento corrente, chamado senso comum, que apresenta as seguintes pro-*

priedades: a) é socialmente elaborado e compartilhado; b) tem um fim prático de organização do mundo (material, social, ideal) e de orientação de condutas e da comunicação; c) contribui para o estabelecimento de uma visão da realidade comum a um determinado grupo social ou cultural (...)".

Os documentos de comunicação do setor público referem-se a objetos sociais e a uma realidade que pretendem descrever, expressar e construir e, por isso, constituem-se em um discurso midiático por eles mesmos, mas também por serem fontes para matérias veiculadas nos meios de comunicação de massa. A análise desses textos torna possível o estudo aqui proposto, que tem por objetivos:

→ A identificação dos sentidos que o termo *competência* assume em documentos emanados do setor público, principalmente naqueles que tratam de temas relacionados à educação e ao trabalho, ou seja, que abarcam temas como a certificação, a avaliação e o desenvolvimento e gerenciamento de competências;

→ A discussão de possíveis enquadramentos sociopolíticos das noções de competência empregadas no setor público, a partir da identificação dos vínculos conceituais que cada noção utilizada apresenta;

A compreensão da *competência*, a partir da teoria das representações sociais, possibilita o desvelamento de imagens que vêm sendo construídas sobre o tema, bem como a explicitação dos diferentes conceitos e valores que as embasam. Com isso, torna-se possível a análise, a compreensão e, em alguns casos, a identificação do modo como determinados grupos partilham uma visão de mundo, a partir da qual pautam suas condutas e suas relações sociais.

O estudo dividiu-se em três etapas.

A primeira delas consistiu na realização de um levantamento bibliográfico preliminar sobre a Teoria das Representações Sociais e das Representações Midiáticas, sobre as relações entre Educação e Trabalho e sobre as noções de competência utilizadas em algumas áreas do conhecimento.

Na segunda etapa, foram definidos os referenciais e procedimentos metodológicos, realizadas as análises e, como resultado, obteve-se uma visão da amplitude e da complexidade existente em torno do uso das noções de competência pelo

setor público brasileiro, bem como a identificação de conteúdos e do sistema de comunicação presentes no discurso midiático do setor público brasileiro em torno da noção de competência.

A terceira etapa, a ser desenvolvida posteriormente, refere-se à realização de uma nova investigação sobre o modo como determinado grupo compreende e interpreta a realidade que o cerca, buscando identificar possíveis representações que os indivíduos constroem sobre competência. Diz respeito, por isso, ao modo como essas representações fundamentam práticas e atitudes dos sujeitos, em relação aos outros, em relação ao contexto social e em relação à sua própria existência.

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES MIDIÁTICAS.

O estudo das representações sociais foi proposto por Serge Moscovici, como uma forma de analisar o impacto do conhecimento nas práticas sociais e vice-versa, isto é, de apreender o "poder das idéias" de senso comum por meio do "estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e, desse modo, constituem sua realidade comum […]" (Moscovici, *apud* Oliveira, 2004).

As representações sociais são um sistema de interpretação da realidade que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta, ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados.

Segundo Guareschi (1995, p.193) "(...) *a realidade entrevista por Moscovici, e da qual o conceito de representação social deveria dar conta, era uma realidade que compreendesse as dimensões físicas, sociais e culturais. E o conceito deveria abranger a dimensão cultural e cognitiva; a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas; a dimensão objetiva e subjetiva* (...)". Desse modo, o conceito de representações sociais buscava uma superação das dificuldades e limitações apresentadas por conceitos correlatos, tais como representações coletivas, ideologia, cognição social, opinião pública, estereótipo, atitude, teoria da atribuição, teoria dos esquemas[3].

A relevância do estudo das representações sociais está no fato de que elas fundamentam práticas e atitudes dos sujeitos uns em relação aos outros, em relação ao contexto social e àquilo que lhes acontece, cumprindo quatro funções essenciais: a função cognitiva, que permite aos atores sociais compreender, interpretar e explicar a realidade e, por conseqüência, permite a comunicação social; a função identitária, que possibilita, aos indivíduos e aos grupos, situarem-se na sociedade, definirem sua identidade e protegerem a especificidade dos grupos; a função de orientação, que transforma a representação em um guia para a ação, pela prescrição

[3] Para maiores detalhes a respeito das diferenças entre as representações sociais e os demais conceitos citados, ver Guareschi (1995).

de comportamento e práticas; e, por fim, a função justificadora, que permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

O estudo das representações sociais é uma forma de compreender como grupos, atitudes e idéias constituem e transformam a sociedade. Nesta perspectiva, consiste na análise dos processos pelos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos. Assim entendidas, as representações têm por base não somente teorias científicas, mas também ideologias formalizadas, crenças e todos os traços culturais presentes nas experiências e nas comunicações cotidianas.

A teoria das representações sociais supera a dicotomia sujeito –objeto e admite a hipótese de que, de acordo com Abric (2000), *"(...) não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, integrada a um sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca (...)".*

É esta articulação entre o aspecto social e o individual e entre as perspectivas macro e micro que distingue a teoria das representações sociais de outras contribuições da psicologia para a área da educação, possibilitando, segundo Prado de Sousa (2002, p.321), "(...) *a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para análise de dinâmicas subjetivas. Essa teoria está na interface da sociologia e da psicologia, responde pelo sujeito e seu contexto, evidenciando que existe uma indissociabilidade entre eles. Seu interesse para a área de educação, como salienta Gilly (2000), consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais do processo educativo (...) oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e ao mesmo tempo favorece articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação (...)."*

As representações são uma modalidade de conhecimento particular que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Segundo Jodelet (*apud* Sá, 2004 p. 32):

"O *conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos*

generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social".

O estudo pioneiro de Moscovici[4] das representações da sociedade francesa sobre a psicanálise verificou, fundamentalmente, que:

1. as diferenças encontradas entre o conhecimento científico sobre o que é a psicanálise e o que os franceses pesquisados acreditavam ser a psicanálise podem ser creditadas às representações sociais;
2. tais representações variavam segundo o contexto sociocultural dos indivíduos e segundo o conhecimento de senso comum existente no grupo social em que estavam inseridos;
3. em situações inéditas ou diante de novos objetos de conhecimento (a exemplo da psicanálise, na época), o processo de representar, que significa tornar familiar um objeto desconhecido, apresentava dois mecanismos: a ancoragem[5] e a objetivação[6].

Além de verificar como a psicanálise era representada, Moscovici estudou como a imprensa disseminava para a sociedade parisiense as idéias da psicanálise, ou seja, analisou as representações midiáticas da psicanálise.

---

[4] "La psychanalyse son image et son public". 1976.

[5] Ancoragem é o processo de atribuição de significado ao novo objeto e também de estabelecimento de orientação para a ação do indivíduo ou dos grupos. Dar significado implica definir quais elementos do objeto são familiares ou estranhos ao sistema de pensamento, de valores e de conhecimentos pré-existentes e que expressam a identidade do grupo. A ancoragem intervém no início e no fim da formação da representação.

[6] Objetivação é o processo de atribuição de forma ou figura ao objeto, ou seja, de colagem de imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas do cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam ao indivíduo e com os quais ele tem que lidar. O processo de objetivação retira do objeto o que entra em conflito com seus valores, atitudes e conhecimentos. Tal processo acontece em três fases: construção seletiva (dos valores vigentes e daqueles que estão em vias de absorção); esquematização estruturante (organização dos conteúdos da representação via processos de listagem, comparação e ordenação das imagens); e naturalização (atribuir aos elementos do esquema uma realidade concreta, observável e inteligível por todos). A objetivação tende a concretizar o pensamento social para torná-lo vivo e eficaz na vida cotidiana e assim facilitar a comunicação.

A investigação dos processos de comunicação é complexa e possui dimensões que se entrelaçam e estabelecem relações multifacetadas. Porém, em seu estudo, Moscovici destacou três aspectos: a relação entre a organização dos conteúdos e a conduta, a relação entre a visão de mundo e o objeto de comunicação e a relação entre o emissário e o receptor.

As conclusões do autor evidenciaram três sistemas de comunicação, que determinam tanto o conteúdo como a forma das mensagens dirigidas a certos grupos sociais, e estabelecem três tipos de representação midiática que colaboram na construção e reconstrução das representações sociais: a difusão, a propagação e a propaganda.

1.1. *O discurso midiático e o sistema de comunicação.*

Para identificar o sistema de comunicação a partir do exame dos conteúdos das mensagens selecionadas neste estudo, utilizamos os seguintes conceitos, propostos por Moscovici (1976):

1. **Difusão** - tem por objetivo transmitir o mais amplamente possível uma mensagem (um conteúdo) de interesse geral. Nesse caso, o emissor (meio ou canal de comunicação) adapta-se aos interesses e características mais gerais da população (grupo amplo) a que se dirige. O emissor não assume posições claras que possam identificá-lo com um grupo particular e também não manifesta abertamente a intenção de produzir determinada conduta na população. A difusão, portanto, é convencional, pouco polêmica, tende a considerar as diferenças sociais e a ater-se ao que é comum a todos. Portanto, é composta por mensagens destinadas à população em geral, elaboradas pensando na diversidade dos leitores, que utilizam uma multiplicidade de quadros de referência e opiniões.
2. **Propagação** – é dirigida a um público definido (grupo específico), com a intenção de fazer com que a concepção de uma determinada parte de um grupo seja aceita por todo o grupo. Por isso, possui uma linguagem própria e um sistema de valores próprios. É composta por mensagens que contêm uma visão de mundo organizada a partir dos quadros de referência do grupo alvo. O objetivo da comunicação, na propagação, não é mu-

dar condutas ou provocar novas atitudes, mas incorporar significados às condutas atuais ou prováveis.

3. **Propaganda** - é utilizado para tratar de objetos polêmicos. Possui uma função reguladora, configurada na procura pelo restabelecimento ou pela afirmação da identidade de um grupo. Também cumpre uma função organizadora, que implica uma elaboração adequada do conteúdo das comunicações de modo a renovar as representações sociais, relacionando os novos conteúdos propostos a aspectos da vida cotidiana. Sua meta é modificar práticas de um grupo social determinado. Tem por objetivo produzir uma conduta ou ação que se considera adequada, em oposição a uma conduta reprovável.

Considera-se neste estudo que as mensagens expressas em documentos do setor público buscam, de maneira geral, criar um conhecimento comum e adaptado aos interesses de um público amplo, embora diversificado. Portanto, o sistema de comunicação utilizado enquadra-se na definição de **difusão**, onde diferenças sociais são ignoradas e conceitos e referenciais teóricos distintos são utilizados, sem preocupação com a coerência.

O enfoque utilizado para a análise proposta fundamenta-se nas pesquisas sobre representações midiáticas da imprensa venezuelana, realizadas por Calonge Cole (2001), que têm como ponto de partida as suposições de que a representação social se expressa por meio da linguagem e de que a lógica das representações sociais considera tanto os conteúdos do discurso quanto as estruturas do pensamento a eles subjacentes. A atualização das representações sociais se dá por meio de processos formadores – objetivação e ancoragem – e por uma esquematização do discurso, que é feito com o objetivo de descrever, explicar ou justificar objetos sociais.

Por conta da interdependência sempre presente entre conteúdos e mecanismos mentais, Calonge Cole considera que, na análise do discurso midiático, não se faz necessário isolar as operações cognitivas estruturantes do discurso midiático, pois elas estarão sempre ali presentes.

Calonge Cole define, então, a representação midiática de um objeto social como o discurso que busca a apropriação pública dos objetos sociais. Este discurso

apresenta duas grandes dimensões: uma pragmática, que abrange os aspectos relativos à ação dos indivíduos vinculados aos meios de comunicação; e a outra, cognitiva, composta pelos aspectos cognitivos da representação. Maiores detalhes sobre os aspectos de cada dimensão são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Dimensões da Representação Midiática – RM (*).

DIMENSÃO PRAGMÁTICA	
Função da RM	Tem um objetivo prático de mediação entre as ações, as idéias do conjunto social, as práticas e o pensamento de grupos sociais distintos.
Condições de produção da RM	A RM é produzida em meio a mecanismos sociais muito complexos, onde estão presentes as relações dos poderes econômico e político e as idiossincrasias dos grupos sociais aos quais se dirige.
Espaço da RM	Cidades altamente povoadas; centros de consumo de massa.
Discurso da mídia	O discurso é elaborado sobre um objeto social, refere-se a um mundo que o próprio discurso pretende descrever, expressar e construir. É neste discurso que a função simbólica da linguagem é atualizada.
DIMENSÃO COGNITIVA	
Aspectos cognitivos gerais da RM	Dois processos formadores: a objetivação e a ancoragem. Uma esquematização é apresentada no discurso.
Aspectos cognitivos específicos da RM	A focalização de conteúdos. A cognição multifacetada.
Formas de conhecimento social e midiático	Os valores, as crenças e as ideologias. Os nexos. A categorização social. A atribuição causal.

(*) Traduzido de Calonge Cole (2001, p.23)

Por apresentar uma função de mediação entre diferentes grupos de um conjunto social mais amplo, diferentemente da representação social, a representação midiática não remete diretamente a uma ação específica ou mesmo à ação, pois não há uma aceitação passiva das idéias difundidas pela mídia. Para a compreen-

são da função mediadora da representação midiática, deve-se buscar desvelar a intencionalidade dos modos de comunicação utilizados pelo pensamento midiático, que se revela na focalização dos conteúdos das mensagens e no caráter multifacetado do discurso.

A análise dos conteúdos e da forma das mensagens representativas do discurso do setor público, do ponto de vista das representações midiáticas, requer, ainda, alguns esclarecimentos a respeito de como é visto o fenômeno da comunicação, após o estabelecimento de vínculos extremamente complexos entre a política (e as políticas públicas, em particular) e os meios de comunicação, em decorrência da consolidação da indústria da informação. Assume-se, por isso, a mesma perspectiva apresentada por Gomes (2004), que recusa a idéia simplista de reduzir a comunicação a um conjunto de meios para a circulação de mensagens e identifica pelo menos três fenômenos diversos e correlacionados na comunicação:

"(...) a) o repertório de discursos, enunciados, expressões, idéias, opiniões, imagens e produtos que constituem os processos da assim chamada comunicação de "massa" ou comunicação midiática. Nesse sentido, a expressão inclui desde a comunicação via televisão até aquela via internet;

b) os meios técnicos que são empregados para tal comunicação em escala extremamente larga e de alcance indefinido, que incluem desde os recursos voltados para o domínio do aparato tecnológico envolvido até o controle das normas expressivas (linguagens) específicas da comunicação de massa. Este é certamente um dos sentidos do uso dos termos "mass media", televisão, jornal ou internet;

c) os meios institucionais (do jornalismo, do cinema, da televisão, dos editores de conteúdo da internet) voltados especificamente para a produção da comunicação de massa e que incluem desde os ambientes profissionais, os campos da realização, até o sistema dos agentes envolvidos e as empresas dedicadas à produção e emissão dos conteúdos que circulam nos meios técnicos (...)".

A possibilidade de investigar diretamente o discurso midiático do setor público, na perspectiva aqui proposta, decorre da constatação de que é cada vez mais freqüente e intensa a utilização, por organismos e instituições públicas, tanto do repertório da comunicação midiática quanto dos meios técnicos e institucionais

para sua realização. como bem demonstram o surgimento de estruturas de comunicação social e de assessorias de imprensa nos órgãos públicos, o número sempre crescente de informes, de campanhas de utilidade ou de esclarecimento sobre a política pública, a distribuição de folhetos informativos e de sensibilização a segmentos selecionados da população e a proliferação de páginas, portais e sítios governamentais.

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO.

> *"As transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política e produzem novas relações entre o ser humano e a natureza, o que, por sua vez, implica em alterações na organização do saber escolar"* (Buffa, 2002, p.15).

Da mesma forma que a essência do homem é definida pelo trabalho (a ação do homem sobre a natureza para produzir sua existência), as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. Nas sociedades primitivas a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho: os homens produziam sua existência comum e se educavam neste próprio processo (Saviani, 1994, p.152).

A educação diferenciada (materializada na escola) aparece juntamente com a divisão da sociedade em classes, como uma forma de ocupação do tempo ocioso (não dedicado ao trabalho) da classe dominante, enquanto a maioria da população permanecia educando-se pelo e no trabalho. Assim conformava-se a escola no período dinástico do Egito, na China dos mandarins, na Grécia Clássica, na Roma antiga e também na Idade Média.

A educação, no sentido amplo de transmissão de uma herança cultural[7], tem sido, ao longo da história da humanidade, uma atividade não deliberada e desorganizada, a cargo da família e da comunidade. Somente no início da Idade Moderna ocorre uma mudança de paradigma na forma de organizar o processo educacional: de uma educação dispersa, familiar, de base oral, fundada na experiência e na memória, passa-se para uma educação institucionalizada, metódica e de cunho privado (quase sempre vinculada à Igreja): são as escolas paroquiais, catedralícias e monacais.

---

[7] Herança composta por códigos lingüísticos e sistemas de pensamento que permitem aos indivíduos de uma mesma cultura (detentores de um código comum), segundo Bourdieu (2004, p.206), "... associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significante por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras..."

O Renascimento, o advento do capitalismo, o surgimento dos Estados-Nação e do Estado moderno e a revolução industrial contribuíram gradativamente para a mudança do paradigma educacional (Brunner, 2000, p.8). A educação passa à esfera pública, materializada na montagem de sistemas nacionais de educação, que definem as formas de estruturação, organização e funcionamento das escolas e do ensino e promovem a profissionalização e especialização dos professores. Institui-se a escola pública, formal, padronizada, destinada exclusivamente ao ensino laico e extensiva a todos os cidadãos, baseada, pois, nos princípios da liberdade e da igualdade entre os homens (direito de todos e dever do Estado).

No entanto, os objetivos da universalização da escola primária só são alcançados no decorrer dos séculos XIX e XX, com a massificação da escola, isto é, com a padronização do processo educacional e das escolas nos moldes da organização da produção nas fábricas, ou seja, baseado nos princípios da divisão mecânica do trabalho, da especialização e seqüenciamento de tarefas, da hierarquização de funções e posições, do disciplinamento da atividade humana (Brunner, 2000, p.10).

Ao mesmo tempo em que a escola moderna possibilita o acesso de grandes contingentes populacionais à educação, também expõe o seu caráter desigual. Uma das faces da exclusão revela-se no fato de que os sistemas educacionais constituem-se a partir de uma base comum de valores, atitudes e conhecimentos - para todos os alunos, durante 11 ou 12 anos de escolarização obrigatória, em média, nos países capitalistas mais avançados e 9 anos, no caso brasileiro - e de uma continuidade diferenciada (acesso a outros saberes) somente para aqueles que chegam aos níveis superiores de educação.

A mundialização da economia, a flexibilização dos mercados, os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas, a crise do Estado de Bem Estar Social, a queda nos investimentos públicos ampliam as possibilidades de reprodução e acumulação do capital e de produção de riqueza, de um lado, e, ao mesmo tempo, aumentam os níveis de exclusão social e econômica e de pobreza no mundo. O crescimento do desemprego estrutural, a ampliação do emprego informal, temporário e precário, a redução dos salários, as modificações no perfil de qualificação dos trabalhadores passam, então, a ser os novos balizadores do mundo do tra-

balho, enquanto expõem as debilidades e impossibilidades do sistema educacional, tornando-o objeto permanente de ajustes, reformas e questionamentos.

Vale aqui mencionar, mais detidamente, algumas das principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho:

→ A diminuição de empregos no setor industrial e a ampliação do número de vagas no setor de serviços e nos segmentos informais;
→ A tendência à polarização das qualificações[8] profissionais, com uma pequena parcela de trabalhadores exercendo funções de maior responsabilidade e desafio e uma outra grande parcela de indivíduos desprovidos de qualificação e com empregos instáveis e precários;
→ A tendência à flexibilização das relações trabalhistas e a intensificação de novas modalidades de trabalho, a exemplo do trabalho temporário, do horário parcial, do horário flexível, da terceirização, entre outros;
→ O aumento da demanda por uma mão-de-obra mais qualificada e educada que possa lidar com novas tecnologias e tenha capacidade de uma aprendizagem contínua, pois a mão-de-obra desqualificada e barata deixou de ser uma vantagem competitiva.

É inegável que mudanças de toda ordem - econômicas, sociais, políticas e tecnológicas - vêm provocando profundas alterações nos métodos de produção, nas formas de gestão e organização das empresas, nas relações de trabalho, nos perfis de qualificação dos trabalhadores, nas relações sociais, no âmbito psicossocial, provocando, inclusive, mudanças ainda pouco conhecidas.

Convém destacar, ainda, que a organização do ensino nos países capitalistas ainda se configura, na maioria dos casos, em molde taylorista-fordista, voltada para um leque de profissões que emergiram da divisão fabril (divisão entre trabalho manual e intelectual) e social do trabalho (classe de proprietários do capital e dos meios de produção e trabalhadores). A força desse vínculo é tão grande que as profissões são classificadas segundo o seu nível de complexidade e este, por sua vez,

[8]Ver, a respeito, o capítulo 3 - Formação, qualificação e competências, em que se discutem algumas teses sobre a qualificação do trabalhador.

quase sempre está relacionado com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (Manfredi, 1998).

Como já exposto, as mudanças em curso no modelo de produção e no mundo do trabalho põem em xeque, em maior ou menor medida, o modelo educacional vigente e abrem caminho para uma terceira revolução educacional[9]. No novo cenário que se desenha, o da sociedade da informação, "*a formação humana valorizada é aquela em que as pessoas sejam letradas não apenas em leituras, mas na seleção e realização de procedimentos matemáticos, principalmente, a cultura informática. E dado o volume de informações e conhecimentos que atinge o indivíduo, se torna essencial que ele seja o condutor do seu crescimento pessoal e profissional"* (Feldmann, 1995, p.57).

Na dita "sociedade do conhecimento" há um forte vínculo entre a reestruturação produtiva em processo e o grau de desenvolvimento do sistema educacional. No entanto, paradoxalmente, exatamente no momento em que a escola tornou-se a forma dominante de educação, aquela que subordina os demais tipos de educação, Saviani ressalta a hipertrofia e a desvalorização da escola na sociedade atual. A hipertrofia acontece quando a escola passa a absorver todas as funções educativas antes desenvolvidas fora da escola ou seja, há ampliação da escola tanto em sentido vertical (da educação infantil ao ensino de pós-graduação), quanto horizontal (ampliação do tempo de permanência na escola e, de certo modo, a ampliação do currículo e das atividades extracurriculares). A escola passa a ser desvalorizada exatamente por ter perdido sua substância, sua especificidade, por se ter descaracterizado.

As discussões sobre as relações entre trabalho e educação acontecem balizadas por esse contexto de crise e de mudança e se estruturam em torno de três eixos fundamentais: 1) o das mudanças e das novas configurações do trabalho na sociedade moderna; 2) o do surgimento de um novo paradigma técnico-econômico que implica na reestruturação do setor produtivo e na definição de novas trajetórias organizacionais; e 3) o do papel da educação, da função social da escola nesse processo de mudança e nesse novo paradigma.

---

[9] A primeira revolução institucionalizou a escola na sociedade (retirando a exclusividade até então exercida pela família e pela comunidade), enquanto que a segunda revolução educacional correspondeu à criação dos sistemas educacionais de massa, públicos e nacionais.

A partir das referências acima, sobre a evolução da escola e sobre as transformações em curso no mundo do trabalho neste início de milênio, é possível inferir que a relação entre educação e trabalho está em processo de transformação e, por conseqüência, também pode estar assumindo novos sentidos tanto no âmbito social quanto para o sujeito. Tal transformação implica em uma revisão de temas e conceitos como formação, qualificação e competências, que se vinculam, ao mesmo tempo, a processos de trabalho e de escolarização.

3. FORMAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS.

A discussão conceitual dos termos **formação**, **qualificação** e **competência** busca desvelar as diferentes matrizes teórico-conceituais e as permanentes disputas ideológicas, sociais e econômicas que cercam os assuntos relacionados aos processos de acesso ao mundo do conhecimento e ao mundo do trabalho.

Frigotto (1998), em uma de suas análises sobre educação e trabalho, distingue duas grandes correntes epistemológicas e, de forma mais ampla, duas visões de mundo, que apóiam a discussão em torno do tema: a primeira corrente pauta a discussão pela afirmação da historicidade dos modos de produção da existência humana nos quais estão sempre presentes o conflito e o antagonismo e é nessa linha que se encontra a perspectiva marxista[10]; a segunda corrente apresenta uma compreensão de integração da sociedade, de interação social e não de conflito. É nessa ótica, segundo esse autor, que se situam as concepções de caráter positivista-funcionalista[11], à qual se filiam as concepções neoliberais, a perspectiva da ação comunicativa e a perspectiva da pós-modernidade.

Ao analisar as noções de qualificação e competência, Manfredi (1998) discute a diversidade de significados dos dois termos e mostra a associação histórica do primeiro (qualificação) com o repertório teórico das ciências sociais, principalmente com o desenvolvimento da teoria do capital humano[12], na economia, e das

---

[10] As análises marxistas pressupõem a centralidade do trabalho como criador da condição humana, isto é, o homem, ao modificar a realidade (com o trabalho), modifica-se a si mesmo. O processo de produção do ser humano possui três elementos fundamentais e distintos: a natureza, o indivíduo e a relação social, "ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis" (Frigotto, 1998). A subjetividade é um produto histórico-social, por isso a questão, para os marxistas, não é o que é o homem, mas como se produzem o ser humano e o sujeito social histórico.

[11] As análises vinculadas à corrente positivista-funcionalista apresentam um caráter a-histórico onde, "do ponto de vista epistemológico, a compreensão da realidade dá-se mediante a relação atomizada de fatores (variáveis) alheios às mediações da totalidade social. Trata-se de uma concepção que explica as disfunções sociais mas não atinge a compreensão de sua gênese" (Frigotto, 1998).

[12] Ver, a respeito, a obra dos economistas americanos Theodore Schultz e Frederick Harbison, que estão entre os principais defensores da importância da instrução e da formação de recursos humanos

teses sobre a organização da produção e a qualificação do trabalhador, na sociologia do trabalho. Já o termo competência aparece como construto das ciências humanas, especificamente nas áreas de psicologia, educação e lingüística[13].

Já Deluiz (2001) ressalta que, no caso das noções de competência, as concepções em uso vinculam-se a diferentes matrizes teórico-conceituais que, por sua vez, se ancoram em modelos epistemológicos distintos.

Autores como Hirata, Frigotto e Ferretti sustentam que o modelo de desenvolvimento de competência traduz uma submissão da educação às exigências do sistema produtivo, cuja intencionalidade é adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho. Sem dúvida, isso é verdade, porém não esgota todos os sentidos nem encerra a discussão sobre a noção de competência, uma vez que se trata de uma construção social e, por isso, objeto permanente de disputa política sobre seu significado social.

3.1. *Taylorismo-fordismo.*

O uso mais corrente do termo qualificação, além de vinculado à matriz condutivista, associa-se ao modelo taylorista e fordista[14] de organização da produção e se articula com métodos de análise ocupacional que buscam identificar as características dos postos de trabalho para delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-los. Segundo Ramos (2002) *"essa abordagem, que considera tanto o processo [de formação, na escola ou na empresa] quanto o produto da formação profissional [já que um trabalhador pode se qualificar para o posto de trabalho que pleiteia], também contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para a sua classificação no plano da hierarquia social"*.

---

como componentes do capital humano e consideram a educação como investimento e possível solução para o desenvolvimento político e econômico de um país.

[13] O capítulo 4 – A noção de competência no campo educacional mostra alguns usos e sentidos da referida noção.

[14] O taylorismo e o fordismo podem ser considerados "como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades concentradas e verticalizadas, com controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril" (Antunes, 2001, p. 16).

Essa concepção de qualificação estabelece uma sinonímia entre formação e qualificação, que implica na redução do conceito de formação ao de formação profissional porque, em sua definição, vincula e subordina mutuamente os processos de trabalho e o desenvolvimento dos saberes profissionais (explícitos e tácitos) e sociais do trabalhador. Tanto é assim que as modificações provocadas pela introdução de novas tecnologias na forma de organizar a produção e nas características do trabalho geram, também, modificações na qualificação exigida do trabalhador (desqualificação e superqualificação) sem, no entanto, modificar o vínculo entre educação e trabalho, no qual a educação é vista basicamente como meio de preparação de mão-de-obra, pautada nos princípios da divisão do trabalho, da organização da produção e das empresas.

Também Dubar (1998) corrobora este tipo de análise, ao discutir o ponto de vista substancialista da qualificação, atribuído a Friedmann, que destaca a desqualificação do trabalho operário (tanto pela perda de habilidade profissional – o saber e o *know-how* do trabalhador – quanto pelo empobrecimento das tarefas, que ocorre no modelo taylorista), e o ponto de vista relativista, atribuído a Naville, que define a qualificação como "*relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social*", ressaltando a dupla função da qualificação (de utilização econômica, por um lado, e social, por outro). Nos dois casos, o tempo de formação institucionalizada (educação formal) é a melhor referência para discriminação dos níveis de qualificação.

Em sua análise sobre o sentido do termo qualificação, Ramos (2002) ressalta, ainda, que as análises sociológicas, principalmente as teses sobre a qualificação e desqualificação do trabalho e sobre a polarização das qualificações, destacam o aspecto multidimensional do termo qualificação. A noção de qualificação é multidimensional por se referir aos seguintes aspectos: i) qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; ii) qualificação do trabalhador, que amplia o primeiro aspecto porque incorpora as qualificações sociais ou tácitas do trabalhador, que é a soma do conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares e sociais (denominado qualificação real) e das potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho (denominada qualificação operatória); por último, iii) a qualificação como uma rela-

ção social, como resultado da correlação de forças capital-trabalho (Hirata, 2003, p. 132).

3.2. *Toyotismo.*

A crise dos países capitalistas nos anos 1970 provocou transformações no processo produtivo, isto é, na forma de organização do trabalho e da produção, que foram forjadas pelo avanço tecnológico e pelo acirramento da concorrência intercapitalista, principalmente. A alternativa de maior destaque ao modelo dominante foi o toyotismo[15]. Segundo Antunes (2001), o toyotismo é uma forma de produção flexibilizada que busca o envolvimento consentido dos trabalhadores e a sua adesão à viabilização do projeto "*desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital".*

As principais características da organização da produção no toyotismo são:

- → Produção vinculada à demanda, portanto, variada e heterogênea;
- → Rotação de tarefas e polivalência do trabalhador;
- → Trabalho cooperativo em equipe com multivariedade de funções;
- → Ênfase no controle de qualidade e na gestão da produção;
- → Utilização do princípio do *just in time,* que visa ao melhor aproveitamento do tempo de produção e à redução dos estoques ao mínimo possível.

A nova forma de acumulação capitalista, baseada na flexibilidade, na empresa enxuta, na reengenharia, nos Ciclos de Controle de Qualidade (CCQ) e em tantas outras técnicas de gestão, amplia o desemprego estrutural, o emprego informal, temporário e precário, impõe a redução de salários e provoca modificações no perfil de qualificação dos trabalhadores.

[15] É uma forma de organização do trabalho criada na fábrica Toyota, no Japão, e vem se expandindo tanto nos países avançados quanto nos países emergentes e periféricos.

Para melhor marcar as diferenças entre os dois grandes paradigmas da produção industrial, o quadro a seguir traz uma comparação das principais características da organização do trabalho nos paradigmas taylorista-fordista e toyotista.

Quadro 2: Comparação dos modelos de organização da produção.

ASPECTO	MODELO TAYLORISTA-FORDISTA	MODELO TOYOTISTA
Tipo de produção	Em massa e homogênea	Vinculada à demanda e heterogênea
Estrutura da produção	Verticalizada (a própria empresa é responsável por cerca de 75% da produção, em média).	Horizontalizada (a fábrica toyotista responde por cerca de 25% da produção e 75% são terceirizados).
Tipo de tarefa	Única, parcial, repetitiva, fragmentada e individual.	Multivariedade de funções e trabalho em equipe
Tipo de trabalhador	Especializado e semiqualificado, com pouco ou nenhum treinamento no trabalho.	Multifuncional e polivalente, com longo treinamento no trabalho (educação continuada do trabalhador).
Postos de trabalho	Verticalizados, hierarquizados, centrados nas tarefas	Flexibilizados, horizontalizados, adaptados ao indivíduo.
Gerenciamento da produção	Gerência científica baseada no controle externo. Autocrático.	Controle de qualidade e de produtividade feitos por equipes de trabalhadores, com base na liderança participativa.
Salário	Pagamento *pro rata* (baseado em critérios da definição do emprego ou do posto de trabalho).	Pagamento pessoal em função de resultado por equipe.
Ambiente de trabalho	*Layout* compartimentado e fechado.	*Layout* flexível e aberto.

Desde o final dos anos 1980, o termo qualificação vem sendo substituído pelo termo competência. Segundo Hirata (1992), a noção de competência é *"(...) bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das qualificações profissionais que lhes eram correspondentes".*

A noção de competência ainda vem ganhando força em razão do seu uso na área da psicologia do trabalho e das organizações, vinculada a quatro campos principais: avaliação de pessoal, análise da atividade do trabalhador (ergonomia), orientação profissional e estudos psicossociais das relações entre o indivíduo e a organização.

De acordo com Aubret e Gilbert (2003) a introdução da noção de competência no campo da avaliação de pessoal se deve a David C. McClelland (1917-1998), professor da Universidade de Harvard, que realizou diversas pesquisas sobre motivação e sucesso profissional. Segundo ele, a evidência empírica de que dois trabalhadores, portadores do mesmo diploma e das mesmas aptidões, obtêm resultados diferentes na prática das atividades profissionais põe em cheque a capacidade preditora dos diplomas e dos testes de aptidão, além de indicar a necessidade de considerar outras capacidades, ligadas às emoções e às motivações profundas, que possam estar sendo utilizadas em situações práticas: essas são as competências sociais, determinantes do sucesso profissional.

Essa perspectiva abriu caminho para muitas pesquisas sobre motivação e sobre a capacidade da adaptação do indivíduo a situações variadas e para o desenvolvimento de instrumentos de medida de competência muito utilizados na área de gerenciamento de recursos humanos.

A crítica a essa proposta de compreensão da competência aponta mais para um desvio semântico do termo do que para uma ruptura com a psicometria. Afirma que o termo competência estaria mais próximo da noção de avaliação por critério, uma vez que toda a prática de seleção de pessoal continua a repousar sobre modelos psicométricos, de correlações traço-fator e se alinha a outras noções tradicionais, como a de rendimento ou mesmo a de potencial.

A conceitualização da competência na área da ergonomia é mais complexa e veio complementar o conceito clássico de atividade e de tarefa. Nesse campo, a noção de competência é formulada por meio dos seus componentes cognitivos (as operações mentais que permitem a uma pessoa pensar e agir) e se refere aos conhecimentos declarativos (o que é) e procedimentais (como é), os conhecimentos práticos (o saber fazer adquirido pela experiência pessoal e dificilmente transmissí-

vel) e os meta-conhecimentos (o conhecimento sobre o próprio conhecimento, adquirido sobretudo pela experiência).

Por trás desse entendimento, coexistem uma concepção behaviorista e outra cognitivista da competência. A concepção behaviorista define a competência pelas tarefas que o sujeito sabe executar e sua expressão está ligada ao contexto. A concepção cognitiva, ao contrário, é concebida como uma estratégia, um sistema de conhecimentos que permite a realização da atividade. Porém, para pesquisar a competência subjacente a uma atividade é preciso, primeiramente, analisar a atividade e, é bom lembrar, não existe uma correspondência direta entre atividade e competência, já que uma mesma tarefa pode ser satisfeita por competências diferentes.

No campo da orientação e reorientação profissional de adultos, o termo associa-se à emergência de uma necessidade de validação e de reconhecimento de capacidades adquiridas durante uma trajetória profissional. Sob a expressão genérica “portfólio de competências”, busca-se associar conhecimentos e habilidades adquiridos pela experiência profissional a conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema educativo.

Por fim, no campo do estudo das relações psicossociais entre o indivíduo e as organizações, há duas perspectivas distintas: uma visão de desenvolvimento de práticas transformadoras que permitam a melhoria e o desenvolvimento de competências (portanto a competência é objeto de análise e de intervenção); na outra visão, o uso da noção de competência é objeto de interrogação, nela se argumenta que a passagem de um discurso sobre a qualificação para um discurso sobre a competência não se explica somente pelas recentes mudanças econômicas e técnicas. Levanta-se a hipótese de que a competência encontra sua razão de ser em uma norma de julgamento social, proposta pelos grupos dominantes, que utilizam essa norma para legitimar a posição que ocupam.

A polissemia que caracteriza o uso do termo competência também se reflete no campo educacional em outros sentidos, quase sempre vinculados ao desempenho, à avaliação e à certificação, como se verá a seguir.

4. A NOÇÃO DE *COMPETÊNCIA* NO CAMPO EDUCACIONAL

O resgate dos significados atribuídos historicamente ao termo competência é necessário para demarcar os limites e as diferenças de sentido existentes no uso do termo por distintas esferas da sociedade e, assim, visualizar e compreender melhor a disputa que ocorre entre as forças sociais em torno da fixação de um sentido hegemônico ao termo competência.

De acordo com Bronckart e Dolz (2004, p.34-35), a expressão *competência lingüística,* cunhada por Chomsky para designar uma disposição de linguagem inata e universal, "(...) *que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Essa capacidade ideal constitui o "explicans" de todo fenômeno relacionado à linguagem, o qual se caracteriza por meio de desempenhos concretos que não apresentam esse caráter ideal, porque esses desempenhos também dependem da presença de outros órgãos mentais (sobretudo da memória) e porque são condicionados por diversas limitações comportamentais, bem como por certos fatores de ordem sociocontextual (...)*", foi a base da primeira de quatro etapas de um processo de reapropriação do termo por diversas correntes das ciências humanas.

Para esses autores, o segundo movimento de propagação se deu no campo da psicologia experimental, quando o termo competência passou a substituir o de inteligência e *"(...) a inteligência passou a ser definida como a soma das competências, e o desenvolvimento ontogenético passou a ser concebido como a aplicação e adaptação dessas capacidades ideais às limitações e estimulações do ambiente, isto é, como um processo de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas (...)".*

O terceiro movimento proposto na análise é conformado por lingüistas que, preocupados com as dimensões pragmáticas da linguagem e com a problemática do ensino da segunda língua, retomam o termo, baseados no entendimento de que "(...) *talvez não exista uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem, esse domínio envolve a capacidade de adaptar as produções da linguagem aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social (...)*". Com isso, a competência deixa de ser fundada biologicamente, como proposto por Chomsky, e (...) *se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, "(...) cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal. O único vestígio da acepção*

chomskyana original é que a competência é apreendida no nível das propriedades do indivíduo (...)".

O quarto e último movimento de propagação, ainda de acordo com Bronckart e Dolz (2004), se dá no campo da análise do trabalho e da formação profissional, com a contestação da lógica das qualificações. As competências são capacidades mais gerais e mais flexíveis que podem ser apreendidas principalmente no nível do desempenho exigido dos agentes no contexto de uma determinada tarefa. *"(...) Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do "ser" e do "dever ser", a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais savoir-faire que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis (...)."*

Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação. Para alguns autores (Ferretti, Depresbiteres) a utilização da noção de competência na pedagogia advém do mundo do trabalho, estando vinculada aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores. Na mesma linha, outros autores (Frigotto, Hirata) enfatizam a influência das formas de organização da produção e do trabalho na definição de políticas de recrutamento, seleção e treinamento de mão-de-obra. Mas há ainda aqueles (Manfredi, Ramos) que destacam a origem do termo na psicologia, principalmente na psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da cognição.

Segundo Manfredi (1998), a noção de competência ancora-se, historicamente, nos conceitos de capacidade e habilidade, construtos próprios da psicologia, da educação e da lingüística.

A mesma autora esclarece que há três vertentes de estudo de habilidades e competências no campo da psicologia.

Na primeira, a vertente da psicologia do desenvolvimento, examina-se o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e as características de cada uma das fases e idades por que passa o indivíduo ao longo da vida.

Na segunda vertente, da psicologia da aprendizagem, são examinados os processos e as condições em que ocorre a aprendizagem humana.

Já a terceira vertente abarca estudos e pesquisas voltados para a construção de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais etc.

É possível, ainda, classificar as noções de competência de acordo com os pressupostos teórico-conceituais em que se baseiam. Nesse sentido, a análise feita por Deluiz (2001) propõe o enquadramento das noções de competência em quatro matrizes: condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Cada uma delas apresenta as seguintes características principais:

1. Matriz condutivista: A competência é entendida como uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa. No mundo do trabalho esta noção de competência está estreitamente atrelada à lógica da produção, limita-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos e preocupa-se em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado.

No campo da educação (mais especificamente na área de avaliação educacional), a operacionalização da noção é feita por meio da descrição do que o indivíduo pode fazer, e não necessariamente do que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências assim descritas referem-se a um desempenho padrão e enfatizam as características necessárias para realizar uma tarefa, mas que não conduzem a um desempenho superior. Por isso são denominadas competências mínimas ou básicas.

2. Matriz funcionalista: O foco da competência é o resultado esperado. A competência é algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer, ou seja, são descritos produtos e não processos.

No caso do trabalhador, a competência deriva das funções estratégicas da empresa e dos correspondentes resultados esperados da atuação do trabalhador (produtos). No caso do aluno, a aprendizagem fica restrita à realização de atividades e tarefas especificadas, sem uma incorporação de seus fundamentos científicos e tecnológicos.

3. Matriz construtivista: a definição de competência, neste caso, considera o sujeito, a ação do sujeito e suas relações contextuais, por isso reconhece po-

tencialidades tanto no aluno quanto no trabalhador e competências coletivas vinculadas ao contexto de um e do outro.

A competência é definida, quase sempre, por um inventário de conhecimentos e saberes (técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais), utilizados em situações diferenciadas.

De acordo com Perrenoud (1999), a competência é a incorporação e a mobilização de saberes para a ação, isto é, a competência significa, principalmente, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações. As competências distinguem-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, pois a competência é a mobilização de recursos pertinentes às situações enfrentadas pelo indivíduo, de modo singular e único, mesmo quando é possível fazer analogias com outras situações já vividas. A mobilização efetiva dos recursos cognitivos em cada situação-problema é o desempenho.

A distinção entre competência e desempenho revela que, apesar da contextualização dos saberes, o processo de construção de conhecimento é individual e requer o desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que indica uma perspectiva naturalista da aprendizagem, que termina por minimizar a dimensão sociopolítica da aprendizagem, do desempenho e, conseqüentemente, da própria competência.

4. Matriz crítico-emancipatória: ainda está em construção e objetiva ressignificar a noção de competência, de forma que esta atenda aos interesses dos trabalhadores. Para tanto, considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas e coletivamente constituídas. A competência é multidimensional, possuidora de facetas que vão do individual ao coletivo, do cognitivo (individual e processual) ao sociocultural e histórico (coletivo e temporal e espacialmente definido). Nesta perspectiva, Deluiz (2001) afirma que:

> *"(...) a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos sócio-ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (...)".*

A educação profissional visa ao desenvolvimento de uma formação integral e ampliada onde haja articulação entre a dimensão profissional e a dimensão sociopolítica. Portanto, ainda segundo Deluiz (2001), a matriz crítico-emancipatória:

"(...) busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho. A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência (...)".

Enquanto as duas primeiras matrizes estão estreitamente atreladas à lógica da produção e se preocupam em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos e habilidades individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado, as concepções construtivistas visam ao desenvolvimento de atributos individuais e, embora ressaltem a necessidade de vinculação com a vida e com as necessidades coletivas dos trabalhadores, não dão ênfase à dimensão sócio-histórica das aprendizagens e da competência. Já a matriz crítico-emancipatória propõe competências baseadas em uma perspectiva desmistificadora das atuais relações de poder e mais abrangente, pois abarca as dimensões profissionais e sociopolíticas das competências; porém essa perspectiva está em construção, ainda sem operacionalização dos conceitos propostos.

A despeito da orientação teórica e conceitual, há forte tendência em definir a competência por seus atributos, por seus ingredientes. Nesse sentido, é possível identificar a composição da competência segundo três diferentes conjuntos:

→ conjunto de tarefas - a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes (saber fazer), e que se apresentam bem detalhadas. Sem interesse pelas relações que existem entre elas. A competência é analisada pela observação direta do desempenho;

→ conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes (saber, saber fazer e saber ser);

→ conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (experiências, conhecimentos, atitu-

des, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Mais uma vez, independentemente da concepção utilizada, os seguintes traços comuns ficam evidentes:

→ a referência às tarefas, à atividade humana ou à resolução de problemas em circunstâncias identificáveis;
→ o desempenho esperado das pessoas ou grupos diante de tarefas, atividades ou problemas;
→ o caráter estruturado dos processos de mobilização de saberes, de fazeres e de atitudes comportamentais que asseguram o desempenho perante a tarefa;
→ a possibilidade de se fazer predições sobre a capacidade (a competência).

É possível, então, chegar à seguinte definição geral: competência é uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, em um contexto determinado.

A partir dessa definição que sintetiza o panorama traçado sobre a noção de competência e considerando os objetivos do estudo aqui proposto, cabe agora averiguar, no que está dito e no que está pressuposto e não dito no discurso do setor público sobre competências, como a noção é utilizada, o que está em foco, quais os interesses envolvidos, quais as visões de mundo que amparam as escolhas realizadas e, assim, possibilitar o desvelamento de sentidos, de expectativas, de imagens e de atitudes de que o termo competência se reveste.

5. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a apreensão do objeto da pesquisa sobre as noções de competência, presentes, explícita e implicitamente, no discurso do setor público brasileiro.

5.1. *Coleta e seleção de documentos*

O conhecimento sobre o funcionamento do setor público federal, decorrente da experiência de trabalho no Ministério da Educação e no Banco Central do Brasil, permitiram-me estabelecer, inicialmente, os seguintes critérios para a coleta de documentos:

1. para a seleção de fontes:
    a. documentos de órgãos com ação reguladora ou político-estratégica sobre as áreas de educação, trabalho e gestão de recursos humanos na área federal. Mais especificamente, nos aspectos relacionados à formação, qualificação, avaliação, seleção, recrutamento e desenvolvimento de pessoas;
    b. documentos de uma instituição de excelência, interessada em desenvolver pelo menos um projeto na área de gestão por competência.
2. para a seleção inicial de documentos:
    a. elaborados ou divulgados no período de 2000 a 2005;
    b. relativos aos temas acima citados e com alguma referência à noção de competência.
3. para a seleção final de documentos: seleção final dos documentos foi feita por meio da “leitura flutuante” (Bardin, 2004) de cerca de trinta documentos que atenderam aos requisitos iniciais. Nessa etapa foi possível eliminar:
    a. documentos repetidos;
    b. documentos contendo os instrumentos de medida (provas, questionários etc);
    c. documentos com instruções para elaboração de instrumentos de medida de conhecimentos, habilidades e competências;

d. documentos com instruções para candidatos a processos seletivos para cargo público (editais de concurso);
e. documentos com instruções para participantes em exames nacionais (informes para estudantes).

O acesso aos arquivos e a seleção desses documentos não foi tarefa fácil, em razão da dispersão de fontes, da diversidade formal dos documentos (leis, portarias, projetos, relatórios, informativos) e das dificuldades para copiar, digitalizar ou retirar os documentos desejados. Mas o esforço de articulação e organização foi plenamente justificado pela relevância do acervo assim construído, o qual, por sua especificidade e abrangência, certamente irá interessar a outros estudiosos. Portanto, apresenta-se, em anexo, uma relação de todos os documentos coletados.

Ao final desta etapa, foram selecionados, para uma análise mais aprofundada, os documentos que atendiam a todos os seguintes critérios:

1. apresentar a noção de competência como conceito relevante para a compreensão da ação proposta pela organização;
2. orientar política, programa ou projeto nas áreas de educação e trabalho, isto é, documentos relacionados à formação, à qualificação, à avaliação, à certificação e à gestão de pessoas
3. embasar a relação com a mídia, isto é, documentos que possam servir de fonte de informação para os meios de comunicação.

A lista final foi composta, então, pelos oito documentos listados em seguida. Ressalte-se que, *per se*, os propósitos e a natureza dos documentos selecionados são diferenciados, assim como também são distintos os públicos da comunicação, as formas de apresentação, os graus de profundidade conceitual e o nível de detalhamento de cada um deles.

Documento 1. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) – Plano estratégico para a área de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – SIPEC, que apresenta diretrizes, estratégias e sugere procedimentos para o desenvolvimento e a gestão de recursos humanos na administração pública.

Documento 2. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) - Classificação Brasileira de Ocupações (2002), que é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro[16].

Documento 3. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)- Sistema Nacional de Certificação Profissional, que é a proposta governamental para instituição do Sistema Nacional de Certificação Profissional, com a finalidade de regular os processos de certificação profissional no Brasil, em fase de audiência pública.

Documento 4. Ministério da Educação (MEC) - Documento Básico: Livro Introdutório do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA[17]) - Ensino Fundamental e Médio (2003), que traça diretrizes, conceitos e regras operacionais para o ENCCEJA.

Documento 5. Ministério da Educação (MEC) - Portaria n°44 de 10 de março de 2005, que regulamenta a realização do exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos – ENCCEJA - 2005.

---

[16] A CBO codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos (como a Relação Anual de Informações Sociais - Rais, Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Caged, Seguro Desemprego, Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física - DIRPF, dentre outros) censos populacionais e outras pesquisas domiciliares (Censo Demográfico, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad e outras pesquisas de institutos de estatísticas como o IBGE e congêneres nas esferas dos estados e dos municípios).
Também é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores como o realizado no Sistema Nacional de Empregos - Sine, na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração, enfim, em atividades em que informações do conteúdo do trabalho sejam requeridas.

[17] O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA destina-se a adultos e jovens de pelo menos 15 anos, para participar do exame relativo ao ensino fundamental, e de 18 anos, para participar do exame de ensino médio. É utilizado por secretarias estaduais e municipais de educação como instrumento de certificação de conclusão, no lugar dos antigos Exames Supletivos.

Documento 6. Ministério da Educação (MEC) – Resumo Técnico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/2004[18]), que relata diretrizes, objetivos, procedimentos e resultados do ENADE 2004.

Documento 7. Ministério da Educação (MEC) - Portaria 170/2005, do INEP/MEC, que regulamenta o ENADE 2005 do curso de Ciências Sociais.

Documento 8. Banco Central (Bacen) – Projeto de Gestão por Competência, que propõe modelo de gestão de pessoas voltado para o desenvolvimento e o gerenciamento de competências. Documento interno, ainda em fase de discussão.

5.2. *Procedimentos de análise*

A abordagem escolhida para a análise de dados é qualitativa, baseada em método de análise documental - que "*permite passar de um documento primário* [em bruto] *para um documento secundário* [representação do primeiro]" (Bardin, 2004, p.40) - e de análise de conteúdo – que possibilita "*evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem*" (Bardin, 2004, p.41) ou, como destaca Jovchelovitch (2000, p. 219)', ao citar Holsti: "(...) *a análise de conteúdo refere-se a qualquer técnica para fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características de mensagens (...)*".

O trabalho de análise constituiu-se, primeiramente, em um mapeamento do discurso do setor público sobre a competência, que implicou na montagem de tabelas com trechos de conteúdos classificados segundo os seguintes tópicos:

1. justificativas para o uso da noção de competência;
2. objetivos a serem atingidos ou facilitados pela utilização da noção de competência;
3. tipologias e componentes da competência.
4. conceitos de competência;

[18]O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. É aplicado anualmente em uma amostra de alunos dos cursos selecionados e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes.

Em seguida, já com os “dados” organizados segundo esses tópicos, procedeu-se à análise de focalização temática que identificou similaridades, diferenças, contradições e possibilitou cotejar a “fala” do setor público com o conhecimento científico existente a respeito do assunto.

Por fim, procurou-se, à luz da teoria das representações midiáticas, analisar o conteúdo e os focos do discurso midiático do setor público sobre competência e discutir a intencionalidade com que as mensagens podem estar sendo transmitidas.

O quadro a seguir apresenta os documentos classificados por instituição emissora e data de publicação (ou de divulgação), segundo os objetivos manifestos e a função a que se destinam. São elas:

a. função político-estratégica - quando o documento apresenta definições de políticas, diretrizes e estratégias de ação;
b. função regulatória-operacional – quando o documento apresenta normas, referências, regras ou modelos para a regulação de práticas ou para a implantação de programas, planos ou projetos;
c. função informativa – quando o documento descreve ou relata resultados de trabalhos desenvolvidos ou processos de implementação de políticas, de planos de ação ou de projetos.

Quadro 3: Documentos segundo instituição, data, objetivo e função.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO E DATA	OBJETIVO	FUNÇÃO
DOC. 1 – MPOG/SIPEC	MPOG 2002	Avaliação RH	Político-estratégica, Regulatória-operacional Informativa
DOC. 2 – MTE/CBO	MTE 10/2002	Avaliação profissional	Regulatória-operacional Informativa.
DOC. 3 – MTE/SNCP	MTE 08/2005	Certificação profissional	Político-estratégica Informativa.
DOC. 4 – MEC/ENCCEJA (2003)	MEC/INEP, 2003	Certificação escolar	Regulatória-operacional Informativa.
DOC. 5 – MEC/ENCCEJA (2005)	MEC/INEP 03/2005	Certificação escolar	Regulatória-operacional Informativa.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO E DATA	OBJETIVO	FUNÇÃO
DOC. 6 – MEC/ENADE (2004)	MEC/INEP 2005	Avaliação Educacional	Informativa.
DOC. 7 – MEC/ENADE (2005)	MEC/INEP 10/2003	Avaliação Educacional	Regulatória-operacional e Informativa.
DOC. 8 – Bacen	BACEN 09/2005	Avaliação RH	Regulatória-operacional Informativa.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Embora os conteúdos dos documentos possam ser relacionados a várias áreas das ciências humanas e sociais e manifestem distintos objetivos, a análise temática revelou a existência de elementos comuns a todos eles.

6.1. *Justificativas: trabalho e cidadania.*

O exame das justificativas utilizadas para a introdução e o uso da noção de competência indica que os argumentos fundamentam-se nas mudanças na ordem econômica, na forma de organização da produção, no conseqüente aumento da concorrência, na flexibilização e elasticidade do mercado de trabalho e na emergência de um novo perfil para o trabalhador, mais maleável e flexível. Ainda é possível evidenciar, em alguns trechos, a influência da teoria do capital humano, que concebe o trabalhador como fator de produção e a educação como investimento em capital humano.

"(...) Os avanços ocorridos nas duas últimas décadas têm levado as organizações a buscarem novas formas de gestão, com o objetivo de melhorar o desempenho, alcançar resultados e atingir a missão institucional para o pleno atendimento às necessidades dos clientes. Há o reconhecimento de que o sucesso das organizações modernas depende do investimento nas pessoas, com a identificação, aproveitamento e desenvolvimento do capital intelectual (...)". **(Doc. 1 – MPOG).**

→ *Reorganização produtiva*
→ *Teoria do capital humano*
→ *Novo perfil do trabalhador*

"(...) A nova estrutura proposta (da CBO) agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z. A unidade de observação é o emprego, dentro de um conjunto de empregos mais amplo (campo profissional), onde o ocupante terá mais facilidade em se movimentar. Assim, ao invés de

→ *Reorganização produtiva*
→ *Elasticidade e flexibilização do mercado de trabalho*
→ *Mobilidade do tra-*

se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, como era a tônica da CIUO 68 e CBO 82 e CBO 94, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegiando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto (...)". **(Doc. 2 – MTE).**	*balhador* → *Novo perfil profissional*
"(...) A certificação profissional pode ser entendida como o reconhecimento formal dos saberes e práticas do trabalhador, desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional. Seu sentido consiste em tornar-se uma estratégia para promover a formação continuada e ao longo da vida e para ampliar as oportunidades de acesso do trabalhador brasileiro ao mundo do trabalho (...)". **(Doc. 3 – MTE).**	→ *Elasticidade do mercado de trabalho* → *Mobilidade e flexibilidade do trabalhador* → *Novo perfil profissional*
(...) Pode-se afirmar que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam a busca de certificação do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. Dentre eles, destaca-se a exigência do mundo do trabalho, pois, atualmente, a necessidade da certificação no ensino médio se faz presente em diferentes atividades e setores profissionais. Ressaltam-se, também, os fatores pessoais da busca do cidadão pela certificação: a vontade de continuar os estudos e a vontade política de obter o direito da cidadania plena. (...) (...) A definição na LDB do que é próprio aos ensinos fundamental e médio não é colocada como forma de ruptura, mas sim de aprofundamento (compreensão) e contexto (produção e tecnologia). Se, no ensino fundamental, o caráter básico dos saberes sociais públicos foi desenvolvido, cabe, no ensino médio, avaliá-los ou, então, reavaliá-los. (...) De qualquer forma, ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética e ao mundo do tra-	→ *Elasticidade do mercado de trabalho* → *Mobilidade e flexibilidade do trabalhador* → *Novo perfil profissional* → *Ética, cidadania e responsabilidade social*

balho.
No caso do público participante da EJA/ EM, isso se torna mais evidente. A idade, a participação no mundo do trabalho, as responsabilidades sociais e civis são outras, diferentes daquelas dos alunos da escola regular que se preparam para a vida. O público da EJA/ EM está na vida atuando como trabalhador, pai de família, provedor.
Entretanto, se o ponto de partida é diferente, o ponto de chegada não o é. Ao final do EM, espera-se que esse público possa dar continuidade aos estudos com qualificação, disputar uma posição no mercado de trabalho e participar plenamente da cidadania, compartilhando os princípios éticos, políticos e estéticos da unidade e da diversidade nacionais, colocando-se como ator no contexto de preservação e transformação social. (...) **(Doc. 4 – MEC)**

(...) A Prova, como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, conforme reza a lei 10.861 de 14 de abril de 2004, tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, contribuindo assim para a avaliação dos cursos de graduação. (...) **(Doc. 06 – MEC).**

→ *Novas exigências do mercado de trabalho*

→ *Novo perfil profissional*

"(...) A economia globalizada, os avanços advindos da tecnologia da informação, entre outros fatores, impuseram às organizações a necessidade de, dia-a-dia, buscar novos conhecimentos, técnicas, metodologias e ferramentas para garantir a sobrevivência no mundo dos negócios. Essas mudanças trouxeram para as instituições públicas, notadamente aquelas que regulam e fiscalizam, como é o caso

→ *Reorganização produtiva*

→ *Novo perfil profissional*

do Banco Central do Brasil, a necessidade de atualizarem-se com a mesma rapidez com que fazem as organizações do setor privado, sob pena de não cumprirem sua missão com o êxito esperado pela sociedade (...)". **(Doc. 8 – Bacen).**

Em todos os documentos destaca-se o forte vínculo com o mundo do trabalho. Em maior ou menor medida, a competência é vinculada às novas necessidades por profissionais flexíveis e empreendedores e buscam atender às novas demandas das organizações.

6.2. *Objetivos: avaliação e desempenho.*

A associação de *competência* aos conceitos de avaliação e de desempenho é outro elemento comum aos documentos analisados. O emparelhamento dos conceitos aparece, primeiramente, quando são apresentados os objetivos da utilização da noção de competência. Os documentos destinam-se a regular práticas de avaliação e de certificação educacional (no caso dos documentos do MEC), ou tratam de procedimentos de seleção, recrutamento e avaliação de recursos humanos (MPOG e Bacen) ou ainda estabelecem procedimentos e padrões de referência para a avaliação e certificação de competências exigidas pelo mundo do trabalho (MTE). Ver Quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Documentos segundo objetivos expressos.

DOCUMENTO	OBJETIVOS EXPRESSOS
DOC. 1 – MPOG/SIPEC	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação → Avaliação de competências para efeitos de seleção, carreira e remuneração
DOC. 2 – MTE/CBO	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação → Avaliação de competências para efeitos de mobilidade no mercado de trabalho.
DOC. 3 – MTE/SNCP	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação.

DOCUMENTO	OBJETIVOS EXPRESSOS
	→ Avaliação de competências para efeitos de mobilidade no mercado de trabalho.
DOC. 4 – MEC/ENCCEJA (2003)	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação. → Avaliação de competências para efeitos de mobilidade no mercado de trabalho.
DOC. 5 – MEC/ ENCCEJA (2005)	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação Avaliação de competências para efeitos de mobilidade no mercado de trabalho.
DOC. 6 – MEC/ENADE (2004)	→ Avaliação do desempenho para atuação profissional e exercício da cidadania.
DOC. 7 – MEC/ENADE (2005)	→ Avaliação do desempenho para atuação profissional e exercício da cidadania.
DOC. 8 – Bacen	→ Certificação para o trabalho; suporte para ações de formação e de qualificação. → Avaliação de competências e desempenho para efeitos de seleção, carreira e remuneração.

O vínculo com o desempenho é explícito no caso dos procedimentos de avaliação e aparece mais fortemente quando são especificadas as dimensões da competência. A idéia do "saber fazer" está presente em **todas** as descrições da competência ou da qualificação, como se observa no Quadro 5.

Quadro 5: Documentos segundo dimensões da competência.

DOCUMENTO	DIMENSÕES
DOC. 1 – MPOG/SIPEC	→ Conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser = conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).
DOC. 2 – MTE/CBO	→ Conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser = conhecimentos, habilidades, atitudes)
DOC. 3 – MTE/SNCP	→ Conjunto holístico e integrado (combinação complexa de atributos + contexto).

DOCUMENTO	DIMENSÕES
DOC. 4 – MEC/ENCCEJA (2003) e **DOC.5 – MEC/ENCCEJA (2005)**	→ Conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser = conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).
DOC. 6 – MEC/ENADE (2004)e **DOC. 7 – MEC/ENADE (2005)**	→ Conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser = conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).
DOC. 8 – Bacen	→ Conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser = conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)

A associação entre competência e desempenho remete à discussão sobre as matrizes epistemológicas que permeiam esse entendimento: i) a **condutivista**, que operacionaliza a noção por meio da descrição do que o indivíduo pode fazer, e não necessariamente do que faz, independentemente da situação ou circunstância; ii) a **funcionalista**, que apresenta a competência como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer – o foco está nos produtos e não processos; iii) a **construtivista**, que define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes (técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais) e utilizá-los em situações diferenciadas.

Ramos (2001) resume as críticas à noção da competência sob a égide do condutivismo e do funcionalismo aos seguintes aspectos: a) há uma redução do comportamento humano às suas aparências observáveis; b) há uma redução da natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) a atividade humana é considerada como uma justaposição de comportamentos elementares, cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) a questão dos processos de aprendizagem dos conteúdos das capacidades descritas permanece intocada.

A proposição construtivista incorpora a idéia da ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica que, por sua vez, é estruturante de novos saberes. No entanto, segundo Ramos (2001) *"(...) a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação (...) o que torna propício o uso dessa noção em um sentido instrumental ou condutivista (...)"*. A teoria construtivista também "(...) *confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos* [e dos

trabalhadores], *em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social. Portanto*, *à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vistas à adaptação à instabilidade social, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência* (...)."

6.3. *Componentes: saber, saber fazer, saber ser.*

A subordinação da noção de competência às necessidades socioeconômicas, que dá o tom às justificativas, é matizada nas explicações sobre o que é a competência, quando emerge a tendência a valorizar seus aspectos articuladores e integradores, pois ela é descrita como uma integração ou uma articulação entre características individuais e requisitos profissionais.

É neste aspecto, o da articulação de competências profissionais e competências pessoais, que se identifica uma proposição de síntese entre trabalho e educação. Ao esconder as contradições e as lutas do mundo contemporâneo, no qual o emprego é cada vez mais escasso e a escolaridade está deixando de ser garantia de mobilidade social, essa síntese faz da competência uma possível resposta à inadequação da educação às novas formas de organização da produção porque promete ser capaz de promover um novo encontro entre trabalho e formação. Isto porque a noção de competência se apresenta, por um lado, como uma superação do conceito de qualificação e, por outro, como vinculada a novas proposições, como empregabilidade e profissionalismo. De acordo com Ramos (2001), em substituição às profissões, *surge o profissionalismo que consistiria em realizar as qualidades e as competências que Le Boterf sintetiza em cinco menções: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar.* O profissionalismo parece uma versão psicopedagógica da empregabilidade, pois ressalta características ou capacidades de ordem psicológica, em detrimento de saberes técnicos tácitos ou formalizados.

Ao se referir a atributos ou capacidades individuais, importantes para adaptação a um mundo em que o emprego é escasso, e que o sujeito possui ou pode adquirir por meio de processos educativos há uma aproximação de conceitos sociológicos (empregabilidade, qualificação) e conceitos psicológicos (cognição, aptidão,

habilidade, atitudes, motivações). Veja-se, por exemplo, as idéias presentes na vertente construtivista, onde a competência é definida como a incorporação e a mobilização de saberes para a ação e significa a capacidade do sujeito mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações.

Por esse mecanismo de aproximação de conceitos distintos, a díade competência - empregabilidade estabelece uma apropriação socioeconômica de conceitos oriundos da psicologia cognitiva, que termina por reduzir o papel da educação como instrumento de integração e de cidadania, e ampliar o de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas.

As competências postas em evidência nos textos examinados corroboraram essa perspectiva. Pode-se observar que a maior parte das competências descritas diz muito mais respeito a **capacidades psicológicas** do indivíduo do que a **saberes de ordem técnica,** como se vê nos trechos grifados a seguir.

DOC. 1 – Plano Estratégico para a área de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – SIPEC
"(...) As características do componente genérico do perfil do servidor são as seguintes: → *foco nos resultados e no cidadão como premissa de sua atuação;* → ***desenvolvimento responsável** e **ético** de suas atividades, de forma a tornar mais eficaz a ação do Estado e o atendimento aos cidadãos;* → *capacidade de atuação baseada nos princípios da gestão empreendedora;* → *capacidade de realização de tarefas através de processos de trabalho que incorporem inovações tecnológicas;* → *capacidade **de trabalhar em rede**;* → *capacidade para **atuar de forma flexível**.* *Deste modo podemos concluir que a construção deste novo perfil está fortemente vinculada à definição das **competências que deverão ser desenvolvidas**, requerendo um enorme esforço de capacitação, buscando cumprir as atribuições do SIPEC e atender as novas necessidades da administração gerencial, tendo como referência as seguintes competências de suporte que foram identificadas pelos participantes do III Fórum:* *1. Visão Sistêmica* *2. Trabalho em **Equipe** e Relacionamento **Interpessoal***

3. Planejamento

4. Capacidade Empreendedora

*5. Capacidade de **Adaptação e Flexibilidade***

6. Cultura da Qualidade

*7. **Criatividade***

*8. **Comunicação***

*9. **Liderança***

*10. **Iniciativa** e **Dinamismo***

*O desenvolvimento dessas competências é importante, pois elas envolvem elementos da personalidade das pessoas aplicados à sua prática profissional; representam então, um **processo de integração entre as características individuais e as qualidades requeridas para missões profissionais específicas** (...)."*

DOC. 2 – Descrição da Ocupação de Administrador – CBO

"(...) DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS

*1 - Agir com **iniciativa.***

*2 - Demonstrar **liderança.***

*3 - Demonstrar capacidade de **síntese**.*

*4 - Demonstrar capacidade de **negociação.***

5 - Demonstrar raciocínio lógico.

6 - Demonstrar visão crítica.

*7 - Demonstrar capacidade de **comunicação.***

*8 - Demonstrar capacidade de **análise.***

*9 - **Administrar conflitos**.*

10 - Demonstrar raciocínio abstrato.

*11 - Trabalhar em **equipe**.*

*12 - **Demonstrar espírito** empreendedor.*

*13 - Demonstrar **capacidade de decisão**."*

DOC. 4 e DOC. 5 – ENCCEJA

*"(...) De qualquer forma, ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido **competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética** e ao mundo do trabalho.*

*(...) O foco do Encceja é a situação-problema para cuja resolução o participante deve **mobilizar saberes cognitivos e conceituais (competências).***

A aprendizagem é destacada como referência à autonomia intelectual do sujeito ao

final da educação básica, mediada pelos princípios da cidadania e do trabalho, na atualidade. As competências para a participação social incluem ***a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico,*** *a informação, ou seja, o* ***aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser*** *(...)."*

DOC. 6 e DOC. 7 – ENADE

"(...) [A prova] *Foi composta de duas partes: a primeira parte, denominada formação geral, apresentou-se como componente comum às provas das diferentes áreas, que investigou* ***competências, habilidades e*** *conhecimentos gerais que os estudantes já teriam desenvolvido no seu repertório, de forma a facilitar a compreensão de* ***temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial****; a segunda parte, denominada componente específico, contemplou a especificidade de cada área, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional.(...)*

(...) No componente de avaliação da formação geral, foi investigada ***a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Foram também consideradas as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos.****(...)".*

DOC. 8 – Projeto de Gestão por Competência do Banco Central.

"(...) Assim, no modelo do Banco, as competências profissionais ou individuais estarão divididas em:

→ *Genéricas: são competências que todos os servidores devem deter, ainda que em níveis diferentes. Geralmente estão mais vinculadas à* ***dimensão atitudinal****. Devem compreender aspectos gerenciais, estratégicos e* ***interpessoais****.*

→ *Específicas: são competências técnicas, vinculadas a cada atribuição de cada posto de trabalho, componente ou unidade e respectivo processo de trabalho e produto. Geralmente estão mais vinculadas a conhecimentos e* ***habilidade****s (...)."*

Liderança:

→ *Influencia positivamente as pessoas ou grupos baseando-se em seus* ***atributos pessoais*** *e profissionais, conquistando* ***credibilidade e confiança*** *e obtendo aceitação, consenso e ação na consecução de objetivos, em determinadas situações de trabalho. Utiliza métodos de intervenção para trazer o grupo de volta ao seu rumo.*

→ *Conhece dinâmica de grupos e o seu funcionamento, as etapas pelas quais os gru-*

pos passam, a diferença entre processo e conteúdo e os processos decisórios de grupos.

Comunicação:

→*Expressa idéias com lógica, objetividade e clareza, por escrito e oralmente, e utilizando-se do meio adequado.*

→***Preocupa-se em verificar o entendimento** das mensagens transmitidas e recebidas.*

→*Ouve, processa e compreende o contexto das mensagens.*

→*Expressa-se de forma adequada aos interlocutores e ao conteúdo transmitido.*

→*Argumenta com coerência usando **feedback** de forma adequada, para facilitar a **interação entre as partes**.*

Criatividade:

→ ***Pensa o ainda não pensado**, sugerindo idéias que resolvam conflitos ou signifiquem saída para impasses.*

→ *Adapta ou substitui modelos tradicionais, utilizando inovações e formas novas de analisar qualquer assunto.*

Negociação:

→*Expressa-se com lógica, objetividade e clareza e ouve a outra parte, buscando sempre **equilíbrio** de soluções satisfatórias nas propostas apresentadas, quando há conflitos de interesse.*

→*Observa o sistema de trocas que envolve o contexto.*

→ *"Chega a um meio termo" em situações difíceis e conflituosas.*

→***Altera sua posição e conduta quando se percebe errado.***

Tomada de decisão:

→ *Seleciona alternativas de **forma compartilhada**, sistematizada e segura, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados considerando limites e riscos.*

→ *Identifica e dimensiona as características, os riscos e os desafios em um ambiente mutável, imprevisível e ambíguo, mantendo sempre a visão do futuro, ajustando rapidamente os planos e processos de trabalho e criando alternativas de ação para alcançar os objetivos planejados.*

Gestão integrada de processos, recursos e prazos:

→*Analisa a viabilidade econômico-financeira de processos, projetos ou propostas.*

→*Interpreta indicadores e demonstrativos de performance do negócio, gerenciando os*

custos diretos e indiretos envolvidos, otimizando os recursos organizacionais disponíveis (orçamento, materiais, tecnologia e informações) e maximizando os resultados esperados nos prazos definidos.

Dinamismo e iniciativa:

→ ***Assume responsabilidades****.*
→ ***Age proativa*** *e tempestivamente para se beneficiar de oportunidades.*
→ ***Persiste em face de obstáculos****, buscando soluções alternativas quando a primeira abordagem não for bem sucedida.*
→ ***Avalia riscos e impactos****, certificando-se do sucesso da ação ou da necessidade de ajustes.*

Orientação e desenvolvimento:

→ *Compartilha conhecimentos, melhores práticas e expertise de forma a melhorar a performance organizacional.*
→ ***Estimula,*** *orienta e cria condições para o desenvolvimento contínuo da sua equipe, alinhado com os objetivos da organização.*
→ *Dá* ***feedback*** *sobre o nível de desenvolvimento e desempenho aos membros de sua equipe.*

Visão Sistêmica:

→ ***Percebe*** *a integração e interdependência das partes que compõem o todo;*
→ ***Compreende*** *como suas ações, atividades e* ***atitudes*** *podem* ***influenciar ou interagir*** *com outras áreas da organização e exerce suas atividades considerando esses impactos.*

Visão estratégica do negócio:

→ ***Compreende*** *o dinamismo do processo do negócio do Banco nos contextos político, econômico e social do país e do mundo.*
→ *Projeta possíveis cenários de futuro e planeja ações estratégicas compatíveis com a missão da organização.*

Conhecimento da organização:

→ *Demonstra conhecimento da missão, dos macroprocessos e das funções do Banco Central do Brasil.*
→ *Quando necessário consegue identificar qual unidade é responsável por qual serviço dentro do Banco.*

Trabalho em Equipe:

→ ***Conhece o valor do trabalho em equipe**, **integrando-se** ao grupo em que atua de forma participativa e **respeitando** as opiniões expressas.*

→ ***Relaciona-se** com a equipe de trabalho de maneira a estimular a **cooperação e interação** de todos, transferindo atribuições a quem está apto a exercê-la, **percebendo os talentos humanos e seu potencial.***

Planejamento:

→ *Analisa ambientes e cenários.*

→ *Estabelece objetivos e metas, desdobrando-os em planos e programas, definindo o que fazer, como fazer, recursos necessários, prazos, pessoas, critérios de acompanhamento, controle e ações contingenciais.*

Construção de Redes de Relacionamentos:

→ *Identifica possíveis parceiros/fornecedores para o desenvolvimento de projetos.*

→ *Estabelece contatos para troca permanente de informações/experiências.*

→ *Promove a coordenação e a **cooperação** entre diferentes componentes da organização visando um objetivo comum.*

Flexibilidade para mudança:

→ ***Adapta-se** às diferentes exigências do meio e **revê sua postura** diante de argumentações convincentes. **Adapta-se** com facilidade a situações novas e/ou pressões de trabalho, **estando aberto** a novas idéias e conceitos.*

Autodesenvolvimento:

→ ***Desenvolve-se e aprimora-se** profissionalmente, buscando os meios adequados para adquirir novos conhecimentos e **atualizando-se sobre assuntos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, culturais e artísticos.***

→ ***É receptivo a críticas construtivas, orientações e ações, visando a superação de suas dificuldades e carências.** (...)"*

Da análise dessas extensas listas de características, ou quase prescrições, depreende-se que, ao definir as competências necessárias para a prática profissional, os documentos pressupõem um sujeito idealizado, que não é resultado de múltiplas determinações porque está desvinculado de qualquer contexto. O que remete imediatamente à questão: onde se encontram pessoas com esse perfil?

Nas propostas relacionadas à gestão de recursos humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Banco Central também não há referên-

cia às situações em que o sujeito deve atuar pois a noção de competência é utilizada independentemente da situação em que possa ou deva ser demonstrada. Ao se descolar de um lugar ou de uma situação e centrar-se em um sujeito não situado, as condições reais do sujeito e da organização – salário, carreira, equipamentos, materiais de trabalho, clima organizacional, entre outras – tendem a perder importância. Assim, os condicionantes do desempenho ou da demonstração da competência passam a um segundo plano e quase não são considerados.

Nos documentos do Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação há uma preocupação em resguardar a dimensão sócio-histórica do sujeito e, ao admitir as indeterminações e múltiplos condicionamentos, buscam resgatar trajetórias individuais. Porém, o destaque dado à ampliação das capacidades, à aquisição ou ao desenvolvimento de competências do sujeito deixa entrever nas listas de características desejadas, mais uma vez, uma concepção não situada do sujeito, descontextualizada, que se refere a um homem idealizado, a um super-homem, um indivíduo irreal, inatingível.

É importante mencionar aqui a dissociação entre os objetivos expressos, as competências descritas como desejadas e os instrumentos utilizados para medir tanto a competência quanto o desempenho. Mesmo sem proceder a um estudo de validade, fidedignidade e confiabilidade de alguns desses instrumentos, (provas, formulários, questionários etc), fica evidente a distância existente entre os componentes da competência, os perfis profissionais a que eles se referem e a comprovação dos requisitos estabelecidos por parte de quem pleiteia um posto de trabalho ou uma certificação.

O divórcio pode ser observado com um olhar sobre editais dos concursos públicos para recrutamento e seleção de pessoal, ou sobre os guias de informação para aqueles que participarão dos exames promovidos pelo MEC, pois as listas de saberes formalizados e de conteúdos curriculares ali contidos pouco podem dizer sobre flexibilidade, empreendedorismo ou as demais características decantadas como atributos da competência.

Por outro lado, a subordinação da noção de competência à lógica do mercado e da empresa novamente se revela aqui. As exigências da organização corres-

pondem às características das novas situações concretas de trabalho (flexibilização e multivariedade de tarefas, horizontalização e trabalho em equipe), que exigem um trabalhador polivalente, multifuncional, em processo permanente de educação.

Em síntese, na maioria dos documentos estudados, os atributos da competência são determinados a partir de uma visão idealizada do sujeito e do mundo do trabalho, das necessidades das organizações, dos processos de trabalho e até da execução de tarefas.

O que leva a uma série de questões: Onde vão trabalhar os sujeitos selecionados por essas competências? Em que modelo de organização? Estruturada em torno de quais processos de trabalho? Uma vez admitidos, como terão o desempenho avaliado?

A noção de competência expressa nos documentos analisados pressupõe sujeitos ideais e organizações fictícias. O discurso afirma o que a prática nega cotidianamente.

Não se pode negar a lógica sub-reptícia do sistema: o empregador afirma buscar um determinado perfil, mas os instrumentos utilizados medem um outro, aquele efetivamente desejado. A probabilidade de sucesso de alguém que correspondesse ao perfil expresso nos documentos é muito baixa, pois as organizações mantêm-se autoritárias, hierarquizadas, rígidas e extremamente conservadoras. Um cidadão crítico e criativo seria muito mal recebido nesse ambiente.

6.4. *Conceitos: um significante para vários significados.*

O Quadro 6 mostra a utilização de distintos referenciais sobre a competência: há momentos em que ela é descrita em moldes construtivistas, como uma potencialidade ou capacidade do sujeito, como ocorre nos documentos do Ministério da Educação sobre o ENCCEJA; em outros, sob orientação condutivista ou funcionalista, aparece como o cumprimento de desempenhos determinados ou como a apresentação de determinadas aptidões, habilidades, saberes e valores, a exemplo dos documentos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Classificação Brasileira de ocupações, do Ministério do Trabalho e Emprego e do Banco Central; também é apresentada como uma noção subordinada à de qualificação, como é

o caso do documento do Ministério do Trabalho e Emprego sobre o Sistema Nacional de Certificação Profissional; e, por fim, no caso dos documentos do Ministério da Educação sobre o ENADE, embora haja uma preocupação em ressaltar a autonomia do sujeito e sua posição de agente na sociedade, o conceito utilizado termina por se enquadrar no paradigma condutivista ao focalizar desempenho individual e capacidades mínimas.

Quadro 6: Documentos: noção de competência.

DOC. 1 – MPOG/SIPEC
"...O desenvolvimento dessas competências é importante, pois elas envolvem elementos da personalidade das pessoas aplicados à sua prática profissional; representam então, um processo de integração entre as características individuais e as qualidades requeridas para missões profissionais específicas."
DOC. 2 – MTE/CBO
"...O conceito de competência tem duas dimensões: Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho. Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação."
DOC. 3 – MTE/SNCP
"...A qualificação é entendida como uma relação social construída pela interação dos agentes sociais em torno da propriedade, significado e uso dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais construídos ao longo da vida, necessários ao exercício de uma profissão, ocupação ou atividade de trabalho". *"...O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis possui validade em todo território brasileiro e descreve os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimas que conformam as qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, assim como seus correspondentes itinerários formativos."*
DOC. 4 – MEC/ENCCEJA (2003) e DOC. 5 – MEC/ENCCEJA (2005)
(...) "Competências como modalidades estruturais da inteligência. *A ressignificação da noção de competência – nos meios educacionais e acadêmicos – está muito provavelmente atrelada à necessidade de se encontrar um termo que substituísse os conceitos usados para descrever a inteligência, os quais se mostraram ina-*

dequados, quer pela abrangência, quer pela limitação. (...)
Como contraponto, a noção de competência surgiu no discurso dos profissionais da educação como uma forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a idéia de saber específico.
Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas. Por outro lado, o conceito de operações mentais permite colocar a aprendizagem no contexto das operações e não apenas no do conhecimento ou do comportamento."

DOC. 6 – MEC/ENADE (2004) e DOC. 7 – MEC/Enade (2005)

(...) "Estas Comissões Assessoras, com base nas diretrizes curriculares nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, definiram os perfis profissionais desejados, as habilidades e competências e os conteúdos a serem avaliados. Estas diretrizes estão registradas em Portarias específicas de cada área do conhecimento, publicadas pelo INEP, e explicitam as habilidades e os conhecimentos necessários ao pleno exercício da profissão e da cidadania, considerando as competências gerais, nos seus diferentes graus de complexidade, a capacidade para tomar decisões, comunicar-se, liderar, administrar e atuar de forma competente e responsável".

..."Como a prova relativa ao componente específico não tomou por base unicamente o perfil do concluinte, mas o perfil do curso, suas perguntas estiveram voltadas para a trajetória do estudante. Este perfil envolve habilidades, competências e saberes no seu cruzamento com os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica. Isto equivale a dizer que o ENADE se ocupa com conteúdos de todo o espectro das diretrizes curriculares e não apenas com conteúdos profissionalizantes".

DOC. 8 – Bacen

"...No contexto deste trabalho, competências são definidas como características percebidas nas pessoas, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que levam a um desempenho capaz de gerar os resultados desejados pela organização.".
"...Conhecimento - conjunto de informações – conceitos, teorias e técnicas – que a pessoa armazena e lança mão quando precisa. Quanto maior este conhecimento, mais a competência se fortalece e permite que o profissional enfrente os desafios de seu dia-a-dia. Está relacionado com "saber".
Habilidade - disponibilização da competência. É o uso adequado do conhecimento

tácito ou explícito. Está relacionada com o "saber fazer".
Atitude - conjunto de valores, crenças e princípios, formados ao longo da vida. O grau de envolvimento e comprometimento das pessoas com os objetivos, metas e projetos coletivos está diretamente relacionado com a maneira como os valores e crenças são aplicados no contexto do trabalho e influenciam o comportamento das pessoas – como agem em relação aos pares, superiores, subordinados, fornecedores e clientes. Está relacionada com "querer ser" e "querer agir".
... Competências organizacionais – referem-se às características da organização que lhe conferem vantagem competitiva sustentável, representam benefícios claramente percebidos e valorizados pelos clientes, facilitando o acesso a uma maior diversidade de negócios.
Competências profissionais - também denominadas individuais – referem-se às características das pessoas que atuam na organização, permitindo-lhes agir responsavelmente, mobilizando, integrando, estimulando e facilitando o compartilhamento de conhecimento, recursos e habilidades agregando valor à organização e ao indivíduo. É o conjunto de competências que as pessoas devem ter/desenvolver de maneira a possibilitar à organização a efetivação de suas competências."

Algumas discrepâncias podem ser creditadas à diversidade de objetivos e áreas nas quais a noção de competência é utilizada: educação, avaliação educacional, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, psicologia social, ou sociologia do trabalho. Mas o que chama a atenção é que essas diferenças não são mencionadas, assim como também não há registro, em nenhum documento, dos limites ou das restrições à aplicação do conceito à situação proposta. Assim, o uso pouco cuidadoso de conceitos torna a noção de competência imprecisa, revestindo-a de uma opacidade que esconde as discussões, as polêmicas e as incertezas que caracterizam qualquer proposta de conceitualização de um fenômeno e que possibilita, ao mesmo tempo, sua ampla utilização, exatamente porque ao se revestir de tantos significados, termina por não significar coisa alguma.

No que diz respeito à ênfase com que a noção de competência é utilizada, é possível captar movimentos de direções contrárias: um parte das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente enquanto o outro parte das exigências do ambiente às capacidades dos indivíduos. A compreensão da competência na primeira ótica tende a reduzir o humano às suas dimensões biológicas, mesmo quando considera as capacidades requeridas para o domínio de práticas sociais, embora

admita a importância da mediação social, da aprendizagem e do ajuste à realidade histórica. Na outra vertente, mais pragmática, parte-se da análise de tarefas e atividades coletivas, avalia-se a eficácia e a adequação do desempenho dos indivíduos confrontados com as tarefas e para identificar somente as competências exigidas para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem preocupação com o caráter inato ou adquirido daquelas.

De maneira geral, mesmo com a utilização de referenciais e conceitos distintos, observa-se a tendência a subordinar o sujeito à organização e de circunscrevê-lo ao mundo do trabalho.

A diversidade de conceitos e definições de competência encontrada nos documentos, ao mesmo tempo em que confirma o caráter mutante dessa noção, torna válidas as observações de Dolz e Ollagnier (2004, p. 20), quando afirmam que *"(...) a noção de competência se encontra em uma encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais (...). A transposição de uma disciplina para a outra e de um domínio para o outro provoca alguns problemas. Por exemplo, a passagem do mundo econômico e do trabalho para o mundo da formação e, posteriormente, para o mundo escolar, provoca conseqüências no sentido a ser dado às competências e na forma de percebê-las como uma dedução linear em matéria de pesquisa. Um conceito proveniente de um determinado contexto teórico muda de significado quando é integrado a outro aparelho conceitual (...)".*

A polissemia, a imprecisão conceitual e a dificuldade em operacionalizar a noção de competência confirmam Jodelet (2001), segundo quem, *"(...) a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro (...)*".

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Competência é tema polêmico e atual.

Polêmico porque é objeto de disputa simbólica entre correntes de pensamento que, de forma mais ou menos consciente, alinham-se ou com o capital ou com o trabalho. Afinal, por trás dessas representações, há uma prática social concreta, sobre a qual elas atuam, e pela qual são modificadas.

Atual porque indica a necessidade de ressignificação de conceitos que expressem novas relações entre educação e trabalho e ofereçam uma resposta às inquietações geradas pela metamorfose ambulante do mercado de trabalho.

Por isso, a análise aqui realizada tem como pano de fundo o panorama, delineado no Capítulo 2, da díade educação e trabalho, bem como os desafios hoje enfrentados por estudiosos, especialistas, dirigentes e profissionais do setor público, uma vez que toda análise de representações midiáticas traz as marcas das circunstâncias históricas em que é produzida, da mesma forma que toda representação social é histórica e coletivamente construída – portanto, a referência é, sempre, um momento da história, particular, provisório e parcial.

Nos documentos analisados há similaridades, divergências, incongruências e superficialidade nas definições de competência, na forma como tal conceito é empregado e nos usos a que se destina. Uma explicação para tais constatações pode ser a inexistência de uma teoria que apresente uma visão interdisciplinar e proponha a construção de competências e sua operacionalização, já que os trabalhos disponíveis, em sua maioria, limitam-se a definir os componentes e ingredientes da competência ou a inventariar aspectos que vão de saberes tácitos e formalizados a atitudes e características psicológicas desejadas.

Como se viu no quadro de referência sobre o desenvolvimento da noção, apresentado nos Capítulos 3 e 4, o termo *competência* se reveste de diferentes traços, segundo o objeto de estudo e as hipóteses postas por diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais. Por exemplo, as ciências da educação discutem as diferenças entre competência, desempenho e performance; a psicologia da aprendiza-

gem se interessa em analisar como a experiência interage com os conhecimentos formais ou acadêmicos adquiridos; a psicologia social se interroga sobre as maneiras como um indivíduo pode interiorizar normas e padrões de desempenho associados à competência; a sociologia busca compreender a constituição da lógica das qualificações e da lógica das competências e os efeitos das diferenças entre elas sobre a organização do trabalho e o trabalhador.

Se, por um lado, a polissemia da noção de competência vincula-se à crise dos grandes modelos teóricos que dominam a ciência, e que se mostram insuficientes para explicar o presente e antecipar o futuro, por outro, de acordo com Stroobants (2004, p.65), *"(...) a flexibilidade e a ambigüidade que cercam a noção de competência parecem mais favorecer sua propagação do que impedi-la (...)"*.

O que se depreende da discussão sobre as definições e os usos do termo é que a noção de competência ocupa um lugar central nas mais diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho, a educação – e que o caráter polissêmico dessa noção revela "(...) *um elemento da força social que reveste as idéias que veicula (...)"* (Ropé e Tanguy, 1997, p.16-17), enquanto que *"... a rápida penetração de noções nos usos sociais da língua expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais*".

Exemplo mais acabado dessa ambivalência do conceito, que, ao mesmo tempo, expressa e oculta, pode ser lido no contraste entre o que afirmam certos editais de seleção e o que medem os instrumentos elaborados para esses mesmos processos.

A força das idéias associadas à noção de competência (empregabilidade, avaliação, desempenho, características e potencialidades intrínsecas do sujeito) possibilita sua utilização tanto na escola quanto na empresa e torna seu uso tão disseminado.

Por conta disso, verifica-se, no âmbito escolar, a mudança de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas, embora descontextualizadas. Esse movimento é incentivado, inclusive, pelas avaliações e propostas de certificação do

Ministério da Educação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de **qualificação** – que diz respeito a processos de escolarização e formação profissional, nos quais a sociedade tem forte participação – em direção à noção de **competência**, centrada em potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos coletivos. Pelo menos no discurso do setor público analisado, esse deslocamento implica na subordinação da educação à ordem socioeconômica do capitalismo concorrencial, marcado pela instabilidade do mundo do trabalho e pelas rápidas transformações nas relações de produção.

Mesmo sendo possível, do ponto de vista teórico, ou da pesquisa científica, fazer distinções entre os vários significados desse significante, nos documentos analisados há uma opção pelo discurso midiático, pouco polêmico e simplificador de uma realidade que é síntese de múltiplas determinações.

Para além da polissemia, a compreensão da competência como capacidades, estilos de desempenho ou modelos de comportamentos de um sujeito não situado significa a negação da dimensão social e relacional da competência. Mesmo assim, a atuação dos sujeitos nas situações em que a competência é requerida, só se dá de forma contextualizada, historicamente referida.

Com base no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, as organizações, aí incluídas as escolas, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação dessas pessoas abstratas, sem se responsabilizar pelos aspectos coletivos, externos ao sujeito, relacionados às situações concretas. Alguns exemplos desses aspectos, cujo vínculo com a competência permanece oculto, ou é negado: salário, plano de carreira, materiais e equipamentos de apoio à aprendizagem e ao trabalho, clima organizacional. Nessa ótica, transfere-se a responsabilidade da esfera social, coletiva para a psicológica, individual.

Por trás da forma desse discurso é possível ver o fundo: sujeitos transformados em super-homens, descolados de seu momento histórico e despossuídos de uma trajetória de vida; organizações idealizadas, inquestionáveis e perfeitas; a continuidade da subordinação da educação às novas formas de organização da produção e de conformação do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. e OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2ª ed. Goiânia: AB.

ANTUNES, Ricardo (2005). Os sentidos do trabalho. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial.

_____ (2001) "Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal". In: DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique. Políticas públicas e educação básica (Orgs). São Paulo: Xamã.

ARROYO, Miguel (2002). Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 10ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

AUBRET, Jacques e GILBERT, Patrick (2003). "*L'évaluation des compétences*". Belgique: Pierre Mardaga Éd.

AZEVEDO, Joaquim (2004). A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos. OEI – Programas – Desarrollo y Administración – Sala de lectura. Disponível em: <htpp://www.campus-oei.org/administracion/azevedo.htm>. Acesso em 28 de maio 2004.

BARDIN, Laurence (2004). Análise de conteúdo. 3ª ed. Lisboa: Edições 70.

BOURDIEU, Pierre (2004). A economia das trocas simbólicas. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em: 16 de janeiro de 2006.

_____ Lei 9.650 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do Banco Central e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: <http://bcb.gov.br/?LEISADMPUB>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do;jsessionid=1wtkmpa40wppk. Acesso em: 4 de setembro de 2005.

_____ Lei 8.111 de 1 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: <http://bcb.gov.br/?LEISADMPUB>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

BRASIL. Banco Central do Brasil. Edital Nº 1 de 17 de agosto de 2001. Regulamenta concurso público para o cargo de analista do Banco Central do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____Edital Nº 1 de 24 de outubro de 2002. Regulamenta concurso público para o cargo de analista do Banco Central do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____ Projeto Gestão por Competência (minuta).

_____ _____ Glossário do Projeto Gestão por Competência (minuta).

_____ _____ Modelo Gestão por Competência – adaptado de Toronto (minuta).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n°3.415 de 21 de outubro de 2004 que institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de edu-

cação de jovens e adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em: 16 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria INEP N°. 44 de 10 de março de 2005, que regulamenta a realização do Exame de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em: 16 de janeiro de 2006.

_____ _____ Portaria INEP N°170 de 24 de agosto de 2005, que regulamenta a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – Ciências Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso em: 16 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2005). Cartilha do ENEM 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____ (2003) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - Resumo Técnico (2003). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 2005.

_____ _____ (2003). Documento Básico do ENEM 2003. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____._____ (2002). ENCCEJA, Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC: INEP.

_____._____ (2001) Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Documento Básico. Brasília: INEP.

_____._____ (2001) Exame Nacional de Cursos – Relatório Síntese 2001. Brasília: INEP.

_____._____ (1999). Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília: INEP.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Plano Estratégico para a área de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – SIPEC. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 4 de setembro 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/index.htm>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____ Descrição da ocupação de Administrador – CBO. Disponível em: < http://www.mtecbo.gov.br/index.htm>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____ Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/trabalhador/QualProf>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

_____ _____Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP – Minuta. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/Trabalhador>. Acesso em: 4 de setembro 2005.

BRAVERMAN, Harry (1981). Trabalho e Capital Monopolista. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar.

BRONCKART, Jean-Paul e DOLZ, Joaquim (2004) A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem nas ações de linguagem?. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) O Enigma da Competência em Educação. Porto Alegre: Artmed.

BRUNER, Jerome (2001). A cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed Editora.

BRUNNER, José Joaquin (2000). Educação: cenários de futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: PREAL Brasil. CPDOC – FGV. (Documentos PREAL nº 16).

BUFFA, Ester (2002). Educação e cidadania burguesas. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo Educação e cidadania: quem educa o cidadão?.10ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

CABANES, Robert (1986). “Mercados de trabalho, trajetórias profissionais de segmentos da classe operária”. In: BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa (Org.). Organização, trabalho e tecnologia. São Paulo: Atlas.

CALONGE COLE, Sary (2001). “La representación mediática. Un enfoque teórico. In: CASADO, Elisa, CALONGE COLE, Sary Conocimiento Social y Sentido Comum. 1ª ed. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela.

CASADO, Elisa, CALONGE COLE, Sary (2000). Representaciones sociales y educación. 1ªed. Caracas: Comisión de Estúdios de Postgrado - Facultad de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela.

CASTELLS, Manuel (2003). A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v. 1 – A Sociedade em Rede. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

DEFFUNE, Deisi, DESPREBÍTERES, Léa (2002) Competências, habilidades e currículos de educação profissional. 2ª ed. São Paulo: Ed. SENAC.

DELUIZ, Neise (2001) O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: Boletim Técnico do Senac. São Paulo: Ed. SENAC, v. 27, nº 3, Set / Dez.

DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (org). (2004). O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educ. Soc. [online]. set. 1998, vol.19, no.64, p.87-103. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

_____ (1997). “Formação, trabalho e identidades profissionais”. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situação de trabalho. Porto: Porto Editora.

FARR, Robert (1994). "Representações Sociais: A Teoria e Sua História". In: GUARESCHI, Pedrinho et al. Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes.

FELDMANN, Marina Graziela (1995). A dimensão trabalho na escola de 2° grau pública paulista: da história ao cotidiano. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educ. Soc. [online]. ago. 1997, vol.18, no.59, p.225-269. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004]

FRANCO, Maria Laura P. B. (2003). Análise de conteúdo. Brasília: Editora Plano.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.) (2004). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2003). Educação e a crise do capitalismo real. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____ (Org.) (1998). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes.

GIDDENS, Anthony (1991). As Conseqüências da Modernidade. São Paulo: UNESP.

GUARESCHI, Pedrinho (1995). “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os pentecostais”. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

GOMES, Wilson (2004). Transformações da política na era da comunicação de massa. São Paulo: Paulus.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (2003). Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

GORZ, André (2002). “Por que a sociedade salarial tem necessidade de novos criados?”. In: MALAGUTI, Manoel L., CARCANHOLO, Reinaldo CARCANHOLO, Marcelo D.. Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo. 3ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 65).

GUARESCHI, P. & Jovchelovitch, S. (Orgs.). (1995). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes.

HIRATA, Helena (1994). “Da Polarização das qualificações ao modelo de competência”. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.

HIRATA, Helena et al. (1992). “Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista. Elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro.”. In: Sale, R. (org.). Cadernos Codeplan: Brasília, n°1.

JODELET, Denise (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ.

_____ (1986). ”*La Representacción Social: Fenómeno, Concepto e Teoria*”. In: MOSCOVICI, Serge. Psicologia Social. Buenos Aires: Paidós.

JOVCHELOVITCH, Sandra (2000). Representações Sociais e Esfera Pública: A Construção Simbólica de Espaços Públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes.

KUENTER, Acácia (1982). Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: Inep/MEC.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. [online]. set. 1998, vol.19, no.64, p.13-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

MARKERT, Werner (2004). Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas: Autores Associados.

_____ (2002) Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. Educ. Soc. [online]. ago. 2002, vol.23, no.79, p.189-211. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

MARQUES, Rosa Maria (1986). “Os trabalhadores e as novas tecnologias”. In: BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa (Org.). Organização, trabalho e tecnologia. São Paulo: Atlas.

MINAYO, Mª Cecília de (1994). "O Conceito de Representação Social na Sociologia Clássica". In: GUARESCHI, Pedrinho et al. Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes.

MOSCOVICI, Serge (2003). Representações Sociais. Petrópolis:Vozes.

_____ (1976). *La psychanalyse son image et son public*. 2ª ed. Presses Universitaires de France.

OCDE (2001). *Knowlege and skills for life. Fist results from PISA 2000*. Paris: OCDE.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.19, n 55, jun/2004.

OLIVEIRA, Denize Cristina de, SÁ, Celso Pereira de, FISCHER, Frida Marina et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. Estud. psicol. (Natal). [online]. Jul/Dez. 2001, vol.6, no.2, p.245-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-294X. Acesso em: 26 de maio de 2004.

OLIVEIRA, Carlos Roberto (1995). História do Trabalho. 3ª ed. São Paulo: Ática.

PRADO DE SOUSA, Clarilza (2002). "Estudos de representações sociais em educação". In: Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – n°1, dez/1995. São Paulo: EDUC.

PERRENOUD, Philippe (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora.

RAMOS, Marise Nogueira (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2001). A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: Boletim Técnico do Senac. São Paulo: Editora SENAC, v. 27, nº 3, set/dez 2001.

REIS, Marly Batista dos (2002). Representações da imprensa sobre competência na educação. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade católica de São Paulo. São Paulo.

ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (Orgs) (1997). Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus.

SÁ, Nelson Pereira de (2004). “O conceito e o estado atual da teoria”. In: Spink, Mary Jane P. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1998). A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ.

_____ (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes.

SPINK, Mary Jane Paris (Org). (2004). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.

SAVIANI, Dermeval (2003). Escola e democracia. 36ª ed. rev. Campinas: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____ (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Educ. Soc. [online]. Dez. 1998, vol.19, no.65, p.101-140. Disponível na em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

SPINK, Mary Jane (1994). "Desvendando Teorias Implícitas: Metodologia de Análise das Representações Sociais". In: GUARESCHI, Pedrinho et al. Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes.

STOER, Stephen R e MAGALHAES, António M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. Educ. Soc. [online]. dez. 2003, vol.24, n. 85, p.1179-1202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal?. Educ. Soc. [online]. ago. 1999, vol.20, no.67, p.48-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em 12 de Julho de 2004.

TOURAINE, Alain (1994). Crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Vozes.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? Psicol. Soc. [online]. Jul/Dez. 2002, vol.14, no.2, p.18-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 de maio de 2004.

ANEXOS

Anexo 1 - Lista dos documentos previamente selecionados.

1. LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990: Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.
2. LEI Nº 9.650, DE 27 DE MAIO DE 1998: Dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do Banco Central do Brasil e dá outras providências.
3. Plano Estratégico para a área de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – SIPEC - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG
4. Classificação Brasileira de Ocupações (aprovada pela PORTARIA Nº 397, DE 09 DE OUTUBRO DE 2002) - Ministério do Trabalho e Emprego – MTE.
5. Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP. – Versão de setembro/2005 – consultada no site em 6/11/2005 - Ministério do Trabalho e Emprego – MTE.
6. Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007 – PNQ (instituído pela Resolução 333 do MTE) - Ministério do Trabalho e Emprego – MTE.
7. Projeto Gestão por Competência - Banco Central do Brasil – Bacen. Documento de circulação interna.
8. Modelo Gestão por Competência – adaptado de Toronto - Banco Central do Brasil – Bacen. Documento de circulação interna.
9. Definição das Competências – Módulo I – Gestão de Pessoas - - Banco Central do Brasil – Bacen. Documento de circulação interna.
10. Edital de concurso público para o cargo de analista do Banco Central – Nº 1 de 17/8/2001 - Banco Central do Brasil – Bacen.
11. Edital de concurso público para o cargo de analista do Banco Central – Nº 1 de 24/10/2002 2001 - Banco Central do Brasil – Bacen.
12. Informativo Depes 33 de agosto de 2003 - correio nº 103102944, de 28.07.2003. Dispõe sobre Admissão de novos servidores - Mobilidade prévia - Critérios de localização - Banco Central do Brasil – Bacen.
13. Formulário de avaliação de servidor estágio probatório - Banco Central do Brasil – Bacen.

14. Trechos do Linha Direta – Treinamento Difis - Desenvolvimento de Competências Gerenciais – Difis prepara servidores para atuarem como facilitadores: Consultado no sisbacen em 04/09/2005 - Banco Central do Brasil – Bacen.
15. PORTARIA Nº 294, de 30/01/2002. Regulamenta o Exame Nacional de Cursos 2002 (Provão 2002). Publicada no D.O. de 01/02/2002 - Ministério da Educação – MEC.
16. Documento Básico do ENEM 2003 - Ministério da Educação – MEC.
17. Relatório Final do ENEM 2003 - Ministério da Educação – MEC.
18. Cartilha do ENEM 2005 - Ministério da Educação – MEC.
19. Revista do ENEM 2005 - Ministério da Educação – MEC.
20. INFORMATIVO ENEM – 2005 - Ministério da Educação – MEC.
21. Cartilha e da Revista do ENEM 2005 - Ministério da Educação – MEC.
22. Revista do ENEM 2005 - Ministério da Educação – MEC.
23. Portaria Nº. 3812 de 24 de dezembro de 2002 (Publicada no Diário da União de 26 de dezembro de 2002) – Provão 2003 - Ministério da Educação – MEC.
24. Perfil Administração – Provão 2002 – Informativo - Ministério da Educação – MEC.
25. Informativo Exame Nacional de Cursos/Provão de Administração – 2003 - Ministério da Educação – MEC.
26. Lei 10861 de 14 de abril de 2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES - Ministério da Educação – MEC.
27. Resumo técnico do ENADE – 2004 - Ministério da Educação – MEC.
28. Portaria nº 170, de 24 de agosto de 2005 – Regulamenta o ENADE 2005 - Ciências Sociais - Ministério da Educação – MEC.
29. .Portaria INEP nº 176, de 24 de agosto de 2005 – Matemática - Ministério da Educação – MEC.
30. Portaria INEP nº 179, de 24 de agosto de 2005 – Computação - Ministério da Educação – MEC.
31. SAEB 2001 – novas perspectivas – Ministério da Educação – MEC/INEP.

Anexo 2 – Documentos submetidos à análise de conteúdo

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO

Documento 001 – Trechos do "Plano Estratégico para a área de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – SIPEC".

PLANO ESTRATÉGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS SERVIDORES DO SIPEC.

INTRODUÇÃO

Os avanços ocorridos nas duas últimas décadas têm levado as organizações a buscarem novas formas de gestão, com o objetivo de melhorar o desempenho, alcançar resultados e atingir a missão institucional para o pleno atendimento às necessidades dos clientes. Há o reconhecimento de que o sucesso das organizações modernas depende do investimento nas pessoas, com a identificação, aproveitamento e desenvolvimento do capital intelectual.

A Secretaria de Recursos Humanos – SRH, no âmbito de sua atuação, vem envidando esforços para modernizar e desburocratizar as áreas de recursos humanos, objetivando simplificar os procedimentos administrativos, facilitar a gestão dos recursos humanos, renovando o compromisso do Governo de prestar melhores serviços aos cidadãos.

O RH E A REFORMA DO ESTADO

A crise do Estado contemporâneo brasileiro teve como uma de suas principais conseqüências a necessidade urgente de se buscar novos paradigmas para a administração pública federal. Desta forma, analisando o processo de mudança do antigo modelo burocrático brasileiro para um modelo de administração gerencial, verifica-se, que alguns resultados já estão sendo alcançados, tais como: introdução de novas técnicas orçamentárias, descentralização administrativa de alguns setores, discussão e implementação de instrumentos de avaliação de desempenho organizacional.

O DESENVOLVIMENTO DE UM NOVO PERFIL PARA A ÁREA DE RH

As ações desenvolvidas pela SRH apresentadas nesse histórico desencadearam uma série de medidas que modificaram os parâmetros de atuação do SIPEC[19], mas isso não é suficiente. Faz-se necessário, agora, definir estratégias de mudança do perfil da área de RH para maximização dos resultados esperados.

A finalidade do Plano Estratégico de Desenvolvimento dos Servidores do SIPEC é apresentar ações concretas e integradas para qualificação dos servidores a fim de que se possa vencer o desafio de mudar o perfil dos profissionais que atuam na área de RH, que hoje despendem 80% do seu tempo em atividades meramente operacionais.

A expectativa é de que o novo sistema informatizado, desenvolvido segundo modernas concepções tecnológicas, com todas as funcionalidades para a efetiva gestão de pessoas, impulsione a transformação da área de recursos humanos, fornecendo, com maior celeridade, informações consistentes para instruir as decisões. Os profissionais de RH, desonerados das tarefas operacionais, poderão se dedicar a atividades mais nobres, de caráter estratégico e gerencial, de forma a alcançar os objetivos propostos nas políticas e programas do Governo Federal.

O SIPEC chega ao século XXI disposto a dar respostas aos novos desafios do desenvolvimento de recursos humanos, em sintonia com a administração pública gerencial voltada para o cidadão.

As diretrizes da Política de Recursos Humanos20 preconizam que a Administração terá que alcançar um perfil para a força de trabalho compatível com as novas funções do Estado e as necessidades da administração gerencial.

Portanto, os servidores devem atuar sob a lógica da gestão empreendedora, ao invés de fazê-lo sob a lógica da administração voltada para processos.

Esse perfil deve constituir-se de dois elementos essenciais: um componente genérico, associado ao modelo de gestão adotado pela Administração Pública gerencial, e um outro específico, relativo às características técnicas das atividades a serem desenvolvidas pelo servidor.

---

[19] Anexo 1: O Papel do SIPEC na Mudança do Perfil dos Servidores de RH, proposta elaborada pelo SIPEC, durante o III Fórum Nacional de Dirigentes do SIPEC.

[20] Anexo 2: A Política de Recursos Humanos do Poder Executivo Federal, documento elaborado pela Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

As características do componente genérico do perfil do servidor são as seguintes:

- foco nos resultados e no cidadão como premissa de sua atuação;
- desenvolvimento responsável e ético de suas atividades, de forma a tornar mais eficaz a ação do Estado e o atendimento aos cidadãos;
- capacidade de atuação baseada nos princípios da gestão empreendedora;
- capacidade de realização de tarefas através de processos de trabalho que incorporem inovações tecnológicas;
- capacidade de trabalhar em rede;
- capacidade para atuar de forma flexível.

Já os componentes do aspecto específico do perfil para o servidor da área de RH são:

- conhecimento da missão e dos objetivos institucionais das organizações em que atuam;
- dominar o conteúdo da área de "negócio" da organização;
- capacidade de atuar como consultor interno das organizações em que trabalham;
- conhecimento das modernas práticas da gestão de RH;
- conhecimento dos conceitos da administração pública gerencial e empreendedora.

Deste modo podemos concluir que a construção deste novo perfil está fortemente vinculada à definição das competências que deverão ser desenvolvidas, requerendo um enorme esforço de capacitação, buscando cumprir as atribuições do SIPEC e atender as novas necessidades da administração gerencial, tendo como referência as seguintes competências de suporte que foram identificadas pelos participantes do III Fórum:

1. Visão Sistêmica
2. Trabalho em Equipe e Relacionamento Interpessoal
3. Planejamento
4. Capacidade Empreendedora
5. Capacidade de Adaptação e Flexibilidade
6. Cultura da Qualidade
7. Criatividade
8. Comunicação
9. Liderança
10. Iniciativa e Dinamismo

O desenvolvimento dessas competências é importante, pois elas envolvem elementos da personalidade das pessoas aplicados à sua prática profissional; representam então, um processo de integração entre as características individuais e as qualidades requeridas para missões profissionais específicas.

DIRETRIZES ESTRATÉGICAS

Para a modernização da área de recursos humanos do governo federal, a capacitação dos servidores assume papel de destaque, justificando a ênfase dada pelas diretrizes estratégicas deste plano de ação para a qualificação.

Com o intuito de estruturar o desenvolvimento das competências e valores que nortearão a construção do novo perfil dos servidores de RH, foram identificadas e extraídas do documento elaborado pelo SIPEC durante o III Fórum e da Política de Recursos Humanos[21] as seguintes diretrizes estratégicas:

1. Criar Comitê para Coordenação e Acompanhamento das Ações de Desenvolvimento dos Servidores do SIPEC.

A criação do Comitê tem como objetivo envolver o SIPEC na condução das ações e avaliação dos resultados, compartilhando a responsabilidade pelo sucesso alcançado e concretizando os objetivos de uma administração gerencial;

2. Definir as competências específicas das áreas de RH.

A definição de competências específicas para a área de RH é fundamental para o estabelecimento do modelo de gestão de pessoas que o governo federal deseja implementar.

3. Definir os perfis desejáveis para os profissionais do SIPEC;

A definição do perfil vai permitir que as ações de capacitação possam ser estruturadas de forma a garantir que a área de RH cumpra o seu novo papel.

4. Mapear o perfil atual;

O mapeamento do perfil atual possibilitará a identificação dos *gaps* existentes entre esse e o perfil desejado para orientar a definição dos programas e a alocação de recursos orçamentários;

---

[21] 3 Anexo 3: Projeto de Levantamento do Perfil das CGRH´s.

5. Identificar quem tem perfil de consultor interno de Recursos Humanos;

Essa ação visa identificar os servidores que possuem potencial para multiplicar conhecimentos dentro de sua instituição, facilitando o processo de mudança organizacional.

6. Criar parcerias para o desenvolvimento das Ações;

Utilizar a capacidade instalada de instituições que possuam excelência no desenvolvimento de pessoas, com o objetivo de facilitar a execução dos programas, reduzir os custos operacionais e promover maior integração.

Propõe-se como metodologia a definição de pólos regionais de capacitação, construídos com o apoio da ESAF e da ENAP, que já desenvolvem ações neste sentido.

7. Incluir, na execução orçamentária de 2002 do Programa de Valorização do Servidor, a implementação das ações de curto prazo;

Reservar parcela dos recursos orçamentários do PVS alocados para capacitação gerencial e técnica visando o financiamento das ações do Projeto de Levantamento do Perfil dos Servidores de RH3.

8. Destinar, no PPA 2004-2007, recursos específicos para as ações do plano de desenvolvimento do SIPEC;

A partir das decisões do Comitê, será necessária a destinação de recursos orçamentários. Como serão ações de médio e longo prazo, esses recursos deverão estar previstos no Plano Plurianual.

9. Instituir Planejamento da força de trabalho de acordo com os novos perfis e o novo desenho institucional;

O planejamento da força de trabalho deverá considerar as metas, a missão e os objetivos a serem atingidos pelos diversos órgãos.

10. Redimensionar o quadro de pessoal, por meio de remoção, redistribuição e concurso público, de acordo com a necessidade identificada no planejamento da força de trabalho.

Racionalizar a alocação dos servidores buscando colocar a pessoa certa no lugar certo, observado o quantitativo necessário, antes de decidir pelo recrutamento de novos profissionais no mercado, investindo no desenvolvimento dos servidores.

11. Elaborar Proposta de Emenda Constitucional para provimento de vagas via ascensão funcional;

Apresentar estudos analisando a viabilidade técnica da proposta de Emenda à Constituição Federal, uma vez que o texto atual não permite o provimento de vagas por meio de ascensão funcional.

12. Instituir sistema de remuneração com base nos critérios de competência e responsabilidade, por meio da avaliação dos diferenciais de performance.

Com a capacitação dos servidores, para que eles possam cumprir o novo papel da área de RH, mais estratégico e empreendedor, será possível a implantação de um sistema de remuneração baseado nas competências desenvolvidas e alinhado com a diretriz constante da Política de Recursos Humanos. (...).

(...)

Anexo 1

O PAPEL DO SIPEC NA MUDANÇA DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE RH

O SIPEC, instituído pelo Decreto nº. 67.326, de 5 de outubro de 1970, como sistema responsável pela gestão de pessoas, vem tomando várias medidas para modernizar a área de RH do governo federal. Neste sentido, as definições de missão, visão e macro-objetivos para o SIPEC, discutidas durante o III Fórum, visam orientar a implementação de um Plano de Ação para os próximos anos, que possibilite dar continuidade ao processo de mudanças da Administração Federal orientado para a gestão de pessoas.

DOCUMENTO SIPEC

MISSÃO:

Formular e gerenciar, de forma integrada, a política de RH do Poder Executivo Federal.

VISÃO

I - Curto Prazo:

Ser reconhecido, pelo sistema, como agente de mudança do Serviço Público Federal.

II - Médio Prazo:

Ser reconhecido, no âmbito governamental, como sistema de vanguarda em práticas de gestão estratégica de pessoas.

III - Longo Prazo:

Ser reconhecido, pela excelência na gestão de RH, no Serviço Público e na Sociedade.

VALORES
1. Amor ao trabalho
2. Responsabilidade
3. Humildade
4. Criatividade
5. Respeito às diferenças
6. Cooperação
7. Conhecimento
(...)

DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

1. Visão Sistêmica:

Capacidade para perceber a integração e interdependência das partes que compõem o todo, visualizando tendências e possíveis ações capazes de influenciar o futuro.

ATITUDES

- Acompanha mudanças e tendências amplas e focadas no negócio.
- Pesquisa e detecta oportunidades.
- Administra por resultados efetivos.
- Divulga e operacionaliza amplamente seus objetivos.
- Decide através da análise do que agrega valor e relação custo / benefício.
- Aprende e melhora com os resultados obtidos.
- Possui clareza de propósitos e meios.
- Provoca novas reflexões sobre assuntos conhecidos.
- Fornece constantemente feedback à equipe.
- Assume os resultados da equipe como sendo dele próprio.
- Cuida do ambiente e necessidades tanto profissionais quanto pessoais.
- Utiliza de metodologias específicas de análise de problemas e tomadas de decisões.
- Alerta as pessoas sobre o contexto global.
- Aponta interfaces de trabalho (por exemplo, quando o grupo começa a competir, alerta que o desafio é um trabalho em equipe ou que todos são da mesma empresa, etc).
- Interessa-se em conhecer todo o contexto (lendo, perguntando ou ouvindo os outros com atenção).

HABILIDADES

- Expressa opiniões coerentes.
- Detalha objetivamente o contexto, apontando fatos e dados.
- Chama a atenção das pessoas para os resultados coletivos.
- Demonstra facilidade em atuar nos contextos aparentemente ambíguos: liderar e ser liderado, falar e ouvir, ensinar e aprender.
- Analisa a situação antes de tomar decisões e agir.
- Percebe e informa as conexões necessárias para o bom desenvolvimento dos trabalhos.
- Faz analogias, estabelece relações entre as informações.
- Apresenta conclusões com objetividade e propriedade, dentro dos contextos solicitados.

CONHECIMENTOS

- Funcionamento e estrutura da empresa, compreendendo a inter-relação e interdependência entre as partes.
- Conhece os produtos que fornece.
- Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.
- Está atualizado sobre o mercado e os clientes.

2. Trabalho em Equipe e Relacionamento Interpessoal

Habilidade para interagir com as pessoas de forma empática, inclusive diante de situações conflitantes, demonstrando atitudes assertivas, comportamentos maduros e não combativos.

ATITUDES

- Tem iniciativa própria com parcerias e negociação.
- Modera e apóia os processos / atividades da equipe.
- Fornece constantemente feedback à equipe.
- Contribui e coopera com equipes multidisciplinares.
- Cuida do ambiente e necessidades tanto profissionais como pessoais.
- Utiliza-se de transparência, credibilidade e rapidez na troca de dados e informações.
- Mantém bom relacionamento com usuários e fornecedores.
- Atitude ética, profissional e cortês, sem muita bajulação (com formalidade).

- Comportamentos não combativos.
- Tom de voz e ritmo que indiquem tranqüilidade.
- Gestos abertos e postura relaxada.
- Bom humor, sem exageros.
- Busca aproximação com as pessoas.

HABILIDADES

- Argumenta com propriedade e respeito aos outros.
- Consegue a atenção e colaboração das pessoas de sua equipe.
- É agradável nos contatos e angaria a simpatia do grupo.
- Contorna situações conflitivas com propriedade e flexibilidade.
- Interage com as pessoas de maneira espontânea, obtendo a adesão às suas idéias.
- Ao lançar críticas, usa palavras respeitosas e tom amigável.
- Dá feedback sempre que as pessoas se destacam em algo.

CONHECIMENTOS

- Conhecimento da dinâmica e funcionamento dos grupos.
- Princípios da inteligência emocional.

3. Planejamento

Capacidade para planejar o trabalho, atingindo resultados através do estabelecimento de prioridades, metas tangíveis, mensuráveis e dentro de critérios de desempenho válidos.

ATITUDES

- Demonstra acreditar no valor do planejamento
- Preocupa-se com planos e estratégias
- Prioriza o planejamento antes da ação
- Divulga para o grupo e colegas a importância dos planos
- Tem facilidade para ler contextos
- Atua voltado para resultados

HABILIDADES

- Analisa contextos de forma objetiva, lógica e correta.
- Estabelece objetivos.
- Define metas com propriedade, que sejam mensuráveis, atingíveis e que contenham desafios.
- Usa instrumentos de acompanhamento (monitoramento de resultados).
- Realinha metas quando as mesmas vão em direção contrária aos objetivos.
- Obtém a aprovação e o comprometimento da equipe nos planos definidos.
- Monta estratégias para colocar os planos em ação.
- Define instrumentos de medida de resultados.

CONHECIMENTOS

- Básicos sobre planejamento tático e operacional.
- Básicos sobre organização do trabalho e ferramentas de uso diário.
- Outros: técnicas de reunião, uso da agenda (de papel ou eletrônica), computador.

4. Capacidade Empreendedora

Facilidade para identificar novas oportunidades de ação e capacidade de propor e implementar soluções a problemas e necessidades que se apresentam, de forma assertiva, inovadora e adequada.

ATITUDES

- Acompanha mudanças e tendências amplas e focadas no negócio.
- Administra por resultados efetivos.
- Cria alternativas novas e eficazes de solução.
- Age pró-ativa e rapidamente.
- Corre e assume riscos.
- Influencia a organização e as pessoas com suas idéias.
- Toma iniciativa quando desafiado.
- Atinge resultados com a equipe num clima de motivação e comprometimento.
- É auto-motivado e entusiasta.
- Demonstra possuir clareza de propósitos.
- Percebe as oportunidades de ação.
- Apresenta iniciativa própria para estabelecer parcerias e negociações com vistas ao alcance de resultados.
- Planeja e implementa os planos.
- Demonstra energia e entusiasmo com os planos elaborados.
- Não desanima quando algo dá errado.

- Mantém postura corporal de interesse.
- Demonstra gostar de vencer, alcançar metas e obter resultados – entusiasmo.
- Energia e persistência.

HABILIDADES:

- Estabelece objetivos e metas realistas, oportunas e segue o planejado.
- Sabe criar alternativas novas e eficazes de solução aos problemas detectados.
- Obter adesão do grupo aos planos traçados.
- Energiza as pessoas para a ação.
- Obtêm resultados pela ação.
- Cria oportunidades para agir e propor ação.

CONHECIMENTOS

- Básicos de planejamento, liderança e negociação
- Conhece os produtos que fornece.
- Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.
- Está atualizado sobre o mercado e os clientes.

5. Capacidade de Adaptação e Flexibilidade

Capacidade para adaptar-se oportunamente às diferentes exigências do meio, sendo capaz de rever sua postura frente a argumentações convincentes.

ATITUDES:

- Faz redirecionamento do planejamento estratégico.
- Aprende e melhora com os resultados obtidos.
- Contribui e coopera em equipes multidisciplinares.
- Receptividade a novas proposições.
- Facilidade para mudar de opiniões (rever paradigmas).
- Desprendimento.
- Adaptar-se a situações adversas e demonstrar aceitação – paradoxos (liderar e ser liderado).
- Demonstrar respeito a idéias contrárias.

HABILIDADES:

Conviver com paradoxos de forma natural.

. Posicionar-se de acordo com seus princípios e valores, respeitando o outro.

Conviver e enfrentar as mudanças (mudar sem quebrar).

. Capacidade para mudar posicionamentos frente a novos argumentos ou variáveis.

. Saber ouvir com empatia.

. Discutir ouvindo as posições do outro e colocando as suas de forma assertiva.

CONHECIMENTOS :

Conhece os produtos que fornece.

. Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.

. Está atualizado sobre o mercado e os clientes.

6. Cultura da Qualidade:

Postura orientada para a busca contínua da satisfação das necessidades e superação das expectativas dos clientes internos e externos.

ATITUDES

- Demonstra reconhecer o real valor do cliente para o negócio da empresa.
- Interessa-se em conhecer as necessidades dos clientes internos e externos, procurando meio de atender (ver pela ótica do cliente).
- Usa de empatia no trato com o cliente.
- Busca a excelência nos diversos momentos de trabalho.
- Dá importância aos indicadores de desempenho das metas o acompanhá-los.
- Cria canais de comunicação com o cliente.
- Preocupa-se em acertar sempre.
- Preocupa-se em desenvolver as tarefas com qualidade.
- Preocupa-se com a melhoria contínua dos processos (acredita que tudo pode ser melhorado).
- É receptivo a críticas, sugestões e solicitações dos clientes.
- Antecipa-se às necessidades dos clientes.
- É persistente na implantação de soluções.

HABILIDADES:

- Sabe estabelecer indicadores de desempenho das metas e acompanhá-los.
- Tem capacidade analítica e de síntese.
- Sabe ouvir críticas, sugestões e solicitações de clientes.
- Tem sensibilidade para compreender as informações e julgar sua importância.

- Tem habilidade para trabalhar em equipe.
- Usa alguma medida para verificar resultados.
- Sabe formular e aplicar pesquisas com clientes.
- Sabe extrair o máximo de recursos disponíveis.
- Usa com propriedade o marketing de relacionamento.
- Exatidão e agilidade no atendimento das necessidades do cliente.
- Não gera retrabalho.
- Atende de forma correta, superando as expectativas e deixando o cliente satisfeito.

CONHECIMENTOS

- Conhecimento básico de estatística, ferramentas da qualidade e ISSO.
- Técnicas de Pesquisa e Entrevistas com clientes.

7. Criatividade

Capacidade para conceber soluções inovadoras viáveis e adequadas para as situações apresentadas.

ATITUDES

- Cria alternativas novas e eficazes de solução.
- Enfrenta as dúvidas e erros decorrentes de novos desafios.
- Rompe paradigmas e experimenta soluções inovadoras.
- Propõe formas diferentes de trabalho.
- Disponibilidade para ouvir e aproveitar as idéias dos outros.
- Espontaneidade.
- Estabilidade emocional e bom humor.
- Usa analogias e/ou metáforas.

HABILIDADES:

- Pensar divergente e convergente (focar e desfocar idéias).
- Facilidade em gerar novas idéias.
- Usar a imaginação para resolver problemas.
- Colocar as idéias em ação.
- Estruturar as idéias novas de forma que os outros entendam.
- Usar estratégias criativas para resolver problemas.
- Adotar métodos diferenciados para situações específicas .

CONHECIMENTOS

- Conhece os produtos que fornece.
- Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.
- Está atualizado sobre o mercado e os clientes.

8. Comunicação

Capacidade de ouvir, processar e compreender o contexto da mensagem, argumentar com coerência usando feedback de forma adequada, facilitando a interação entre as partes.

ATITUDES

- Divulga amplamente seus objetivos.
- Influencia a organização e pessoas com suas idéias.
- Provoca novas reflexões sobre assuntos conhecidos.
- Fornece constantemente feedback à equipe.
- Cuida do ambiente e necessidades tanto profissionais como pessoais.
- Apresenta com clareza, simplicidade e poder de sínteses seus pontos de vista.
- Esclarece seus pontos de vista quando os outros necessitam.
- Reage de forma natural aos feedback que incluem críticas.
- Oferece feedback com propriedade, cortesia e respeito com a outra parte (mesmo quando este incluir uma crítica).

HABILIDADES

- Demonstra atenção aos outros.
- Mantém seu grupo atualizado, informando fatos novos.
- Organiza e agiliza as informações.
- Capacidade de se comunicar com argumentos, fatos e dados coerentes.
- Apresenta a comunicação falada, escrita ou gráfica de forma organizada.
- Sabe ouvir, dar e receber feedback de forma educada e cortês.
- Estabelece contatos com facilidade, sendo objetivo(a) e claro(a) em suas colocações.
- Quando se comunica, os outros entendem.
- Tem tom de voz agradável.

- Usa termos adequados ao contexto (evita gírias e palavras desconhecidas ou estrangeiras).
- Interpreta a comunicação com propriedade.
- Escreve e/ou fala com facilidade e sem erros.
- Tem um estilo agradável de comunicação.
- Não é prolixo (subjetivo e cansativo).
- Apresenta os relatórios conclusivos nas equipes em que atua, com propriedade.

CONHECIMENTOS:

- Conhece os produtos que fornece.
- Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.
- Estar atualizado sobre o mercado e os clientes.

9. Liderança

Capacidade para catalisar os esforços grupais, de forma a atingir ou superar os objetivos organizacionais, estabelecendo um clima motivador, formação de parcerias e estimulando o desenvolvimento da equipe.

ATITUDES

- Persiste na concretização de mudanças.
- Obtém a atenção e o respeito das pessoas.
- Demonstra satisfação com resultados alcançados em grupo.
- Vibra e passa energia para o grupo.
- Preocupa-se com resultados e metas.
- É modelo de princípios éticos e de confiança para a equipe.
- Fornece constantemente feedback à equipe.
- Descentraliza objetivos, decisões e tarefas.
- Assume resultados da equipe como sendo dele próprio.
- Coloca desafios à equipe perante os objetivos organizacionais.
- Oferece oportunidade de crescimento / aprendizado.
- Reconhece e recompensa explicitamente e com justiça.
- É assertivo e convincente, mas flexível.

HABILIDADES

- Tem facilidade para convencer o grupo a seguir suas orientações.
- Escala o melhor time.
- Desenvolve equipe para os desafios.
- Aproveita o melhor de cada um.
- Atinge resultados com a equipe num clima de motivação e comprometimento.
- Consegue manter a equipe comprometida com resultados e metas.
- Cria um clima de entusiasmo e envolvimento e obtém a ajuda das
- pessoas.

CONHECIMENTOS

- Das principais funções do papel de liderança.
- Domina missão, objetivos e recursos internos e externos existentes.
- Está atualizado sobre o mercado e os clientes.

10. Iniciativa e Dinamismo

Capacidade de iniciar a ação alcançando os resultados esperados.

ATITUDES

- Toma a frente das ações, mesmo sem ser instigado(a).
- Enfrenta desafios com tranqüilidade.
- Demonstra interesse e energia.

HABILIDADES:

- Iniciar a ação.
- Reorientar o grupo quando este encontra-se disperso.
- Focar nos resultados e trabalhar para alcançá-los.
- Corre riscos calculados e assume as responsabilidades por eles.
- Não desanima quando encontra obstáculos.

CONHECIMENTOS

- Riscos e possibilidades.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO

Documento 002 – Trechos da Classificação Brasileira de Ocupações (aprovada pela PORTARIA Nº 397, DE 09 DE OUTUBRO DE 2002)

(...)

2. BASES CONCEITUAIS

Ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo).

» Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.

O título ocupacional, em uma classificação, surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. Outros dois conceitos sustentam a construção da nomenclatura da CBO 2002:

» Emprego ou situação de trabalho: definido como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Esta é a unidade estatística da CBO.

» Competências mobilizadas para o desempenho das atividades do emprego ou trabalho.

O conceito de competência tem duas dimensões:

» Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho.

» Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

A nova estrutura proposta agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z.

A unidade de observação é o emprego, dentro de um conjunto de empregos mais amplo (campo profissional), onde o ocupante terá mais facilidade em se movimentar.

Assim, ao invés de se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, como era a tônica da CIUO 68 e CBO 82 e CBO 94, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegiando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto.

Estes conjuntos de empregos (campo profissional) são identificados por processos, funções ou ramos de atividades.

Para manter unidade de linguagem com a CIUO 88, estes campos profissionais são denominados de grupos de base ou família ocupacional. Esta é a unidade de classificação descritiva mais desagregada.

Assim como a ocupação, o grupo de base ou família ocupacional é uma categoria sintética, um construto, ou seja, ela é elaborada a partir de informações reais, mas ela não existe objetivamente. Analogamente, não existe um animal vertebrado, mas é possível classificar uma porção de animais reais que tenham vértebras, dentro dessa categoria ou construto. (...)

3. O QUE É A CBO2002

A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é o documento normalizador do reconhecimento[1], da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva.

» Classificação enumerativa: codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares. Inclui códigos e títulos ocupacionais e a descrição sumária. Ela também é conhecida pelos nomes de nomenclatura ocupacional e estrutura ocupacional.

Código	Título	Total de Empregos
1421	Gerentes administrativos financeiros	124.165

» Classificação descritiva: inventaria detalhadamente as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissionais e as condições de trabalho.

A função enumerativa da CBO é utilizada em registros administrativos como a Relação Anual de Informações Sociais - Rais, Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Caged, Seguro Desemprego, Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física - Dirpf, dentre outros. Em pesquisas domiciliares é utilizada para codificar a ocupação como, por exemplo, no Censo Demográfico, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad e outras pesquisas de institutos de estatísticas como o IBGE e congêneres nas esferas dos estados e dos municípios.

A função descritiva é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores como o realizado no Sistema Nacional de Empregos - Sine, na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração, enfim, em atividades em que informações do conteúdo do trabalho sejam requeridas.

GRANDES GRUPOS OCUPACIONAIS

Os grandes grupos formam o nível mais agregado da classificação. Comportam dez conjuntos, agregados por nível de competência e similaridade nas atividades executadas.

Por falta de outro indicador homogêneo entre países, a CIUO 88 usou como nível de competência a escolaridade. Os quatro níveis de competência da CIUO 88 guardam uma correspondência aos níveis de escolaridade da Classificação Internacional Normalizada de Educação - CINE-1976.

Assim sendo, a CIUO 88 estabeleceu os seguintes critérios:

CIUO 88

GG 1	sem especificação de competência pelo fato de os dirigentes terem escolaridade diversa e, portanto, níveis de competência heterogêneos.
GG 0	exclusivo da Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares, o nível de competência também não é definido, devido à heterogeneidade das situações de emprego.
GG 2	nível de competência 4
GG 3	nível de competência 3
GG 4 a 8	nível de competência 2

[1] Reconhecimento para fins classificatórios, sem função de regulamentação profissional

GG 9 nível de competência 1 (não qualificados)

A recriação do modelo da CIUO 88 para a realidade brasileira leva em consideração os últimos avanços dos sistemas de trabalho e uma compreensão mais atualizada de "competência" cujo nível é pontuado mais fortemente pela complexidade das atividades exercidas que do nível de escolaridade.

Assim sendo, foram esboçados os seguintes grandes grupos para a CBO 2002:

CBO 2002 - Grandes Grupos / Títulos		Nível de Competência
0	Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	Não definido
1	Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	Não definido
2	Profissionais das ciências e das artes	4
3	Técnicos de nível médio	3
4	Trabalhadores de serviços administrativos	2
5	Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	2
6	Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca	2
7	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
8	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
9	Trabalhadores de manutenção e reparação	2

GG 1 - MEMBROS SUPERIORES DO PODER PÚBLICO, DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO E DE EMPRESA E GERENTES

Este grande grupo compreende profissões cujas atividades principais consistem em definir e formular políticas de governo, leis e regulamentos, fiscalizar a aplicação dos mesmos, representar as diversas esferas de governo e atuar em seu nome, preparar, orientar e coordenar as políticas e as atividades de uma empresa ou de uma instituição, seus departamentos e serviços internos. Estes profissionais não possuem um nível de competência pré-definido na Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88[2] Refletem diferentes atividades e distintos graus de autoridade, de todas as esferas de governo e esferas de organização, empresarial, institucional e religiosa do país, tais como legisladores, governadores, prefeitos, dirigentes sindicais, dirigentes de empresas, chefes de pequenas populações indígenas e dirigentes de instituições religiosas.

Este grande grupo compreende: Membros superiores e dirigentes do poder público; Dirigentes de empresas e organizações (exceto de interesse público); Dirigentes e Gerentes em empresas de serviços de saúde, de educação, ou de serviços culturais, sociais e pessoais; Gerentes.

Este grande grupo não compreende: Dirigentes das forças armadas (GG 0)

GG 2 - PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES

Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído neste grande grupo pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência como, por exemplo maestros, músicos,

[2] Há quatro níveis de competências associados à CBO 2002. O nível 4 reúne os profissionais de nível superior constantes do GG 2. O nível 3 refere-se aos técnicos e profissionais de nível médio, constantes do GG 3. Os GGs 4, 5, 6, 7, 8 e 9 majoritariamente referem-se aos trabalhadores de nível 2. Os trabalhadores elementares (nível de competência 1) encontram-se identificados em algumas famílias dos GGs 4, 5, 6 e 9. Diferentemente da CIUO 88 que reserva o GG 9 aos trabalhadores não qualificados, a CBO 2002 destinou-o aos trabalhadores da manutenção, segmento crescente no mercado de trabalho. Há dois grandes grupos para os quais não são associados níveis de competência, dada a sua heterogeneidade: o que se refere aos dirigentes (grande grupo 1) e o que se refere às forças armadas, bombeiros e polícia militar (GG 0).

dentre outros. Suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação, assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências nível quatro da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 .

Este grande grupo compreende: Pesquisadores e profissionais policientíficos; Profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia; Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins; Profissionais do ensino; Profissionais das ciências jurídicas; Profissionais das ciências sociais e humanas; Comunicadores, artistas e religiosos.

Este grande grupo não compreende: Trabalhadores de qualquer outro nível de competência profissional que apóia trabalhos artísticos como, por exemplo, camareira de teatro e técnico de som.

GG 3 - TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, conhecimentos técnicos e experiência de uma ou várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas. Essas atividades consistem em desempenhar trabalhos técnicos relacionados com a aplicação dos conceitos e métodos em relação às esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio. A maioria das ocupações deste grande grupo relaciona-se ao nível 3 de competência da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88.

Este grande grupo compreende: Técnicos polivalentes[3]; Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins; Técnicos de nível médio das ciências biológicas, bioquímicas, da saúde e afins; Professores leigos e de nível médio; Técnicos de nível médio em serviços de transportes; Técnicos de nível médio nas ciências administrativas; Técnicos de nível médio dos serviços culturais, das comunicações e dos desportos; Outros técnicos de nível médio[4].

Este grande grupo não compreende: Profissionais de nível superior cuja denominação de "técnico" foi consagrada no mercado.

GG 4 - TRABALHADORES DE SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

Este grande grupo compreende dois subtipos. Aqueles que realizam trabalhos burocráticos, sem contato constante com o público e trabalhadores administrativos de atendimento ao público. O primeiro subtipo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos e experiência necessários para ordenar, armazenar, computar e recuperar informações. As atividades consistem em realizar trabalho de secretaria, digitar e/ ou escanear e reproduzir textos e dados em computadores, realizar outros tipos de operação em equipamentos de escritório. O segundo subtipo compreende atividades de fornecimento de serviços a clientes como os realizados por auxiliares de biblioteca, documentação e correios, operadores de caixa, atendentes etc. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competência de nível 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88.Este grande grupo compreende: Escriturários; Trabalhadores de atendimento ao público. Este grande grupo não compreende: Trabalhadores administrativos e de atendimento ao público cujas atividades são complexas e requerem aplicação de conhecimentos profissionalizantes obtidos em formação de escolas técnicas e de nível superior.

Trechos da Descrição da ocupação de Administrador – CBO

2521 :: Administradores

Títulos

2521-05 - **Administrador** - *Administrador de empresas*, *Administrador de marketing*, *Administrador de orçamento*, *Administrador de patrimônio*, *Administrador de pequena e média empresa*, *Administrador de recursos humanos*, *Administrador de recursos tecnológicos*, *Administrador financeiro*, *Administrador hospitalar*, *Administrador público*,

[3] Técnicos polivalentes: vários domínios de conhecimentos técnicos, por exemplo, mecatrônica.
[4] Outros técnicos de nível médio como, por exemplo, técnicos de apoio à pesquisa e desenvolvimento.

Analista administrativo, *Consultor administrativo*, *Consultor de organização*, *Gestor público (administrador)*

Descrição sumária

Planejam, organizam, controlam e assessoram as organizações nas áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira, tecnológica, entre outras; implementam programas e projetos; elaboram planejamento organizacional; promovem estudos de racionalização e controlam o desempenho organizacional. Prestam consultoria administrativa a organizações e pessoas

Condições gerais de exercício

Trabalham em qualquer ramo de atividade econômica, serviços, comércio e indústria, incluindo-se a administração pública. São assalariados celetistas, estatutários ou autônomos. Geralmente, trabalham em equipe, em ambiente fechado e em horário diurno. Estão sujeitos a pressão por cumprimento de prazos e metas

Formação e experiência

Para o exercício dessa ocupação requer-se curso superior completo em Administração de empresas ou Administração pública, com registro no Conselho Regional de Administração (CRA).

2521 :: Administradores

Atividades

A - ADMINISTRAR ORGANIZAÇÕES	Administrar materiais Administrar recursos humanos Administrar patrimônio Administrar informações Administrar recursos financeiros e orçamentários no setor público Administrar recursos financeiros e orçamentários no setor privado Gerir recursos tecnológicos Administrar sistemas, processos, organização e métodos Arbitrar em decisões administrativas e organizacionais Participar na definição da visão e missão da instituição
B - ELABORAR PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL	Analisar a organização no contexto externo Analisar a organização no contexto interno Identificar oportunidades e problemas Definir estratégias Apresentar proposta de programas e projetos Estabelecer metas gerais e específicas
C - IMPLEMENTAR PROGRAMAS E PROJETOS	Avaliar viabilidade de projetos Identificar fontes de recursos Dimensionar amplitude de programas e projetos Traçar estratégias de implementação Reestruturar atividades administrativas Coordenar programas, planos e projetos Monitorar programas e projetos
D - PROMOVER ESTUDOS DE RACIONALIZAÇÃO	Analisar estrutura organizacional Levantar dados para o estudo dos sistemas administrativos Diagnosticar métodos e processos Descrever métodos e rotinas de simplificação e racionalização de serviços Elaborar normas e procedimentos Estabelecer rotinas de trabalho Revisar normas e procedimentos
E - REALIZAR CONTROLE DO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL	Estabelecer metodologia de avaliação Definir indicadores e padrões de desempenho Avaliar resultados Preparar relatórios Reavaliar indicadores
F - PRESTAR CONSULTORIA ÀS ORGANIZAÇÕES E PESSOAS	Elaborar diagnóstico Apresentar alternativas Emitir pareceres e laudos Facilitar processos de transformação

	Analisar resultados de pesquisa Atuar na mediação e arbitragem Realizar perícias
Z - DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS	1 Agir com iniciativa 2 Demonstrar liderança 3 Demonstrar capacidade de síntese 4 Demonstrar capacidade de negociação 5 Demonstrar raciocínio lógico 6 Demonstrar visão crítica 7 Demonstrar capacidade de comunicação 8 Demonstrar capacidade de análise 9 Administrar conflitos 10 Demonstrar raciocínio abstrato 11 Trabalhar em equipe 12 Demonstrar espírito empreendedor 13 Demonstrar capacidade de decisão
Recursos de Trabalho	Banco de dados; Calculadora; Fax; Literatura técnica; Recursos audiovisuais; Recursos de informática; Telefone

Esta família não compreende
1231 - Diretores administrativos e financeiros
1232 - Diretores de RH e relações de trabalho
1321 - Gerentes administrativos, financeiros e de riscos
1322 - Gerentes de relações do trabalho
1324 - Gerentes de suprimentos e afins
2348 - Professores de ciências econômicas, administrativas e contábeis de nível superior

Código internacional CIUO 88:
2419 - Especialistas en organización y administración de empresas y afines, no clasificados bajo otros epígrafes
Notas:
Norma Regulamentadora:
Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965 – Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências.
Lei nº 7.321, de 13 de junho de 1985 – Altera a denominação do Conselho federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de Administração e dá outras providências.
Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967 – Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Técnico de Administração e a constituição dos Conselho Federal e Regionais de Técnicos de Administração, de acordo com a Lei nº 4.769/65 e dá outras providências.
A Lei nº 4.769/65 sofreu alterações pelas Leis nº 6.642/79 e 8.873/94.

Documento 003 – Trechos dos documentos sobre o Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP. – Versão de setembro/2005 – consultada no site em 6/11/2005

COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
Ministério do Trabalho e Emprego
Ministério da Educação
Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
Ministério da Saúde
Ministério do Turismo
Conselho Nacional da Educação
Conselho Nacional do Trabalho
Brasília, agosto de 2005

SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTA GOVERNAMENTAL

A certificação profissional pode ser entendida como o reconhecimento formal dos saberes e práticas do/a trabalhador/a, desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional. Seu sentido consiste em tornar-se uma estratégia para promover a formação continuada e ao longo da vida e para ampliar as oportunidades de acesso do/a trabalhador/a brasileiro/a ao mundo do trabalho.

Trata-se de uma forma de reconhecimento da igual dignidade do outro, intimamente vinculada com processos de fortalecimento da cidadania e da integração social. Nesse sentido, é responsabilidade do Estado brasileiro articular ou desenvolver procedimentos que viabilizem o reconhecimento desses saberes e práticas. As condições jurídicas para a certificação profissional foram abertas de modo pioneiro pela Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ao garantir, em seu artigo 41, que "o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos".

Deve-se ressaltar que, na esfera governamental, já existe um campo de experiências práticas de certificação profissional, com destaque para as ações de certificação de pessoal coordenadas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – MDIC/INMETRO no interior do Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade; as ações do Programa de Profissionalização de Trabalhadores na Área de Enfermagem – PROFAE, conduzidas pelo Ministério da Saúde – MSaúde; e a estruturação das normas de certificação no setor do turismo, coordenadas pelo Ministério do Turismo – MTur. Em virtude do acúmulo ocorrido nos últimos anos, o ambiente encontra-se maduro para a consolidação institucional da certificação profissional.

No ano 2003, foram desenvolvidas várias articulações governamentais com vistas à definição de estratégias para a estruturação de uma institucionalidade sistêmica para a certificação profissional no Brasil. Em 27 de março e 29 de maio de 2003, foram realizadas a I e II Oficina de Trabalho para Organização de Sistema Nacional de Certificação Profissional, coordenadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, com o objetivo de apresentar e debater propostas das áreas de educação e trabalho para a certificação profissional. Em 26 de agosto de 2003, a Organização Internacional do Trabalho – OIT organizou reunião de trabalho, com a participação de vários órgãos governamentais, entidades de formação profissional, entidades sindicais e entidades de certificação, para apresentação de experiências e debate acerca das perspectivas da certificação profissional no Brasil.

Essa retomada das discussões sobre a institucionalidade da certificação profissional conduziu à realização do Seminário Nacional de Certificação Profissional, entre 9-10 de setembro de 2003, sob coordenação do MTE, MEC e CNE, com a presença do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – MDIC/INMETRO, Ministério da Saúde – MSaúde, Ministério do Turismo – MTur, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Força Sindical, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, PETROBRÁS, Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, Instituto de Hospitalidade, Organização Internacional do Trabalho – OIT e o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional – OIT/CINTERFOR, dentre outras.

Durante o seminário, buscou-se analisar experiências nacionais e internacionais, com vistas a traçar o cenário da certificação profissional no Brasil, com foco em seus desafios e perspectivas.

O principal resultado do Seminário Nacional foi a constituição de Grupo de Trabalho Interministerial, constituído pelo MTE, MEC, CNE, INMETRO, MSaúde, MTur e o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP, com vistas à formulação de um marco regulatório integrado para a certificação profissional brasileira. Os debates realizados nas oficinas, reuniões de trabalho e no Seminário Nacional consubstanciaram o diagnóstico de que o cenário de sobreposição de competências e dispersão de atribuições entre órgãos governamentais é um fator crítico para o desenvolvimento institucional da certificação profissional. Desde a segunda metade da década 1990, registra-se uma demanda crescente por processos de certificação profissional (em particular associada a atividades de risco) e seu fortalecimento como nicho de mercado (expresso pelo crescimento do número de entidades de certificação), ainda que marcada por uma baixa participação de representações sindicais nesses processos. Nesse sentido, detectou-se a necessidade de criação e fortalecimento de mecanismos institucionais capazes de articular os distintos marcos regulatórios setoriais existentes de modo sistêmico, participativo e inclusivo.
Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Interministerial durante 2003 e 2004 viabilizaram a construção de um cenário de concertação institucional entre os Ministérios envolvidos, que foi formalizado pela criação da Comissão Interministerial de Certificação Profissional, por meio da Portaria Interministerial nº 24, de 20/12/2004 (Diário Oficial da União, n.º 244, Seção 1, pág. 73, 21/12/2004).
A Comissão Interministerial de Certificação Profissional, com caráter governamental e permanente, foi instituída com a finalidade de coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional. Suas atribuições consistem em:
I. Elaborar diagnóstico, revisão conceitual e análise das experiências existentes na área da certificação profissional;
II. Analisar as necessidades e prioridades nacionais nessa matéria, propondo a realização de estudos de casos ou projetos pilotos envolvendo áreas estratégicas de distintas complexidades;
III. Apresentar proposta estruturada para institucionalização de uma Política Nacional de Certificação Profissional, no prazo de dez meses; e
IV. Propor uma metodologia de ampla consulta pública aos vários segmentos sociais envolvidos.
(...)

PROPOSTA GOVERNAMENTAL
1. SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL – SNCP:
O Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP é instituído com a finalidade de regular os processos de certificação profissional no Brasil, promovendo a elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes.
O SNCP será organizado com bases em estruturas públicas de certificação profissional, em particular aquelas relativas ao Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade, aos Sistemas da Educação Nacional e ao Sistema Público de Emprego, dentre outras.
São princípios do SNCP o desenvolvimento socioeconômico com inclusão social, o diálogo tripartite e a transversalidade governamental, de modo a prever mecanismos que promovam:
• a aprendizagem permanente e a melhoria constante da qualificação do/a trabalhador/a brasileiro/a;
• o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho;
• a participação ativa de representações empresariais, sindicais, governamentais, educacionais e certificadoras;
• a adequada articulação entre os diferentes órgãos governamentais envolvidos com a certificação profissional; e • a adequada integração com o Sistema Público de Emprego e os Sistemas da Educação Nacional.
A certificação profissional é o processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos em programas educacionais ou na experiência de trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos.
A certificação profissional é parte constituinte do processo de orientação e formação profissional, não devendo a ele se opor, sobrepor ou substituir.
2. COMISSÃO NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL – CNCP:
A Comissão Nacional de Certificação Profissional – CNCP é o órgão diretivo do SNCP, de caráter deliberativo, possuindo por finalidade coordenar e avaliar o SNCP, garantindo a coerência com as legislações setoriais, educacionais, trabalhistas e com as normas internacionais pertinentes.
São competências da CNCP:
a) Formular e avaliar a Política Nacional de Certificação Profissional;
b) Estabelecer o Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, assegurada ampla consulta pública;

c) Instituir Comissões Técnicas Setoriais, de caráter multipartite, garantido o equilíbrio de interesses;
d) Definir mecanismos de consulta pública e participação social;
e) Estabelecer critérios e mecanismos de credenciamento de instituições certificadoras, considerando as normas adotadas pelo Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade, pelos Sistemas da Educação Nacional e pelo Sistema Público de Emprego, dentre outros setores; e
f) Definir estratégias e fontes de financiamento do SNCP.
A CNCP possui composição tripartite, dotada de representações governamentais, empresariais e sindicais.
...
A CNCP disporá de Secretaria Executiva, com a finalidade de:
a) Coordenar, implementar e monitorar a Política Nacional de Certificação Profissional;
b) Coordenar e assessorar as atividades das Comissões Técnicas Setoriais;
c) Coordenar o processo de elaboração, atualização e renovação do Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis;
d) Implementar os processos de consulta pública e participação social, em articulação com Ministérios, órgãos e entidades envolvidos em processos de certificação profissional;
e) Fomentar o desenvolvimento de metodologias e instrumentos de aferição de conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais que contemplem as características do/a trabalhador/a e as diferentes exigências de desenvolvimento do mundo do trabalho.
A CNCP poderá convidar entidades públicas, entidades de representação social e organizações internacionais de caráter multilateral, atuantes nas áreas de trabalho, educação e certificação profissional, para acompanhar suas atividades, na condição de observadoras.
Os titulares dos Ministérios, Conselhos e entidades componentes da CNCP designarão um representante titular e dois representantes suplentes.
A CNCP deverá incorporar em suas deliberações os órgãos da administração pública que possuírem a certificação profissional dentre suas competências previstas em lei.
A CNCP estabelecerá regras transitórias para a implementação do SNCP.

3. REPERTÓRIO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES CERTIFICÁVEIS:

O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis consiste no catálogo de qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação para fins de reconhecimento da aprendizagem formal e informal ou prosseguimento e conclusão de estudos.
A qualificação é entendida como uma relação social construída pela interação dos agentes sociais em torno da propriedade, significado e uso dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais construídos ao longo da vida, necessários ao exercício de uma profissão, ocupação ou atividade de trabalho.
O arco ocupacional é entendido como um conjunto de ocupações relacionadas, dotadas de base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção, da circulação de bens e da prestação de serviços, garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária).
Entende-se por ocupação a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas, desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício. Trata-se de um conjunto articulado de funções e operações desempenhadas no contexto do trabalho, para a vida produtiva e social.
O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis possui validade em todo território brasileiro e descreve os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimas que conformam as qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, assim como seus correspondentes itinerários formativos.
O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis é elaborado por meio de Comissões Técnicas Setoriais específicas, de natureza multipartite, com base na Classificação Brasileira de Ocupações, nas áreas profissionais definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, na Classificação Nacional de Atividades Econômicas e nas normas do Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade.
De acordo com o Decreto n.º 5.154/2004, entende-se por itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.
Os itinerários formativos compreendem seqüências de certificados de formação inicial ou continuada, certificados de qualificação para o trabalho e diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

Os itinerários formativos podem ser cumpridos por meio da freqüência a cursos e programas educacionais ou por processos de certificação que permitam identificar e avaliar a equivalência ou equiparação das aprendizagens pertinentes a cada etapa.
O itinerário formativo poderá ser delineado a partir de etapas com terminalidade, dando direito a certificado de formação inicial, de formação continuada ou de qualificação para o trabalho, correspondentes a qualificações definidas no Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.
A certificação proporcionará a acumulação de qualificações que poderão conduzir a outros níveis, dando direito a diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, levando em consideração as etapas definidas pelos correspondentes itinerários formativos.

4. COMISSÕES TÉCNICAS SETORIAIS:
(...)
5. ENTIDADES CERTIFICADORAS:
Entende-se por entidades certificadoras as instituições públicas ou privadas que implementam processos de identificação, avaliação e validação dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais do/a trabalhador/a, desenvolvidos em processos de aprendizagem formal ou informal.
As entidades certificadoras estabelecerão padrões e procedimentos metodológicos para a certificação profissional em consonância com os parâmetros estabelecidos pelo Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.
A certificação profissional deve conjugar técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, adaptados às especificidades do/a trabalhador/a e às diferentes exigências de desenvolvimento do mundo do trabalho.
6. FINANCIAMENTO:
(...)
PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (cf. Fluxograma):
A CNCP, apoiada por secretaria executiva e com base nas estruturas institucionais dos membros governamentais, formula, implementa, coordena, monitora e avalia a Política Nacional de Certificação Profissional.
A CNCP institui Comissões Técnicas Setoriais, de caráter multipartite, para fins de criação, atualização e renovação do Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, assegurada ampla consulta pública.
O Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis descreve os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimos que conformam as qualificações ou arcos ocupacionais passíveis de certificação, assim como seus correspondentes itinerários formativos, com base na Classificação Brasileira de Ocupações, nas áreas profissionais definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, na Classificação Nacional de Atividades Econômicas e nas normas do Sistema Brasileiro de Avaliação de Conformidade.
O/a trabalhador/a que busca a certificação de seus conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais, desenvolvidos em programas educacionais ou pela experiência de trabalho, dirige-se a entidades certificadoras, públicas ou privadas, credenciadas junto ao SNCP.
As entidades certificadoras credenciadas implementam processos de reconhecimento das aprendizagens formais ou informais do/a trabalhador/a, com base nos perfis profissionais e itinerários formativos definidos no Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.
O/a trabalhador/a certificado/a terá formalmente reconhecida, por meio de documento próprio, os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimos da qualificação/arco ocupacional e os correlatos certificados de formação inicial ou continuada, certificados de qualificação para o trabalho, diplomas de técnico de nível médio ou de graduação tecnólogica.
O/a trabalhador/a parcialmente certificado ou não-certificado será orientado pela entidade certificadora quanto às necessidades de complementação de sua formação profissional ou educacional e automaticamente encaminhado para relação de entidades credenciadas junto ao Sistema Público de Emprego ou aos Sistemas da Educação Nacional, com vistas a complementar sua formação profissional ou educacional.
Após a complementação de sua formação, o/a trabalhador/a retornará à entidade certificadora, portando documento comprobatório da complementação formativa, e fará jus à certificação pleiteada.

Documento 004 - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA - Trechos do Documento Básico: Livro Introdutório - Ensino Fundamental e Médio (2003).

(...)

B. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Pode-se afirmar que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam a busca de certificação do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre eles, destaca-se a exigência do mundo do trabalho, pois, atualmente, a necessidade da certificação no ensino médio se faz presente em diferentes atividades e setores profissionais.

Ressaltam-se, também, os fatores pessoais da busca do cidadão pela certificação: a vontade de continuar os estudos e a vontade política de obter o direito da cidadania plena. Esses aspectos são mais significativos do ponto de vista daqueles que discutem a Educação de Jovens e Adultos para certificação no ensino médio. Ela é direcionada para jovens e adultos com mais de dezenove anos que, por motivos diversos, não puderam freqüentar a escola no seu tempo regular.

Tal fato é previsto na LDB 9.394/96 quando considera o ensino médio como etapa final da educação básica e a EJA como uma das modalidades de escolarização. O direito político subjetivo do cidadão de completar essa etapa e, por sua vez, o dever de oferta educacional pública que permita superar as diferenças e aponte para uma eqüidade possível são princípios que não podem ser relegados, como afirma o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

> *Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.*

Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

É muito provável que, com as elevadas taxas de repetência e evasão nas últimas décadas do século XX, muitos alunos que não tiveram sucesso no sistema educacional regular optem por essa modalidade de ensino. Soma-se a esse fato o difícil acesso à escola básica por motivos socioeconômicos diversos.

Segundo o IBGE, em 1999, havia cerca de 13,3% de analfabetos acima de 15 anos. Em 2000, a distorção idade/série, no ensino médio, de acordo com dados do MEC/INEP, é da ordem de 50,4%. No mesmo ano, os dados registram, aproximadamente, 3 milhões de alunos matriculados em cursos da EJA. A oferta da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (EM) está principalmente a cargo dos sistemas estaduais, em parceria, muitas vezes, com redes privadas.

Nesse sentido, as Secretarias de Educação têm-se mobilizado para criar uma rede de atendimento e uma proposta de escola média coerente com as necessidades previstas para essa população, diversificando o atendimento no País.

Deve ser também ressaltada a importância da avaliação e certificação nessa modalidade de ensino. De acordo com o Art. 10 da Resolução CNE/CEB 1/ 2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: no caso de cursos semi-presenciais e à distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas.

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos do Ensino Médio (Encceja/EM) está articulado tanto para atender a essa prerrogativa quanto para responder à demanda, em sintonia com a lógica da avaliação nacional. Nesse sentido, o Encceja/EM constitui uma possibilidade de avaliação que, ao mesmo tempo, respeita a diversidade e estabelece uma unidade nacional, ao

apontar o que é basicamente requerido para a certificação no ensino médio que faz parte atualmente da educação básica.
A Constituição de 1988, no Inciso II do Art. 208, já apontava para a garantia da institucionalização dessa etapa de escolarização como direito de todo cidadão. A LDB estabeleceu, por sua vez, a condição em norma legal, quando atribuiu ao EM o estatuto de educação básica (Art. 21), definindo suas finalidades, ou seja, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Art. 22)
Por sua vez, o Art. 4º da Resolução CNE/CEB 1/2000 diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas na Resolução CNE/CEB 3/98 e vigentes a partir da sua publicação, se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, sua organização e processos de avaliação.
A direção curricular proposta pelas DCN-EM destaca o desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. O caráter interdisciplinar das áreas está relacionado ao contexto de vida social e de ação solidária, visando à cidadania e ao trabalho.
Vale a pena lembrar que a LDB é a base das DCNEM. No Art. 36, a LDB destaca que o currículo do ensino médio deve observar as seguintes diretrizes: a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.
Além disso, dois aspectos merecem menção especial, pois marcam a diferença em relação à organização curricular do ensino médio: o eixo da tecnologia e dos processos cognitivos de compreensão do conhecimento.
Assim, a caracterização das áreas procura ser uma forma de estabelecer relações internas e externas entre os conhecimentos, de abordá-los sob o ângulo das correspondências próprias à sua divulgação para o público que necessita dos saberes escolares para a vida social, o trabalho, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal.
A definição na LDB do que é próprio aos ensinos fundamental e médio não é colocada como forma de ruptura, mas sim de aprofundamento (compreensão) e contexto (produção e tecnologia). Se, no ensino fundamental, o caráter básico dos saberes sociais públicos foi desenvolvido, cabe, no ensino médio, aprofundá-los ou, então, desenvolvê-los. Essa consideração, para EJA/EM, se deve ao fato de que a certificação no ensino médio não está, por lei, atrelada à certificação no ensino fundamental, havendo, no entanto, uma continuidade entre as duas etapas da educação básica. De qualquer forma, ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética e ao mundo do trabalho.
No caso do público participante da EJA/ EM, isso se torna mais evidente. A idade, a participação no mundo do trabalho, as responsabilidades sociais e civis são outras, diferentes daquelas dos alunos da escola regular que se preparam para a vida. O público da EJA/ EM está na vida atuando como trabalhador, pai de família, provedor.
Entretanto, se o ponto de partida é diferente, o ponto de chegada não o é.
Ao final do EM, espera-se que esse público possa dar continuidade aos estudos com qualificação, disputar uma posição no mercado de trabalho e participar plenamente da cidadania, compartilhando os princípios éticos, políticos e estéticos da unidade e da diversidade nacionais, colocando-se como ator no contexto de preservação e transformação social.
A noção de desenvolvimento e avaliação de competências pode permitir alguma compreensão desse processo de diversidade e unidade.
O foco sobre a noção de competência, nos documentos oficiais referentes à educação básica e no discurso acadêmico educacional, principalmente a partir de 1990, instaura um eixo para reestruturação dos conteúdos escolares e de suas formas de transmissão e avaliação, ou seja, é uma proposta de mudança que procura aproximar a educação escolar da vida social contemporânea. Nessa proposta, destaca-se a perspectiva da flexibilização da organização da educação escolar, em respeito à diversidade e identidade dos sujeitos da aprendizagem. Quais são as competências comuns que devem ser socializadas para todos? A resposta a essa pergunta fundamenta a educação básica. Em seqüência, há outra questão não menos relevante: como avaliá-las?
O respeito à diversidade não deve ser identificado com o caos. Daí, a necessidade da responsabilização política e institucional em traçar um fio condutor que delimite os saberes e as competências gerais com os quais todo e qualquer processo deve comprometer-se, principalmente o de avaliação.

As diretrizes legais para a organização da educação básica estão expressas em um conjunto de princípios que indica a transição de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contexto para um ensino voltado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações específicas. A avaliação assume um papel fundamental nessa perspectiva, definindo o sentido da escolarização.

A ação prevista pelos sujeitos envolvidos na educação básica extrapola determinados padrões de pensamento até então valorizados pela escolarização acrítica (identificar, reproduzir, memorizar, repetir) e aponta para a necessidade de a escola sistematicamente realizar, em situações de aprendizagem, o desenvolvimento de movimentos de pensamento mais complexos (analisar, comparar, confrontar, sintetizar). Tal proposição, amparada pelos estudos da Psicologia Cognitiva, Sociologia, Lingüística, Antropologia, exerce um efeito de reestruturação na Didática. O saber, que por si só já é ação do sujeito, ganha o status de uma intenção racional e intelectual situada socialmente. O sujeito desse saber é compreendido como um ser único no contexto social. O saber fazer envolve o conhecimento do contexto, das ideologias e de sua superação, em prol de uma democracia desejada, para que o homem possa conquistar de fato seus direitos.

O poder público e a administração central assumem a responsabilidade de indicar a formação requerida para os sujeitos na educação básica, na modalidade de EJA/EM, e mais, propõem formas de avaliação das aprendizagens.

A avaliação é assumida como diálogo com a sociedade, garantindo o direito democrático da população interessada em saber o que de fato deve ser aprendido (e aquilo que deveria ter sido aprendido), para que possa compreender a função do processo educativo e exigir os direitos de uma educação de qualidade para todos.

Educação básica e avaliação, portanto, têm por objetivo promover a eqüidade na participação social.

A proposta do Encceja para certificação do Ensino Médio assume parte desse papel institucional, procurando, por meio de uma prova escrita, aferir, em condições observáveis e com exigências definidas, as competências previstas para a educação básica.

O foco do Encceja é a situação-problema para cuja resolução o participante deve mobilizar saberes cognitivos e conceituais (competências).

A aprendizagem é destacada como referência à autonomia intelectual do sujeito ao final da educação básica, mediada pelos princípios da cidadania e do trabalho, na atualidade. As competências para a participação social incluem a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, a informação, ou seja, o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A Matriz de Competências indicada para a avaliação do Encceja/EM é um produto de discussão coletiva de inúmeros profissionais da educação, buscando contemplar os princípios legais que regem a educação básica (Brasil,1999a; Brasil,1996; CNE, 1998; CNE, 2000).

O Encceja/EM está estruturado com base em Matrizes de referência que consideram a associação de cinco competências do sujeito com nove competências previstas na Base Nacional Comum para as áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias), cujos cruzamentos definem as habilidades a serem avaliadas. As competências cognitivas básicas a serem avaliadas são: o domínio das linguagens, a compreensão dos fenômenos, a seleção e organização de fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição.

Essas competências cognitivas são articuladas com os conhecimentos e competências sociais construídos e requeridos nas diferentes áreas, tendo por referência os sujeitos/interlocutores da aprendizagem que se apropriam dos conhecimentos e os transpõem para a vida pessoal e social. No elenco das habilidades de cada área, estão valorizadas as experiências extra-escolares e os vínculos entre a educação, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, de tal maneira que o exame, estruturado a partir das matrizes, não perca de vista a pluralidade de realidades brasileiras e não deixe de considerar a diversidade de experiências dos jovens e adultos que a ele se submetem.

II. Eixos conceituais que estruturam o ENCCEJA

O Encceja se vincula a um conceito mais estrutural e abrangente do desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento. Essa concepção, de inspiração fortemente construtivista, acha-se já amplamente contemplada nos textos legais que estruturam a educação básica no Brasil.

Tal concepção privilegia a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos.

Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas.
Estudos mais avançados sobre a avaliação da inteligência, no sentido da estrutura que permite aprender, ainda são pouco praticados na educação brasileira.
Ressalte-se, também, que a própria definição de inteligência e a maneira como tem sido investigada constituem pontos dos mais controvertidos nas áreas da Psicologia e da Educação. O que se constata é que alguns pressupostos aceitos no passado tornaram-se gradativamente questionáveis e, até mesmo, abandonados diante de investigações mais cuidadosas.
Em que pese os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizarem-se, ainda, por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, aos poucos essas práticas sustentadas pela psicometria clássica vêm sendo substituídas por concepções mais dinâmicas que, de um modo geral, levam em consideração os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais nos quais o indivíduo se encontra. A teoria de desenvolvimento cognitivo, proposta e desenvolvida por Jean Piaget com cuidadosa fundamentação em dados empíricos, empresta contribuições das mais relevantes para a compreensão da avaliação que se estrutura com o Encceja.
Para Piaget (1936), a inteligência é um “termo genérico designando as formas superiores de organização ou de equilíbrio das estruturas cognitivas (…) a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes”.
Envolve uma construção permanente do sujeito em sua interação com o meio físico e social. Sua avaliação consiste na investigação das estruturas do conhecimento, que são as competências cognitivas.
Para Piaget, as operações cognitivas possuem continuidade do ponto de vista biológico e podem ser divididas em estágios ou períodos que possuem características estruturais próprias, as quais condicionam e qualificam as interações com o meio físico e social.
Deve-se ressaltar que o estágio de desenvolvimento cognitivo que corresponde ao término da escolaridade básica no Brasil denomina-se período das operações formais, marcado pelo advento do raciocínio hipotéticodedutivo.
É nesse período que o pensamento científico torna-se possível, manifestando-se pelo controle de variáveis, teste de hipóteses, verificação sistemática e consideração de todas as possibilidades na análise de um fenômeno.
Para Piaget, ao atingir esse período, os jovens passam a considerar o real como uma ocorrência entre múltiplas e exaustivas possibilidades. O raciocínio pode agora ser exercido sobre enunciados puramente verbais ou sobre proposições.
Outra característica desse período de desenvolvimento, segundo Piaget, consiste no fato de as operações formais serem operações à segunda potência, ou seja, enquanto a criança precisa operar diretamente sobre os objetos, estabelecendo relações entre elementos visíveis, no período das operações formais, o jovem torna-se capaz de estabelecer relações entre relações.
As operações formais constituem, também, uma combinatória que permite que os jovens considerem todas as possibilidades de combinação de elementos de uma dada operação mental e sistematicamente testem cada uma delas para determinar qual é a combinação que os levará a um resultado desejado.
Em muitos dos seus trabalhos, Piaget enfatizou o caráter de generalidade das operações formais. Enquanto as operações concretas se aplicavam a contextos específicos, as operações formais, uma vez atingidas, seriam gerais e utilizadas na compreensão de qualquer fenômeno, em qualquer contexto.
As competências gerais que são avaliadas no Encceja estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da Teoria de Piaget, tais como a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos.
O Encceja foi desenvolvido com base nessas concepções, e procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna.

A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Desde o princípio de sua existência o homem enfrentou situações-problema para poder sobreviver e, ainda, em seu estado mais primitivo, desprovido de qualquer recurso tecnológico, já buscava conhecer a natureza e compreender seus fenômenos para dominá-la e assim garantir sua sobrevivência como espécie.

No entanto, à medida que, em seu processo histórico, foi alcançando formas mais evoluídas de organização social, seus problemas de sobrevivência imediata foram sendo substituídos por outros. A cada novo passo de evolução, o homem superou certos problemas abrindo novas possibilidades de melhor qualidade de vida, mas, ao mesmo tempo, abriu as portas para novos desafios, importantes para sua continuidade e sobrevivência.

A história do homem registra o enfrentamento de contínuos desafios e situações-problema, sempre superados em nome de novas formas de organização social, política, econômica e científica, cada vez mais evoluídas e complexas. Pode-se dizer que o enfrentamento de situações-problema constitui uma condição que acompanha a vida humana desde sempre.

Cada vez mais tecnológica e globalizada, a sociedade que atravessou os portais do século XXI convida o homem à resolução de grandes problemas em virtude das contínuas transformações em todas as áreas do conhecimento. Exige, ainda, constantes atualizações, seja no mundo do trabalho ou da escola, seja no ritmo e nas atribuições de enfrentamento do cotidiano da vida, como, também, uma outra qualidade de respostas, à proporção que assume características bem diferenciadas daquelas que anteriormente percorreram a história.

Durante muitos séculos, o homem, para resolver problemas, contou com a possibilidade de se orientar a partir dos conhecimentos que haviam sido construídos e adquiridos no passado, à medida que ele podia contar com a tradição ditada pelos hábitos e costumes da sociedade de sua época, com aquilo que sua cultura já determinava como certo. As características culturais, sociais, morais e religiosas, entre outras, serviam-lhe como referências, indicando-lhe caminhos ou respostas.

Dessa maneira, ele orientava seu presente pelo passado, tendo no passado o organizador de suas novas ações. Como resultado, ele podia planejar seu futuro como se este já estivesse escrito e determinado em função de suas ações presentes.

O avanço tecnológico dos dias atuais desencadeou uma nova ordem de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, imprimindo ao mundo novas relações numa velocidade tal, que traz para o homem, neste século, uma outra necessidade: a de se pautar não só nas referências que o passado oferece como garantias ou tradições, mas, também, naquilo que diz respeito ao futuro.

Quanto mais as sociedades contemporâneas avançam em seus conhecimentos tecnológicos e científicos, mais distanciado parece estar o homem de sua humanidade. Quanto mais conforto e comodidade a vida moderna pode oferecer, mais se acentuam as diferenças sociais, culturais e econômicas, criando verdadeiros abismos entre os povos e entre as populações de um mesmo país. Quanto mais se conhece e se aprende, mais fica distanciada uma boa parte da população mundial do acesso à escolaridade, de
modo que, muito antes de se erradicar o analfabetismo da face da Terra, já há a preocupação com a exclusão digital.

Quanto mais se vivencia a globalização, mais complicadas ficam as possibilidades de entendimento e comunicação, pois os ideais e valores – que preconizam a liberdade do homem, a solidariedade entre os povos, a convivência entre as pessoas e o exercício de uma verdadeira cidadania – não correspondem a ações concretas e efetivas. Dessa forma, o mundo se debate entre guerras, terrorismo, drogas, doenças, ignorância e miséria. Essa é a natureza das situações-problema que o homem contemporâneo enfrenta. Então, como preparar as crianças e jovens com condições para que possam aprender a enfrentar e solucionar tais problemas, superando-os em nome de um futuro melhor?

Pensando na educação dessas crianças e jovens, tal realidade traz sérias implicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar. Cada vez mais é preciso que os alunos saibam como aprender, como compreender fatos e fenômenos, como estabelecer suas relações interpessoais, como analisar, refletir e agir sobre essa nova ordem de coisas. Hoje, por exemplo, um conhecimento científico, uma tecnologia ensinada na escola é rapidamente substituída por outra mais moderna, mais sofisticada e atualizada, às vezes, antes mesmo que os alunos tenham percorrido um único ciclo de escolaridade. Dessa maneira, vivem-se tempos nos quais os mais diferentes países revisam seus modelos educacionais, discutem e implementam reformas curriculares que sejam mais apropriadas para atender às demandas da sociedade contemporânea, uma sociedade que, em termos de conhecimento, está aberta para todos os possíveis, para todas as possibilidades.

O homem do século XXI, portanto, está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em

um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando a sua humanidade e construindo-se como pessoa? Como realizar ações em uma prática que seja orientada simultaneamente pelas tradições do passado e pelo futuro que ainda não é?

Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças e em que o respeito e o amor estejam presentes?

Em uma perspectiva psicológica, e, portanto, do desenvolvimento, conhecer e ser são duas formas de compreensão, à medida que se expressam como maneiras de interpretar ou atribuir significados a algo, de saber as razões de algo, do ponto de vista do raciocínio e do pensamento, exigindo do ser humano a construção de ferramentas adequadas a uma leitura compreensiva da realidade.

Fazer e conviver são formas de realização, pois se expressam como procedimentos, como ações que visam a um certo objetivo. Por sua vez, realizar e conviver implicam que o ser humano saiba escrever o mundo, construindo modos adequados de proceder em suas ações. Por isso, é preciso que preparemos as crianças e jovens para um mundo profissional e social que os coloque continuamente em situações de desafio, as quais requerem cada vez mais saberes de valor universal que os preparem para serem leitores de um mundo em permanente transformação. É preciso, ainda, que os preparemos como escritores de um mundo que pede a participação efetiva de todos os seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos.

Portanto, do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares que hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Os novos tempos exigem um outro modelo educacional, voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

B. AS ORIGENS DO TERMO COMPETÊNCIA

O sentido original da palavra competência é de natureza jurídica, ou seja, diz respeito ao poder que tem uma certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou ter capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

Recentemente, competência tornou-se uma palavra difundida, com freqüência, nos discursos sociais e científicos. Entretanto, Isambert-Jamati (1997) afirma que não se trata simplesmente de modismo porque o caráter relativamente duradouro do uso dessa noção e a existência de uma certa congruência em relação ao seu significado, em esferas como as da educação e do trabalho, podem ser reveladores de mudanças na sociedade e na forma como um grupo social partilha certos significados. Nesse sentido, o termo competência não é só revelador de certas mudanças como também pode contribuir para modelá-las, ou seja, comparece no lugar de certas noções, ao mesmo tempo em que modifica seus significados. Pode-se dizer que, no geral, o termo competência vem substituindo a idéia de qualificação no domínio do trabalho, e as idéias de saberes e conhecimento no campo da educação.

As razões da invasão do termo competência, segundo Tanguy (1997), nas diferentes esferas da atividade social, são difíceis de precisar, embora, no caso da educação e do trabalho, possam estar associadas a uma série de movimentos geradores de concepções nesses dois campos, bem como das inter-relações entre eles. Dentre tais concepções ou crenças, podemos destacar: necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo.

A intervenção desses elementos sobre a problemática da formação e aprendizagens profissionais, além da necessidade de novas adaptações ao mundo do trabalho e da escola, acabaram por proporcionar uma apropriação geral da noção de competência em vários países, provavelmente na expectativa de atribuir novos significados às noções que ela pretende substituir nas atividades pedagógicas. Mais especificamente, no entanto, esse referencial sobre a noção de competência tem-se imposto nas escolas, inicialmente, por meio da avaliação. Essas inter-relações produziram uma contaminação de significados, e o termo competência passou a ser usado com freqüência no sistema educativo, no qual ganhou outras conotações.

Dado esse caráter polissêmico da noção de competência, trata-se de precisar em que sentido pretendemos utilizá-la.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: A QUE SE APLICA?

Embora o uso do termo competência seja comum, é difícil precisar o seu significado. Se tentarmos descrever uma das nossas competências,conseguiremos, no máximo, elencar uma série de ações que realizamos para enfrentar uma situação-problema, tais como uma análise de fenômeno, um ato de leitura, ou a condução de um automóvel. Mesmo tendo consciência dessa série, não conseguiremos encontrar algo que possa traduzir a totalidade desses atos.

Por outro lado, do ponto de vista externo, quando observamos os outros, conseguimos, com relativa facilidade, concluir sobre a existência desta ou daquela competência. Ao fazê-lo, no entanto, ultrapassamos a mera descrição dos atos, significando que aquela série de ações é interpretada na sua totalidade ou no conjunto que a traduz. Supõe-se, portanto, que há algo interno que articula e rege as ações, possibilitando que sejam eficazes e adequadas à situação, conforme descreve Rey (1998).

Ao observarmos um bom patinador no gelo, diz o autor, bastam alguns minutos para concluirmos se ele sabe patinar, ou seja, se ele é competente.

Em outras palavras, interpretamos que a sucessão de seus movimentos não é meramente uma série qualquer, mas que ela é coordenada por um princípio dominado pelo sujeito, residindo aí sua competência. Ao atribuirmos esse poder ao patinador, assumimos a idéia de que seus futuros movimentos serão previsíveis, no sentido de que serão adequados e eficazes.

O que o autor quer mostrar é que a competência revela um poder interno e se define pela anterioridade, ou seja, a possibilidade de enfrentar uma situação problema está, de certa forma, dada pelas condições anteriores do sujeito. Ao mesmo tempo, essa previsibilidade dá-nos a impressão de continuidade. A competência não é algo passageiro, é algo que parece decorrer natural e espontaneamente.

Em síntese, a idéia de competência retrata dois aspectos antagônicos mas solidários, que podem ser traduzidos de várias maneiras: interno e externo, implícito e explícito, o da visibilidade social e o da organização interna, o que na ação é observável e mais estandardizado e o que é mais ligado ao sujeito, portanto, singular e obscuro.

Esses aspectos podem ser encontrados nas teorias que fundamentam a noção de competência, as quais abordam essa questão em dois pólos opostos. No primeiro pólo, estão as teorias que usam o termo competência como referência a atos observáveis ou comportamentos específicos, empregados, sobretudo, na formação profissional e na concepção da aprendizagem por objetivos. No segundo pólo, encontram-se autores que analisam as capacidades do sujeito resultantes de organização interna e não-observáveis diretamente:

> *Assim, tanto a competência é concebida como uma potencialidade invisível, interna, pessoal, susceptível de engendrar uma infinidade de "performances", tanto ela se define por componentes observáveis, exteriores, impessoais.*
> *(Rey, 1998, p.26)*

Esses dois sentidos do termo competência são usados e convivem alternadamente, tanto no mundo do trabalho como no mundo da escola.

A concepção de competência como comportamento é a manifestação de um modelo teórico que guarda parentesco com o behaviorismo, o qual tem embasado o uso da noção de competência de duas formas. No sentido mais restrito, competência é tida como comportamento objetivo e observável e que se realiza como resposta a uma situação. Essa forma de entender competência se manifesta no campo da formação profissional quando pressupõe que a cada posto de trabalho corresponda uma lista de tarefas específicas. No campo da educação, essa noção de competência comparece associada à pedagogia por objetivos (Bloom,1972 e Mager, 1975), cuja idéia central é a de que, para ensinar, é preciso traçar objetivos claros e específicos, sem ambigüidades, de tal forma que o professor possa prever que seus alunos serão capazes de alcançá-los. Para tanto, as competências devem-se confundir com o comportamento observável. Tal concepção está, portanto, diretamente associada às idéias de performance e eficácia (Ropé e Tanguy, 1997), bem como acaba por fomentar a elaboração de listagens de comportamentos exigíveis em diferentes níveis dos programas de ensino. Na medida em que a competência se reduz ao comportamento observável, elimina-se do mesmo o seu caráter implícito.

Esse mesmo modelo, no sentido mais amplo, toma uma outra forma: a da ação funcional, ou seja, ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo, ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. Na realidade, essa concepção pretende superar a falta de sentido produzida na consecução de objetivos. Ao introduzir a idéia de finalidade ao comportamento, fato que a pedagogia por objetivos desconsiderou, acentua-se que, subjacente a um comportamento observável, consciente ou automaticamente, existe uma organização a existência de um equipamento cognitivo que organiza, seleciona e hierarquiza seus movimentos em função dos objetivos a alcançar. Em outras palavras, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente

objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana que, ligada à escola ou ao trabalho, caracteriza-se por sua relação funcional a tais atividades definidas socialmente.
Em síntese, embora existam essas variações no sentido de competência como comportamento, em ambos ela é vista no seu caráter específico e determinado: no primeiro caso, é limitada pelos estímulos que a provocam; no segundo, pela função que apresenta na situação ou contexto que a exige.
Como já dissemos, um outro pólo da análise teórica sobre competência não a identifica com comportamento; ela é considerada como uma capacidade geral que torna o indivíduo apto a desenvolver uma variedade de ações que respondem a diferentes situações.
Competência, nesse caso, refere-se ao funcionamento cognitivo interno do sujeito. Essa concepção de competência foi formulada em contraposição à idéia de competências como comportamentos específicos, a partir das teorias de competência lingüística, proposta por Chomsky (1983) e da auto-regulação do desenvolvimento cognitivo, proposta por Piaget (1976). Embora divergindo a respeito da origem das competências cognitivas, esses autores têm em comum a crença de que nenhum conhecimento é possível sem haver uma organização interna.
Para Chomsky (1983), a competência lingüística não se confunde com comportamento. Ela deriva de um poder interno (núcleo fixo inato), expresso por um conjunto de regras do qual o sujeito não tem consciência, que possibilita a produção de comportamentos lingüísticos.
Na abordagem piagetiana, a idéia de competência está atrelada à organização interna e complexa das ações humanas, mas, diferentemente de Chomsky, Piaget (1983) discorda do caráter inato dessa organização e enfatiza a sua dimensão adaptativa. Sustenta que a progressividade do desenvolvimento mental se apóia em um processo de construção, no qual interferem o mínimo de "pré-formações" e o máximo de auto-organização. A competência, nesse sentido, diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou adaptação ao meio e que Malglaive (1995) denomina de estrutura das capacidades.
A abordagem piagetiana, como sabemos, teve como preocupação mostrar as estruturas lógicas como universais. Mesmo afirmando que todo conhecimento se dá em um contexto social e descrevendo o papel da interação entre os pares como fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, essa investigação não privilegiou a forma de atuação do contexto social ou das situações no desenvolvimento das competências cognitivas. A partir de contribuições da sociologia e da antropologia, vários estudos têm sido realizados no sentido de mostrar as relações entre contextos culturais e cognição, conforme descrito por Dias (2002). Nesse sentido, vale ressaltar as reflexões de Bordieu (1994), quando afirma que a compreensão não é só o reconhecimento de um sentido invariante, mas a apreensão da singularidade de uma forma que só existe em um contexto particular.
COMPETÊNCIAS COMO MODALIDADES ESTRUTURAIS DA INTELIGÊNCIA
A ressignificação da noção de competência – nos meios educacionais e acadêmicos – está muito provavelmente atrelada à necessidade de se encontrar um termo que substituísse os conceitos usados para descrever a inteligência, os quais se mostraram inadequados, quer pela abrangência, quer pela limitação.
No primeiro caso, sabemos das dificuldades de se trabalhar com termos como capacidade para expressar aquilo que deve ser objeto de desenvolvimento, até mesmo porque essa idéia carrega conotações de aptidão, difíceis de precisar. No segundo caso, a vinculação da inteligência à aquisição de comportamentos produziu uma visão pontual e molecular que reduz o desenvolvimento a uma listagem de saberes a serem adquiridos. Como contraponto, a noção de competência surgiu no discurso dos profissionais da educação como uma forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a idéia de saber específico.
Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas. Por outro lado, o conceito de operações mentais permite colocar a aprendizagem no contexto das operações e não apenas no do conhecimento ou do comportamento.

C. AS COMPETÊNCIAS DO ENEM NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES OU OPERAÇÕES DO SUJEITO

Considerando-se as características do mundo de hoje, quais os recursos cognitivos que um jovem, concluinte da educação básica, deve ter construído ao longo desse período? A matriz de competências do ENEM expressa uma hipótese sobre isso, ou seja, assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. De fato, tais competências parecem sintetizar os principais aspectos que habilitariam um jovem a enfrentar melhor o mundo, com todas as suas responsabilidades e desafios.

Quais são as ações e operações valorizadas na proposição das competências da matriz? Como analisar esses instrumentos cognitivos em sua função estruturante, ou seja, organizadora e sistematizadora de um pensar ou um agir com sentido individual e coletivo? Em outras palavras, o que significam dominar e fazer uso (competência I); construir, aplicar e compreender (competência II); selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões, enfrentar (competência III); relacionar, construir argumentações (competência IV); recorrer, elaborar, respeitar e considerar (competência V)?

DOMINAR E FAZER USO

A competência I tem como propósito avaliar se o estudante demonstra "dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica".

Dominar, segundo o dicionário, significa "exercer domínio sobre; ter autoridade ou poder em ou sobre; ter autoridade, ascendência ou influência total sobre; prevalecer; ocupar inteiramente". Fazer uso, pois, é sinônimo de dominar, já que expressa ou confirma seu exercício na prática.

Dominar a norma culta tem significados diferentes nas tarefas de escrita ou leitura avaliadas. No primeiro caso, o domínio da norma culta pode ser inferido, por exemplo, pela correção da escrita, coerência e consistência textual, manejo dos argumentos em favor das idéias que o aluno quer defender ou criticar. Quanto às tarefas de leitura, tal domínio pode ser inferido pela compreensão do problema e aproveitamento das informações presentes nos enunciados das questões.

Além disso, sabemos hoje que o mundo contemporâneo se caracteriza por uma pluralidade de linguagens que se entrelaçam cada vez mais. Vivemos na era da informação, da comunicação, da informática. Basicamente, todas as nossas interações com o mundo social, com o mundo do trabalho, com as outras pessoas, enfim, dependem dessa multiplicidade de linguagens para que possamos nos beneficiar das tecnologias modernas e dos progressos científicos, realizar coisas, aprender a conviver, etc.

Dominar linguagens significa, portanto, saber atravessar as fronteiras de um domínio lingüístico para outro. Assim, tal competência requer do sujeito, por exemplo, a capacidade de transitar da linguagem matemática para a linguagem da história ou da geografia, e dessas, para a linguagem artística ou para a linguagem científica. Significa ainda ser competente para reconhecer diferentes tipos de discurso, sabendo usá-los de acordo com cada contexto.

O domínio de linguagens implica um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de comunicação, ou que combinem conteúdos escritos com imagens,charges, figuras, desenhos, gráficos, etc.

Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema.

Dominar linguagens implica ainda um sujeito competente como escritor da realidade que o cerca, um sujeito que saiba fazer uso dessa multiplicidade de linguagens para produzir diferentes textos que comuniquem uma proposta, uma reflexão, uma linha de argumentação clara e coerente.

Por isso, dominar linguagens implica trabalhar com seus conteúdos na
dimensão de conjecturas, proposições e símbolos. Nesse sentido, a linguagem constitui o instrumento mais poderoso de nosso pensamento, à medida que ela lhe serve de suporte.

Por exemplo, pensar a realidade como um possível, como é próprio do raciocínio formal (Inhelder e Piaget, 1955), seria impraticável sem a linguagem, pois é ela que nos permite transitar do presente para o futuro, antecipando situações, formulando proposições. Não seria possível também fazer o contrário, transitar do presente para o passado, que só existe como uma lembrança ou como uma imagem. Da mesma maneira, raciocinar de uma forma hipotético-dedutiva também depende da linguagem, pois sem ela não teríamos como elaborar hipóteses, idéias e suposições que existem apenas em um plano puramente representacional e virtual.

CONSTRUIR, APLICAR E COMPREENDER

O objetivo da Competência II é avaliar se o estudante sabe "construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas".

Construir é uma forma de domínio que, no caso das questões das provas, pode implicar o exercício ou uso de muitas habilidades: estimar, calcular, relacionar, interpretar, comparar, medir, observar etc. Em quaisquer delas, o desafio é realizar operações que possibilitem ultrapassar uma dada situação ou problema, alcançando aquilo que significa ou indica sua conclusão. Construir, portanto, é articular um tema com o que qualifica sua melhor resposta ou solução, tendo que, para isso, realizar procedimentos ou dominar os meios requeridos, considerando as informações disponíveis na questão.

Hoje, a compreensão de fenômenos, naturais ou não, tornou-se imprescindível ao ser humano que se quer participante ativo de um mundo complexo, onde coabitam diferentes povos e nações, marcados

por uma enorme diversidade cultural, científica, política e econômica e, ao mesmo tempo, desafiados para uma vida em comum, interdependente ou globalizada.
Compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou idéias sobre as relações causais que os determinam. Ou seja, é preciso saber que um dado procedimento ou ação provoca uma certa conseqüência. Assim, se o desmatamento desenfreado ocorre em todo o planeta, é possível supor que esse evento, em pouco tempo, causará desastres climáticos e ecológicos, por exemplo.
Além disso, a compreensão de fenômenos requer competência para formular idéias sobre a explicação causal de um certo fenômeno, atribuindo sentido às suas conseqüências. Voltando ao exemplo anterior, não basta ao sujeito construir e aplicar seus conhecimentos para saber que as conseqüências do desmatamento serão os desastres climáticos ou ecológicos, mas é preciso também que ele compreenda as razões que esse fato implica, ou seja, que estabeleça significados para ele.
Para isso, é necessário determinar relações entre as coisas, inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aqueles que ali estão, trabalhar com fórmulas e conceitos.
Nesse sentido, também fazemos uso da linguagem, à medida que formulamos hipóteses para compreender um fenômeno ou fato, ou elaboramos conjecturas, idéias e suposições em relação a ele. Nesse jogo de elaborações e suposições, trabalhamos, do ponto de vista operatório, com a lógica da combinatória (Inhelder e Piaget, 1955), a partir da qual é preciso considerar, ao mesmo tempo, todos os elementos presentes em uma dada situação.

SELECIONAR, ORGANIZAR, RELACIONAR, INTERPRETAR, TOMAR DECISÕES E ENFRENTAR SITUAÇÕES-PROBLEMA

O objetivo da Competência III é avaliar se o aluno sabe “selecionar selecionar, organizar organizar, relacionar relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema problema”.
Talvez a melhor forma de analisarmos as ações ou operações avaliadas nessa competência seja fazermos a leitura em sua ordem oposta: enfrentar uma situação-problema implica selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados para tomar uma decisão. De fato, assim é. Tomar uma decisão implica fazer um recorte significativo de uma realidade, às vezes complexa, ou seja, que pode ser analisada de muitos modos e que pode conter fatores concorrentes, no sentido de que nem sempre é possível dar prioridade a todos eles ao mesmo tempo. Selecionar é, pois, recortar algo destacando o que se considera significativo, tendo em vista um certo critério, objetivo ou valor. Além disso, tomar decisão significa organizar ou reorganizar os aspectos destacados, relacionando-os e interpretando-os em favor do problema enfrentado.
Reparem que enfrentar uma situação-problema não é o mesmo que resolve-la.
Ainda que nossa intenção, diante de um problema ou questão, seja encontrar ou produzir sua solução, a ação ou operação que se quer destacar é a de saber enfrentar, sendo o resolver, por certo, seu melhor desfecho, mas não o único. Ou seja, o enfrentamento de situações-problema relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, percorrendo um processo no qual ele terá que vencer obstáculos, tendo em vista um certo objetivo. Quando bem sucedido nesse enfrentamento, pode-se afirmar que o sujeito chegou à resolução de uma situação-problema. Produzir resultados com êxito no contexto de uma situação-problema pressupõe o enfrentamento da mesma. Pressupõe encarar dificuldades e obstáculos, operando nosso raciocínio dentro dos limites que a situação nos coloca. Tal como em um jogo de tabuleiro, enfrentar uma partida pressupõe o jogar dentro das regras – o jogar certo –, sendo as regras aquilo que nos fornecem as coordenadas e os limites para nossas ações, a fim de percorrermos um certo caminho durante a realização da partida. No entanto, nem sempre o jogar certo é o suficiente para que joguemos bem, isto é, para que vençamos a partida, seja porque nosso adversário é mais forte, seja porque não soubemos, ao longo do caminho, colocar em prática as melhores estratégias para vencer. (Macedo, Petty e Passos, 2000).
Da mesma maneira, uma situação-problema traz um conjunto de informações que, por analogia, funcionam como as regras de um jogo, as quais, de maneira explícita,impõem certos limites ao jogador. É a partir desse dado real – as regras – que o jogador enfrentará o jogo, mobilizando seus recursos, selecionando certos procedimentos, organizando suas ações e interpretando informações para tomar decisões que considere as melhores naquele momento.
Tendo em vista esses aspectos, o que a Competência III busca valorizar é a possibilidade de o sujeito, ao enfrentar situações-problema, considerar o real como parte do possível (Inhelder e
Piaget, 1955). Se, para ele, as informações contidas no problema forem consideradas como um real dado que delimita a situação, pode transformá-lo em uma abertura para todos os possíveis.

RELACIONAR E ARGUMENTAR

O objetivo da Competência IV é verificar se o aluno sabe "relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente".

Relacionar refere-se às ações ou operações por intermédio das quais pensamos ou realizamos uma coisa em função de outra. Ou seja, trata-se de coordenar pontos de vista em favor de uma meta, por exemplo, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação. Para isso, é importante sabermos descentrar, ou seja, considerar uma mesma coisa segundo suas diferentes perspectivas ou focos. Dessa forma, a conclusão ou solução resultante da prática relacional expressa a qualidade do que foi analisado.

Saber construir uma argumentação consistente significa, pois, saber mobilizar conhecimentos, informações, experiências de vida, cálculos, etc. que possibilitem defender uma idéia que convence alguém (a própria pessoa ou outra com quem se discute) sobre alguma coisa.

Consideremos que convencer significa vencer junto, ou seja, implica aceitar que o melhor argumento pode vir de muitas fontes e que nossas idéias de partida podem ser confirmadas ou reformuladas total ou parcialmente no jogo das argumentações. Assim, saber argumentar é convencer o outro ou a si mesmo sobre uma determinada idéia.

Convencer o outro porque, quando adotamos diferentes pontos de vista sobre algo, é preciso elaborar a melhor justificativa para que o outro apóie nossa proposição. Convencer a si mesmo porque, ao tentarmos resolver um determinado problema, necessitamos relacionar informações, conjugar diversos elementos presentes em uma determinada situação, estabelecendo uma linha de argumentação mental sem a qual se torna impossível uma solução satisfatória. Nesse sentido, construir argumentação significa utilizar a melhor estratégia para apresentar e defender uma idéia; significa coordenar meios e fins, ou seja, utilizar procedimentos que apresentem os aspectos positivos da idéia defendida.

Por isso, a Competência IV é muito valorizada no mundo atual, tendo em vista que vivemos tempos nos quais as sociedades humanas, cada vez mais abertas, perseguem ideais de democracia e de igualdade. Em certo sentido, a vida pede o exercício dessa competência, pois hoje a maioria das situações que enfrentamos requerem que saibamos considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. De certa forma, essa competência implica o exercício da cidadania, pois argumentar hoje se refere a uma prática social cada vez mais necessária, à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender idéias, respeitar e compartilhar diferenças.

RECORRER, ELABORAR, RESPEITAR E CONSIDERAR

O objetivo da Competência V é valorizar a possibilidade de o aluno "recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural".

Recorrer significa levar em conta as situações anteriores para definir ou calcular as seguintes até chegar a algo que tem valor de ordem geral. Uma das conseqüências, portanto, da recorrência é sua extrapolação, ou seja, podermos aplicá-la a outras situações ou encontrar uma fórmula ou procedimento que sintetiza todo o processo. Elaborar propostas, nesse sentido, é uma forma de extrapolação de uma recorrência. Propor supõe tomar uma posição, traduzir uma crítica em uma sugestão, arriscar-se a sair de um papel passivo. Por extensão, acarreta a mobilização de novas recorrências, tornando-se solidário, isto é, agindo em comum com outras pessoas ou instituições. Este agir em comum implica aprender a respeitar, ou seja, considerar o ponto de vista do outro, articular meios e fins, pensar e atuar coletivamente.

A sociedade contemporânea diferencia-se de outras épocas por suas transformações contínuas em todos os setores. Dessa maneira, as mudanças sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas de hoje se fazem com uma rapidez enorme, exigindo do homem atualizações constantes. Não mais é possível que solucionemos os problemas apenas recorrendo aos conhecimentos e à sabedoria que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, pois estes muitas vezes se mostram obsoletos. A realidade nos impõe hoje a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas por esses saberes tradicionais.

Por essas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que tal competência exige a capacidade do sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns.

(...)

Documento 005 – Trechos da Portaria n°44 de 10 de março de 2005 – Regulamenta a realização do exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos – ENCCEJA.

PORTARIA N°44, DE 10 DE MARÇO DE 2005.
O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS "ANÍSIO TEIXEIRA" – INEP, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e na Portaria Ministerial nº 3.415, de 21 de outubro de 2004, que institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos, resolve:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Seção I
Introdução

Art. 1º. Fica regulamentada, na forma desta Portaria e de seus Anexos, a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja - para o ano de 2005.
§ 1º. A adesão ao Encceja/2005 é de caráter opcional e estará disponível às Secretarias da Educação (estaduais, Distrito Federal ou municipais) que poderão efetivá-la, formalmente, mediante assinatura de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio com o INEP.
§ 2º. A adesão ao Encceja/2005 implica na aceitação das normas estabelecidas nesta Portaria.
§ 3º. As Secretarias da Educação interessadas terão prazo até o dia 13 de maio para assinar Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio com o INEP (Anexo I).

Seção II
Dos objetivos

Art. 2º. O Encceja/2005, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tem por objetivos:
I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; culturais;
II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos, que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição de conhecimentos e habilidades dos participantes, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 (LDB);
III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24 inciso II alínea "c" da Lei 9394/96;
IV – construir, consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e dos procedimentos relativos ao Exame.
V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO II
DA CONSTITUIÇÃO E DOS PROCEDIMENTOS NACIONAIS PARA A REALIZAÇÃO DO ENCCEJA/2005

Art. 3º. O Encceja estrutura-se a partir de Matriz de Competências e Habilidades (Anexo II), especialmente construída para esse fim, e do material didático pedagógico elaborado para subsidiá-la. Essa Matriz considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas do conhecimento/componente curricular e às competências do sujeito que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas a essas áreas.
Art. 4º. As provas do Encceja obedecem aos requisitos básicos estabelecidos pela legislação em vigor para cada um dos níveis de ensino, fundamental e médio, permitindo que seus resultados sejam utilizados conforme os objetivos expressos no artigo 2º desta Portaria.
Art. 5º. Para o nível fundamental serão estruturadas quatro provas: Prova I - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física; Prova II - Matemática; Prova III - História e Geografia; Prova IV - Ciências Naturais.

Art. 6º. Para o nível médio serão estruturadas quatro provas: Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova II - Matemática e suas Tecnologias; Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Art. 7º O Inep se responsabilizará pela elaboração das provas, do Manual do Inscrito, contendo o questionário socioeconômico, e pelo modelo da Ficha de Inscrição os quais serão fornecidos, em meio magnético, às Secretarias da Educação, bem como todo material de orientação necessário.
Art. 8º. As Secretarias de Educação serão responsáveis pela aplicação do Exame, pela realização das inscrições e pela correção das provas.
Parágrafo Único. As Secretarias de Educação serão responsáveis, também, pela impressão das provas, do Manual do Inscrito e impressão das fichas de inscrição.

CAPITULO III

DA OPERACIONALIZAÇÃO

Art. 9º. Para garantir a referência nacional do Encceja e sua aplicação unificada, as Secretarias da Educação que optarem por aderir ao Exame deverão cumprir as normas parametrizadoras de aplicação definidas pelo Inep para a execução dos procedimentos técnico-administrativos e operacionais necessários à realização do Exame, bem como a segurança e sigilo do mesmo.
Parágrafo Único. Essas normas parametrizadoras estarão definidas no Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio a ser estabelecido entre o Inep e cada Secretaria da Educação interessada.
Art. 10 O Encceja/2005 será realizado nos dias 24 e 25 de setembro de 2005, das 8h às 12h e das 14h às 18h, considerando, para todo o território nacional, o horário de Brasília, de acordo com o seguinte calendário de atividades:
I – no dia 24/09/2005 (sábado):
a) para o nível de Ensino Fundamental, das 8h às 12h, prova de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física; das 14h às 18h, prova de História e Geografia.
b) para o nível de Ensino Médio, das 8h às 12h, prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; das 14h às 18 h, prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
II – no dia 25/09/2005 (domingo):
c) para o nível de Ensino Fundamental, das 8h às 12h, prova de Matemática; das 14h às 18h, prova de Ciências Naturais.
d) para o nível de Ensino Médio, das 8h às 12h, prova de Matemática e suas Tecnologias; das 14h às 18h, prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

CAPÍTULO IV

DOS RESULTADOS E SEUS USOS

Art. 11. O desempenho do participante será quantificado em cada prova numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), por meio da soma de pontos das questões acertadas.
Parágrafo 1º. As provas de Língua Portuguesa e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias constam de questões de múltipla escolha valendo 50 (cinqüenta) pontos e produção de um texto valendo 50 (cinqüenta) pontos, perfazendo um total de 100 pontos.
Parágrafo 2º. As demais provas constam de questões de múltipla escolha valendo 100 (cem) pontos.
Parágrafo 3º. Para interpretação do desempenho serão considerados 03 (três) níveis definidos pelos intervalos de 0 a 40, inclusive: insuficiente a regular; 40 a 70, inclusive: regular a bom; e 70 a 100: bom a excelente.
Art. 12. A produção de texto (redação) será avaliada por equipe constituída de professores de Língua Portuguesa, todos com experiência em prática docente e em correção de redações ou textos de Língua Portuguesa.
Art. 13. Caberá às Secretarias da Educação que aderirem ao Encceja/2005 regulamentarem a divulgação e o uso dos seus resultados e, quando for o caso, a emissão dos documentos necessários para a certificação equivalente ao ensino fundamental e ao ensino médio.
Art. 14. As Secretarias da Educação que aderirem ao Encceja/2005 deverão enviar para o INEP os dados referentes ao Exame, após a sua aplicação, para estruturação de Banco de Dados com informações metodológicas, técnico-pedagógicas, operacionais, socioeconômicas e culturais dos jovens e adultos participantes com a finalidade de construir um indicador qualitativo que possa contribuir na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15. Eventuais dúvidas, na interpretação desta Portaria, serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências - DACC do Inep Art. 16. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ELIEZER PACHECO - Presidente do Inep

ANEXO II
MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENSINO MÉDIO

1 - Matriz de Competências e Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias – Ensino Médio

EIXOS COGNITIVOS

I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

COMPETÊNCIAS GERAIS

M1 - Compreender as ciências como construções humanas, relacionando o desenvolvimento científico ao longo da história com a transformação da sociedade.

M2 - Compreender o papel das ciências naturais e das tecnologias a elas associadas, nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social contemporâneo.

M3 - Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos relevantes para sua vida pessoal.

M4 - Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais, e instrumentos ou ações científico-tecnológicos à degradação e preservação do ambiente.

M5 - Compreender organismo humano e saúde, relacionando conhecimento científico, cultura, ambiente e hábitos ou outras características individuais.

M6 - Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los a diferentes contextos.

M7 - Apropriar-se de conhecimentos da física para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.

M8 - Apropriar-se de conhecimentos da química para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.

M9 - Apropriar-se de conhecimentos da biologia para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar intervenções científico-tecnológicas no mundo contemporâneo.

2 - Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias Ensino Médio

EIXOS COGNITIVOS

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

COMPETÊNCIAS GERAIS

M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.

M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.

M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.

3 - Matriz de Competências e Habilidades de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias Ensino Médio

EIXOS COGNITIVOS
I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

COMPETÊNCIAS GERAIS
M1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
M6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
M8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
M9 - Entender os princípios/ a natureza/ a função/e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

4 - Matriz de Competências e Habilidades de Matemática e suas Tecnologias Ensino Médio

EIXOS COGNITIVOS
I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

COMPETÊNCIAS GERAIS
M1 - Compreender a Matemática como construção humana, relacionando o seu desenvolvimento com a transformação da sociedade.

M2 - Ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos.
M3 - Construir significados e ampliar os já existentes para os números naturais, inteiros, racionais e reais.
M4 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade, e agir sobre ela.
M5 - Construir e ampliar noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.
M6 - Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.
M7 - Aplicar expressões analíticas para modelar e resolver problemas, envolvendo variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas.
M8 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.
M9 - Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais, e utilizar instrumentos adequados para medidas e cálculos de probabilidade, para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.
(...)

Documento 006 – Trechos do resumo técnico do ENADE - 2004

(...)

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), teve sua primeira versão realizada em todo o país em 7 de novembro de 2004, com a aplicação do Exame a treze áreas do conhecimento (Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia).

A avaliação do ENADE incluiu grupos de estudantes dos referidos cursos, selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado ingressante, que se encontrava no final do primeiro ano; e outro grupo, considerado concluinte, que estava cursando o último ano. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

O ENADE foi operacionalizado por meio de quatro instrumentos:

1. a prova, aplicada a ingressantes e concluintes de cada curso;
2. o Questionário de Impressões sobre a Prova, preenchido pelos participantes juntamente com a prova;
3. o Questionário Sócio-Econômico, questionário com 103 questões, enviado aos estudantes antes do dia da prova e entregue por eles no dia do Exame;
4. o Questionário aplicado aos Coordenadores de Curso, respondido por eles *on-line* até quinze dias após a aplicação do Exame.

A Prova, como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, conforme reza a lei 10.861 de 14 de abril de 2004, tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, contribuindo assim para a avaliação dos cursos de graduação.

O Questionário de Impressões sobre a Prova tem por objetivo verificar como o estudante se posiciona com relação a aspectos específicos da prova, seu formato, seu tamanho, seu nível de dificuldade, a natureza das questões.

A finalidade da aplicação do Questionário Socioeconômico é compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a percepção desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES) por meio de questões objetivas que exploram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

Por fim, o Questionário do Coordenador do Curso tem por objetivo colher as impressões dos coordenadores de curso tanto sobre aspectos da prova quanto sobre o projeto pedagógico e as condições gerais de ensino em seu curso.

A Prova teve características diferenciadas de outras avaliações já realizadas para esse fim. Sua ênfase não recai exclusivamente sobre o conteúdo, uma vez que abrange amplamente o currículo e investiga temas contextualizados e atuais, problematizados em forma de estudo de caso, situações-problema, simulacros e outros. Foi composta de duas partes: a primeira parte, denominada formação geral, apresentou-se como componente comum às provas das diferentes áreas, que investigou competências, habilidades e conhecimentos gerais que os estudantes já teriam desenvolvido no seu repertório, de forma a facilitar a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial; a segunda parte, denominada componente específico, contemplou a especificidade de cada área, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional.

Os resultados do ENADE/2004 são expressos mediante sete relatórios distintos, de acordo com o público preferencial a que se destinam:

(1) o *Relatório de Área*, específico de cada uma das 13 áreas do conhecimento, disponibilizados na página do INEP, e que apresenta, em grande detalhe, além da mensuração quantitativa do desempenho dos estudantes na prova e de inúmeras correlações estatísticas, uma análise qualitativa acerca das características desejáveis à formação do perfil profissional pretendido. O seu público preferencial são os professores e especialistas das áreas do conhecimento que tiveram os seus estudantes submetidos à prova;

(2) o *Relatório dos Cursos*, enviado a cada um dos coordenadores de cada um dos 2.184 cursos participantes do ENADE 2004, com análises do desempenho de ingressantes e concluintes do curso e da área no Brasil e nas diferentes regiões do país, nas diferentes organizações acadêmicas e depen-

dências administrativas. Os leitores preferenciais deste relatório são os coordenadores de curso, os professores atuantes no curso e os estudantes, ingressantes e concluintes, que nele estudam;
(3) o *Relatório da Instituição*, enviado aos dirigentes máximos de cada instituição, informando o desempenho dos estudantes dos vários cursos da instituição que participaram do Exame. O acesso a este relatório está temporariamente restrito ao pesquisador institucional indicado pelo dirigente máximo da instituição;
(4) o *Boletim de Desempenho do Estudante*, informando a cada um dos 143.170 indivíduos participantes o seu desempenho médio e o de seus colegas de curso e de área. Este relatório, que tem por objetivo permitir que o ingressante e o concluinte, através da comparação com o desempenho de seus colegas de área e de curso, compreendam melhor o seu próprio desempenho na prova é privativo do estudante, com o acesso disponibilizado pela internet mediante senha individual;
(5) a *Tabela de Desempenho e de Conceitos dos Cursos* (Tabelão), apresentando o desempenho médio de ingressantes e concluintes de cada curso e a relação dos conceitos de cada curso. Estas informações estão apresentadas em ordem alfabética, por instituição, e serão inicialmente disponibilizadas aos coordenadores de curso e dirigentes das IES, na página do INEP, e, em breve, para toda a sociedade;
(6) o presente *Resumo Técnico*, que também será disponibilizado na página do INEP e amplamente distribuído aos órgãos de imprensa, e cujo objetivo é apresentar, de forma simples e resumida, uma análise global dos dados sobre o desempenho dos estudantes na prova e sobre a avaliação que ingressantes e concluintes fazem de seus cursos, no que diz respeito aos professores, ao projeto didático-pedagógico, às instalações e às suas expectativas como futuros profissionais atuantes na área e como cidadãos atuantes na sociedade;
(7) o *Relatório Técnico-Científico*, que será disponibilizado nos próximos meses e que tem por objetivo analisar com profundidade e rigor científico cada uma das 40 questões de cada uma das 13 provas, além de cada uma das questões dos diversos questionários aplicados, buscando verificar, através de cruzamentos estatísticos, entre outras, o seu grau de confiabilidade e a sua capacidade de testar as habilidades, competências e conteúdos propostos. O seu público-alvo preferencial é a comunidade de especialistas em exames de larga escala e os pesquisadores em geral.
Este conjunto de relatórios será complementado por simpósios temáticos e por seminários com coordenadores de curso e com as comissões assessoras de áreas, além de especialistas nas várias áreas do conhecimento, com o objetivo de garantir o mais amplo uso dos reSultados no melhoramento dos processos de ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento constante das condições de ensino e do próprio sistema de avaliação dos cursos de graduação.

2. DIRETRIZES DO ENADE 2004

2.1 Objetivo

Com a aprovação da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, ficou “instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Reza também o texto legal que “o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.”
O ENADE, parte integrante do SINAES, conforme já destacado anteriormente, foi definido na mesma lei como tendo por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.
Ficou igualmente estabelecido em lei que o ENADE (1) será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes de todos os cursos de graduação ao final do primeiro e do último ano de curso e (2) que a avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

2.2 Características da Prova

A prova do ENADE/2004, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área.

No componente de avaliação da formação geral, foi investigada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Foram também consideradas as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos. O componente de avaliação da formação geral do ENADE/2004 teve 10 (dez) questões, discursivas e de múltipla escolha, que abordaram situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos e imagens. As questões discursivas investigaram, além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto. Finalmente, na avaliação da formação geral foram contemplados temas como: sociodiversidade, biodiversidade, globalização, novos mapas sociais, econômicos e geopolíticos, políticas públicas, redes sociais, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, cidadania e problemáticas contemporâneas.

No componente específico das diversas áreas do conhecimento, a prova do ENADE/2004 teve as suas diretrizes elaboradas por Comissões Assessoras, constituídas por professores doutores reconhecidos por sua atuação profissional. Estas Comissões Assessoras, com base nas diretrizes curriculares nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, definiram os perfis profissionais desejados, as habilidades e competências e os conteúdos a serem avaliados. Estas diretrizes estão registradas em Portarias específicas de cada área do conhecimento, publicadas pelo INEP, e explicitam as habilidades e os conhecimentos necessários ao pleno exercício da profissão e da cidadania, considerando as competências gerais, nos seus diferentes graus de complexidade, a capacidade para tomar decisões, comunicar-se, liderar, administrar e atuar de forma competente e responsável.

Como a prova relativa ao componente específico não tomou por base unicamente o perfil do concluinte, mas o perfil do curso, suas perguntas estiveram voltadas para a trajetória do estudante. Este perfil envolve habilidades, competências e saberes no seu cruzamento com os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica. Isto equivale a dizer que o ENADE se ocupa com conteúdos de todo o espectro das diretrizes curriculares e não apenas com conteúdos profissionalizantes.

Por contemplar diferentes momentos da trajetória acadêmica do estudante, a prova do ENADE é composta por questões de baixa, média e alta complexidade, podendo ser respondida por ingressantes e concluintes. Isto permite aos concluintes uma revisão dos conteúdos estudados durante todo o curso e aos ingressantes perceberem o quanto já sabem e o quanto ainda não sabem dos conteúdos aos quais serão expostos durante o curso. Assim, uma característica marcante do ENADE é que ele permite identificar o nível de ingresso e de saída dos estudantes, ajudando a orientar as instituições sobre a necessidade ou não de fazer ajustes ou revisões curriculares e pedagógicas.

2.3 Referenciais da avaliação

A partir das diretrizes descritas, foram elaborados os referenciais para subsidiar a formulação das questões do componente específico da prova.

Estes referenciais foram elaborados por uma banca de especialistas de cada uma das áreas submetidas ao ENADE. Destes referenciais constam os perfis, as habilidades e os conteúdos imprescindíveis para o alcance dos perfis listados.

2.4 Formato da prova

A prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como já anteriormente assinalado, foi composta de duas partes: a primeira parte, comum a todos os cursos, e a segunda, específica de cada área.

A primeira parte, composta de 8 questões objetivas de múltipla escolha e 2 discursivas, teve o objetivo de investigar a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos considerados essenciais na formação de qualquer estudante da educação superior.

A segunda parte, composta de 30 questões, objetivas e discursivas, contemplou a especificidade de cada área, tanto no domínio dos conhecimentos quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional, e investigou conteúdos do curso por meio da exploração de níveis diversificados de complexidade.

(...)

Documento 007 – Portaria 170/2005, do INEP/MEC que regulamenta o ENADE 2005 do curso de Ciências.

Portaria nº 170, de 24 de agosto de 2005 - Ciências Sociais

O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004; a Portaria Ministerial 2.205, de 22 de junho de 2005, retificada pela publicação no DOU de 8 de julho de 2005; e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da área de **Ciências Sociais**, nomeada pela Portaria INEP nº16, de 14 de fevereiro de 2005, e pela Comis são Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE, nomeada pela Portaria INEP nº79, de 19 de maio de 2005, resolve:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

Art. 2º A prova do ENADE 2005, com duração total de 4 (quatro) horas, terá um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área Ciências Sociais.

Art. 3º No componente de avaliação da formação geral será investigada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive.

§ 1º No componente de avaliação da formação geral, serão consideradas, entre outras, as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos.

§ 2º O componente de avaliação da formação geral do ENADE 2005 terá 10 (dez) questões, discursivas e de múltipla escolha, que abordarão situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos, imagens, gráficos e tabelas.

§ 3º As questões discursivas investigarão, além do conteúdo específico, aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado, e a correção gramatical do texto.

§ 4º A avaliação da formação geral contemplará temas como: sociodiversidade: multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; políticas públicas: educação, habitação, saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho.

Art. 4º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE 2005) , no componente específico da área de Ciências Sociais, terá por objetivos:

a) Verificar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em Ciências Sociais visando a melhoria da qualidade do ensino, através do acompanhamento do desenvolvimento de competências, habilidades e domínio de conhecimentos necessários para a atuação do cientista social e do exercício da cidadania;

b) Identificar e analisar necessidades, demandas e problemas do processo de formação do cientista social, considerando os seus diferentes perfis de atuação decorrentes da diversidade social, cultural, política, econômica e regional do país, por meio de dados quantitativos e qualitativos;

c) Auxiliar na análise institucional e na orientação de políticas de gestão nos âmbitos interno e externo das IES;

d) Subsidiar a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação superior no país;

e) Implementar as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais.

Art. 5º A prova do ENADE 2005, no componente específico da área de Ciências Sociais, tomará como referência o seguinte perfil do profissional:

a) Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior;

b) Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica;

c) Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

Art. 6º A prova do ENADE 2005, no componente específico da área de Ciências Sociais, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes habilidades e competências:

I. Gerais

a) Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica

b) Autonomia intelectual

c) Capacidade analítica

d) Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social

e) Compromisso social

f) Competência na utilização da informática

Art. 7º A prova do ENADE 2005, no componente específico da área de Ciências Sociais, tomará como referencial os conteúdos descritos a seguir:

a) Teorias clássicas e contemporâneas da antropologia, ciência política e sociologia;

b) Formação e pensamento social brasileiro;

c) Temáticas contemporâneas das ciências sociais.

Art. 8º A prova do ENADE 2005, no componente específico da área de Ciências Sociais, terá 30 (trinta) questões, discursivas e múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de caso.

Art. 9º A Comissão Assessora de Avaliação da área de Ciências Sociais e a Comissão de Avaliação da Formação Geral do ENADE subsidiarão a banca de elaboração com informações adicionais sobre a prova.

Art. 10 Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ELIEZER MOREIRA PACHECO

PRESIDENTE

Documento 008 – Projeto Gestão por Competência

Documento de circulação interna no BC.

Modelo de Gestão por Competências

1. Introdução

A economia globalizada, os avanços advindos da tecnologia da informação, entre outros fatores, impuseram às organizações a necessidade de, dia-a-dia, buscar novos conhecimentos, técnicas, metodologias e ferramentas para garantir a sobrevivência no mundo dos negócios.

Essas mudanças trouxeram para as instituições públicas, notadamente aquelas que regulam e fiscalizam, como é o caso do Banco Central do Brasil, a necessidade de atualizarem-se com a mesma rapidez com que fazem as organizações do setor privado, sob pena de não cumprirem sua missão com o êxito esperado pela sociedade.

As respostas a esses desafios devem estar sustentadas em alguns pilares, dentre os quais destacam-se o planejamento e o orçamento, os sistemas de informações, a tecnologia e, principalmente, as pessoas.

O Banco Central vem desenvolvendo várias ações no sentido de modernizar seus recursos tecnológicos, implantar sistema de custo e informações gerenciais, definir modelo de gestão, adequar seu planejamento e gestão orçamentária ao modelo adotado pelo Governo Federal, etc.

Em relação à gestão de pessoas, várias iniciativas têm sido promovidas no sentido de modernizá-la. Por último, foi contratada uma consultoria externa – Arthur Andersen - para realizar diagnóstico sobre as políticas e práticas de Recursos Humanos no Banco e fazer recomendações sobre que modelo de gestão de pessoas permitiria recrutar, selecionar, desenvolver e reter as pessoas com o perfil necessário.

Entre as recomendações apresentadas pela consultoria externa, está a adoção de um modelo de gestão de competências como pano de fundo para a formulação das políticas e definição das práticas a serem implementadas.

Nesse sentido, o DEPES, a partir das recomendações apresentadas, desenvolveu estudos para apresentar proposta à Diretoria Colegiada de um modelo de gestão por competências para o Banco Central, bem como sugestão de um Projeto para implantação do mesmo.

2. Justificativa

Profissionalizar as práticas de gestão do Banco é uma necessidade urgente se queremos de fato recuperar a auto-estima e a motivação dos servidores, aumentar efetividade da Organização e seu reconhecimento pela sociedade.

As atuais práticas de gestão têm sua origem na estruturação burocrática e hierarquizada da Organização e refletem uma cultura organizacional que valoriza a dimensão relacional em detrimento da gestão profissional.

Nessa cultura, a fragmentação dos processos de trabalho e a conseqüente especialização dos profissionais engendraram um foco exacerbado no controle e nos resultados setoriais, em detrimento da visão sistêmica e do alinhamento estratégico desses processos com os resultados organizacionais.

Essa "forma de ser" do Banco Central - semelhante à de outras organizações burocráticas - propiciou uma disseminação de práticas de gestão heterogêneas, fundamentadas na subjetividade dos gerentes e desprovidas de instrumentos e critérios sistemáticos, objetivos e transparentes, comprometendo a qualidade dos processos de gestão de pessoas como instrumentos de promoção do crescimento profissional e do desenvolvimento da organização como um todo.

Nesse sentido, a introdução de uma política de gestão de pessoas com base nas competências delas é, sobretudo, um processo de mudança cultural. A Gestão por Competências consiste,

essencialmente, na tomada de decisões pautada por critérios objetivos e transparentes, referendados por toda a Organização e alinhados com a promoção do desenvolvimento dos servidores e da organização[22].

A implantação dessa política torna-se viável - contanto que a Organização esteja comprometida com um profundo processo de mudança em suas práticas de gestão - devido à atual disponibilidade de recursos de tecnologia da informação (TI) que permitem a construção e o gerenciamento de bancos de dados integrados contendo informações que passariam a servir como os referidos critérios - objetivos e transparentes - que nortearíam as políticas, normas e decisões em gestão de pessoas.

Esses critérios são as competências dos servidores - o principal capital intelectual do Banco Central. Assim, após o comprometimento da Organização em suas diversas instâncias de poder com a implantação do modelo, o primeiro passo seria o mapeamento das competências e a construção desses dois bancos de dados:

- um com o registro das competências necessárias ou requeridas para o cumprimento das atribuições do Banco;
- outro com o registro das competências apresentadas pelos servidores do Banco - o capital humano do Banco - identificado por meio de avaliação de competências dos servidores.

As informações desses dois bancos de dados, analisadas de forma integrada, devem passar paulatinamente a nortear todos os processos (recrutamento, seleção, localização, reconhecimento e promoção, avaliação e T&D) e tomadas de decisões (comissionamento, mobilidade, constituição de grupos de trabalho, designação para cursos e ações de desenvolvimento) em gestão de pessoas. Numa primeira fase, entendemos que as competências devem passar a nortear os processos de seleção, localização, mobilidade e T&D.

Finalmente, é importante compreender que a Gestão por Competências é um primeiro passo no desenvolvimento de uma política de gestão do conhecimento no Banco (vide gravura). A gestão do conhecimento visa não apenas dotar a gestão do capital humano de critérios mais objetivos e sistemáticos como também criar meios para impulsionar e dirigir o desenvolvimento do capital intelectual como um todo, por meio de:

- estímulo à transformação de conhecimentos tácitos em explícitos (documentação etc.);
- estímulo ao compartilhamento de conhecimentos e disseminação de competências (inclusive por meio de comunidades de aprendizagem, entre outros meios);
- estímulo à pesquisa e desenvolvimento (P & D) de novas competências e conhecimentos considerados estratégicos pela Organização para a persecução de sua Visão de Futuro;
- busca de alinhamento estratégico entre processos de trabalho e objetivos organizacionais (avaliação do quanto cada processo contribui para os objetivos organizacionais);
- desenvolvimento de sistema de *business intelligence* (que decisões são efetivas? qual o valor gerado por cada competência? quanto cada decisão ou competência contribui para os objetivos organizacionais?)

(figura)

3. Modelo de gestão por competências para o Banco Central

O modelo de competências a ser definido terá como foco a articulação das ações de RH e a viabilização dos objetivos estratégicos do Banco Central relacionados com a gestão de pessoas, orientado principalmente para:

1) desenvolvimento e manutenção de competências importantes para a instituição;
2) atualização permanente e continuada dos conhecimentos estratégicos para a instituição;
3) conscientização dos servidores da necessidade de desenvolver ações ordenadas e permanentes para tornar explícitos os conhecimentos tácitos que detêm;

[22] Entendemos que o desenvolvimento organizacional do Banco Central passa por ampliar a integração dos departamentos e dos processos de trabalho; reduzir a rigidez hierárquica ampliando o envolvimento e o comprometimento dos servidores com os processos decisórios e alinhar os processos e atividades com os objetivos organizacionais, entre outras coisas.

4) lotação do servidor no posto de trabalho que permita o melhor aproveitamento de suas competências;

5) integração dos processos de RH;

6) promoção da efetividade de modelo de remuneração e recompensa que vier a ser definido pelo Banco Central na revisão de suas políticas de RH;

7) alinhamento dos sistemas de reconhecimento vigentes (comissionamento etc.), visando o reconhecimento com base em competências.

3.1 Objetivo geral

Promover a tomada de decisões em gestão de pessoas com base em critérios objetivos e transparentes, que maximizem o aproveitamento e o desenvolvimento do potencial humano na persecução da missão institucional e do desenvolvimento organizacional.

3.2 Objetivos específicos

O modelo de competências a ser definido - desenho, gerenciamento e ferramentas disponibilizadas – deverá:

1) impulsionar transformações de cultura e estilos de gestão, em linha com a visão de futuro, missão e direcionamento estratégico do Banco Central;

2) alinhar os processos de trabalho à visão de futuro, missão e direcionamento estratégico da instituição;

3) estimular o desenvolvimento das competências essenciais para o negócio;

4) possibilitar ações relacionadas à gestão de pessoas focadas nos objetivos organizacionais, traduzindo os investimentos nas pessoas em resultados positivos para a instituição;

5) incentivar maior integração entre as diversas áreas/unidades – “quebra de feudos”;

6) promover o desenvolvimento equilibrado de competências profissionais voltadas para atividades de suporte e atividades de área fim;

7) subsidiar/integrar o planejamento de RH das áreas;

8) fornecer informações e ferramental para que os gestores se comprometam com o processo de gestão de pessoas e sua efetividade – planejamento, avaliação, etc;

9) estimular a troca de conhecimentos e experiências por meio do intercâmbio/compartilhamento de competências – mobilidade/multifuncionalidade;

10) criar visão clara dos requisitos necessários – competências – para o crescimento profissional dentro da instituição, estimulando o comprometimento dos servidores em relação ao seu desenvolvimento;

11) possibilitar e estimular estudos, pesquisas e produção intelectual em conformidade com os objetivos organizacionais;

12) subsidiar a tomada de decisão sobre como atrair, gerenciar, desenvolver e reter competências no Banco Central;

13) possibilitar a integração dos processos de gestão de pessoas por meio de uma visão compartilhada e estratégica de gestão.

3.3 Impactos para os processos de RH (benefícios/produtos)

A avaliação da consultoria externa responsável pelo trabalho de diagnóstico de RH é de que a adoção de um modelo de competências pode impactar positivamente todos os processos relacionados com gestão de pessoas, porém alguns deles devem ser totalmente reformulados, quais sejam: recrutamento e seleção, alocação e mobilidade, remuneração, carreira e reconhecimento, gestão do desempenho e desenvolvimento. A figura a seguir ilustra a interação da gestão de competências com os demais processos de RH.

Figura

Em relação aos processos sobre os quais terá impacto direto, o modelo de competências deverá fornecer subsídios/informações para: [23]

3.3.1. Recrutamento e seleção, alocação e mobilidade:

1) definição/redefinição e avaliação dos perfis exigidos em cada concurso, agilizando e imprimindo maior efetividade no processo de recrutamento e seleção;

2) instrumentos de seleção – interna e externa – voltados para verificação das competências dos candidatos;

3) formulação de critérios de alocação e mobilidade interna mais transparentes, dando maior credibilidade a esses processos;

4) formulação de planos de ressuprimento e de sucessão ("aquisição" e/ou "substituição" de competências) ;

5) formação de grupos de trabalho ou de projetos;

6) criação de banco de talentos;

7) desenvolvimento de metodologia estruturada para mapeamento de posto de trabalho (*job position*) e competências requeridas;

8) desenvolvimento de metodologia estruturada para mapeamento – identificação e avaliação - das competências demonstradas pelos servidores.

3.3.2 Remuneração, carreira e reconhecimento

1) clareza na definição dos pré-requisitos (competências) necessários para progressão na carreira;

2) criação de critérios baseados em competências para o exercício de funções comissionadas;

3) desenvolvimento de sistemática de comparação/avaliação do sistema de remuneração/reconhecimento do Banco Central em relação ao praticado pelo mercado – público e privado, nacional e internacional;

4) desenvolvimento de sistemática de remuneração vinculada ao desenvolvimento e reconhecimento de competências que são determinantes para o melhor desempenho do Banco Central;

5) desenvolvimento de estudos com vistas a considerar o desempenho e as competências efetivamente demonstrados pelo servidor como fatores para a remuneração e carreira, reduzindo o peso da qualificação acadêmica e do tempo de serviço.

3.3.3 Gestão do Desempenho

1) vinculação do processo de avaliação de desempenho e resultado do trabalho com a avaliação de competências, possibilitando uma gestão mais precisa do desempenho;

2) formalização dos critérios utilizados para as movimentações salariais – horizontais e verticais – por meio de instrumento de avaliação de competências e de desempenho;

3) definição de critérios para avaliação de desempenho e de resultados – maior clareza e redução da subjetividade;

4) definição de metodologia/ferramentas para que os gerentes possam identificar as competências refletidas no desempenho;

5) compatibilização dos planos de trabalho com as competências do servidor/posto de trabalho;

6) definição de metodologia de avaliação que leve à maior exposição individual dos servidores quanto às suas capacidades profissionais, exigindo maturidade;

[23] Note-se que, numa primeira fase, o modelo deverá impactar apenas os processos de seleção, alocação, mobilidade, e desenvolvimento.

7) pratica e disseminação de cultura de avaliação e feedback, envolvendo gestores e servidores.

3.3.4 Desenvolvimento

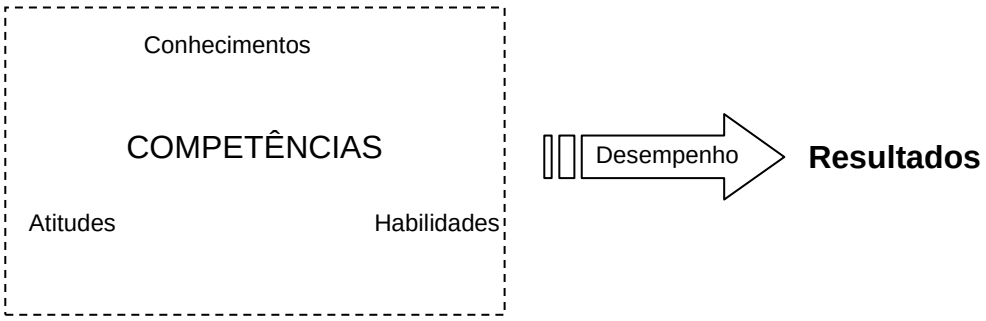
1) levantamento de necessidades de ações de desenvolvimento e treinamento com enfoque nas competências requeridas pelas áreas (competências específicas) e em linha com as estratégias organizacionais (competências genéricas);
2) formulação de política de educação corporativa, vinculando programas de desenvolvimento e treinamento com a avaliação de competências;
3) formulação de metodologia de avaliação da efetividade das ações de desenvolvimento e capacitação em função das competências demonstradas diretamente no trabalho;
4) promoção do desenvolvimento profissional dos servidores de maneira abrangente, enfocando não apenas os aspectos técnicos, mas também os de natureza interpessoal;
5) elaboração de programas de desenvolvimento gerencial orientados para as competências de gestão;
6) estímulo à multifuncionalidade;
7) estímulo ao autodesenvolvimento;
8) elaboração do orçamento e planejamento da Universidade Corporativa e distribuição dos recursos entre as diversas áreas do Banco.

3.4 Conceitos do modelo de competências do Banco Central

Os conceitos utilizados neste trabalho foram propostos pela consultoria externa e adaptados para a realidade do Banco, baseando-se nas experiências de diversas organizações que obtiveram sucesso na implementação da gestão de competências.

3.4.1 Competências

No contexto deste trabalho, competências são definidas como características percebidas nas pessoas, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que levam a um desempenho capaz de gerar os resultados desejados pela organização.



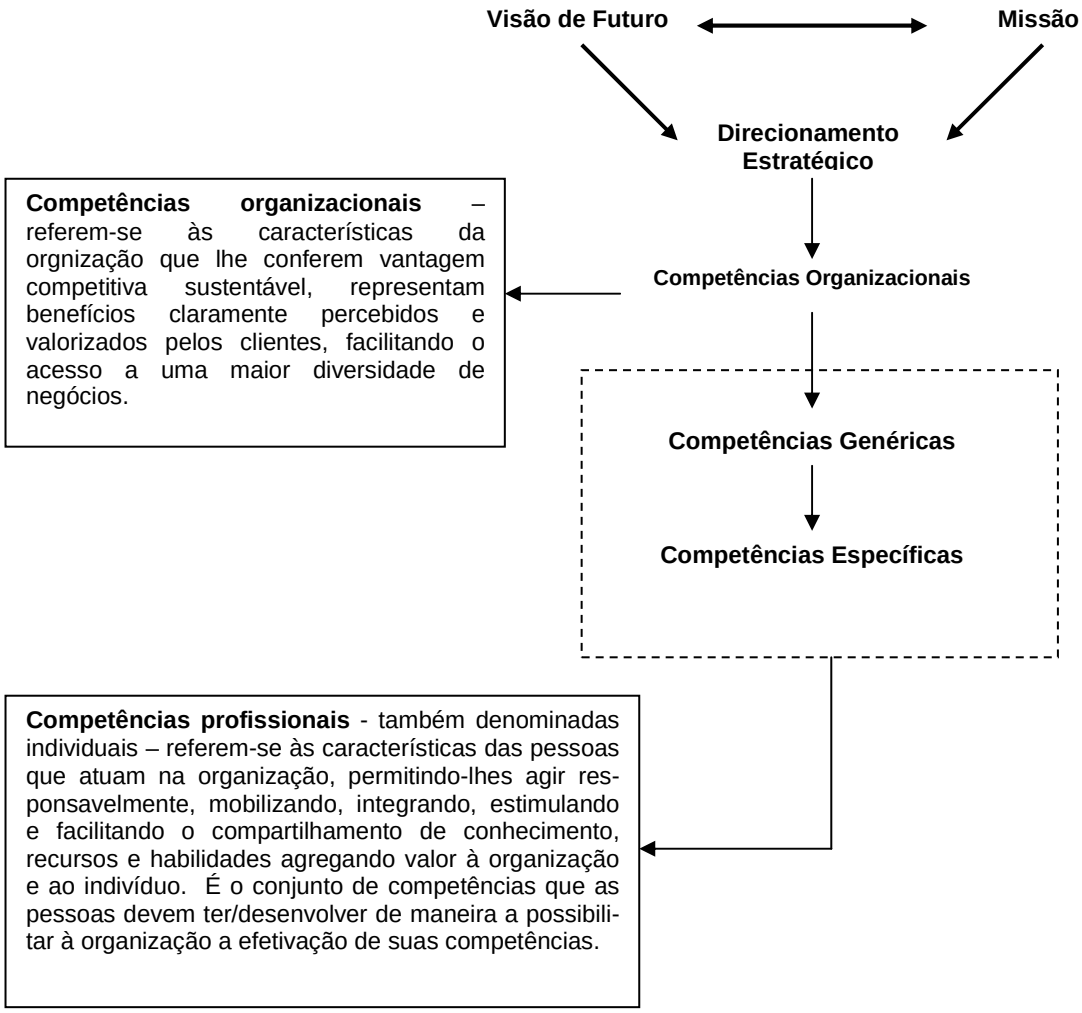
1) Conhecimento - conjunto de informações – conceitos, teorias e técnicas – que a pessoa armazena e lança mão quando precisa. Quanto maior este conhecimento, mais a competência se fortalece e permite que o profissional enfrente os desafios de seu dia-a-dia. Está relacionado com “saber”.

2) Habilidade - disponibilização da competência. É o uso adequado do conhecimento tácito ou explícito. Está relacionada com o “saber fazer”.

3) Atitude - conjunto de valores, crenças e princípios, formados ao longo da vida. O grau de envolvimento e comprometimento das pessoas com os objetivos, metas e projetos coletivos está diretamente relacionado com a maneira como os valores e crenças são aplicados no contexto do trabalho e influenciam o comportamento das pessoas – como agem em relação aos pares, superiores, subordinados, fornecedores e clientes. Está relacionada com “querer ser" e "querer agir”.

Considerando o conceito de competência aqui apresentado, no processo de construção do modelo devem ser considerados a missão institucional, a visão de futuro e o direcionamento estratégico da organização.

A partir desses três pontos, serão definidas as competências organizacionais – referentes ao Banco – e as competências profissionais – referentes aos servidores, conforme ilustrado na figura a seguir:



No contexto deste trabalho, observadas as características das organizações públicas, considera-se que as competências organizacionais são aquelas caracteríticas que permitem às organizações o aprimoramento permanente de suas ações na persecução de sua Missão e de sua Visão de Futuro[24].

No caso do Banco Central, para o desenvolvimento do modelo de competências, deverão ser identificadas aquelas que lhe permitem assegurar a estabilidade do poder de compra da moeda e a solidez do sistema financeiro nacional, e que possibilitarão que o Banco Central seja reconhecido pela sociedade brasileira e pela comunidade internacional por sua eficácia no cumprimento da missão institucional.

Quanto às competências profissionais, deverão ser identificadas aquelas que os servidores devem ter/desenvolver de maneira a agregar valor aos produtos e serviços gerados pela instituição, levando o Banco Central a cumprir sua missão, alcançar seus objetivos e realizar sua visão de futuro.

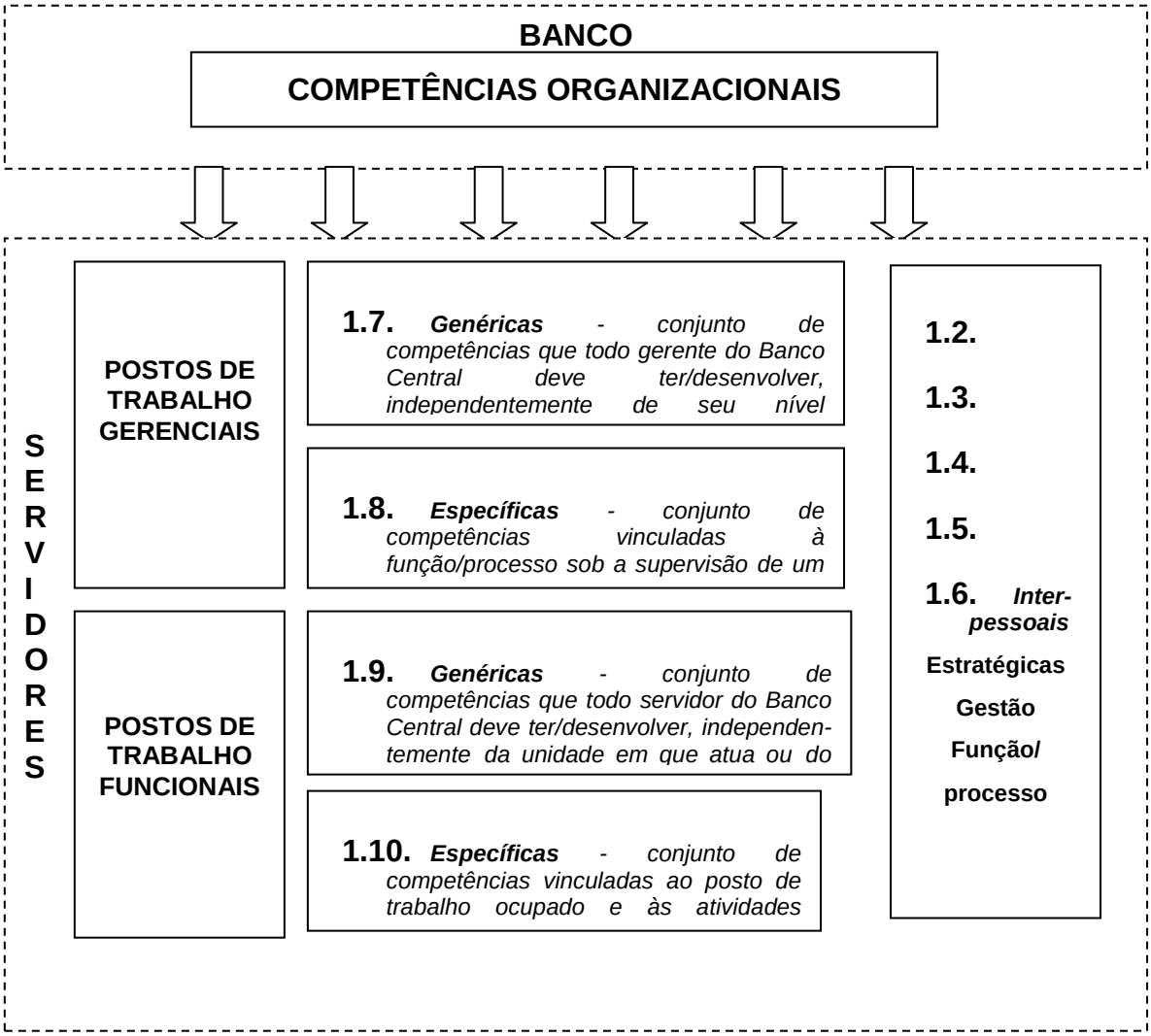
Propõe-se que no Banco Central as competências organizacionais sejam definidas em função dos macroprocessos, a exemplo do que foi observado nas organizações pesquisadas.

Da mesma forma, as competências profissionais, devem ser definidas em função dos processos de trabalho da Unidade.

[24] Por analogia com o conceito de competências essenciais de Prahalad e Hamel (PRAHALAD, C. K.; HAMEL, Gary. The Core Competence of the Corporation. Harvard Business Review. May/June 1990. p. 79-91.)

Tipologia das competências no modelo Banco Central

A tipologia das competências apresentada neste trabalho é a sugerida pela consultoria externa no contexto do trabalho de diagnóstico de RH e está ilustrada na figura a seguir:

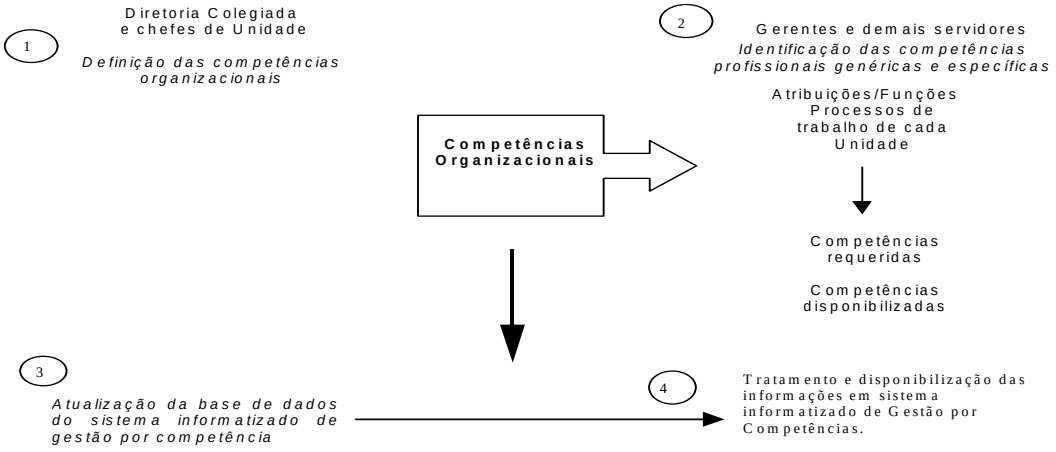


Assim, no modelo do Banco, as competências profissionais ou individuais estarão divididas em:

- Genéricas: são competências que todos os servidores devem deter, ainda que em níveis diferentes. Geralmente estão mais vinculadas à dimensão atitudinal. Devem compreender aspectos gerenciais, estratégicos e interpessoais.
- Específicas: são competências técnicas, vinculadas a cada atribuição de cada posto de trabalho, componente ou unidade e respectivo processo de trabalho e produto. Geralmente estão mais vinculadas a conhecimentos e habilidades.

3.5 Processo de identificação das competência

O processo proposto para identificação das competências organizacionais e profissionais está ilustrado a seguir:



Para levantamento das competências genéricas, o DEPES colherá contribuições de todas as unidades, a fim de construir uma relação que contemple as necessidades de competências gerenciais, estratégicas e interpessoais de todos os postos de trabalho do Banco.

Para as competências específicas serão realizadas reuniões com a Chefia e os gerentes de cada Unidade para a identificação e definição das competências necessárias em função das atribuições e processos de trabalho da Unidade.

A definição das competências genéricas e específicas do Banco em seus diversos "níveis de entrega" serão disponibilizadas em módulo de sistema informatizado criado ou adquirido para esse fim.

3.6 Detalhamento do funcionamento do modelo

3.6.1 Mapeamento das competências necessárias para o Banco

Uma vez colhidas as contribuições de todas as áreas do Banco, o DEPES elaborará uma relação de vinte a trinta competências genéricas que todos os servidores do Banco devem possuir.

Por sua vez, o rol de competências específicas do Banco será formado pelo total de competências necessárias para todas as unidades, identificadas e descritas (redigidas) em termos de comportamentos de entrega (ações que evidenciam a competência) por meio de trabalho facilitado pelo DEPES (vide Metodologia de Mapeamento de Competências Específicas das Unidades). Note-se que muitas competências específicas serão compartilhadas por mais de uma unidade, que deverão chegar a um consenso quanto a sua redação.

A cada posto de trabalho serão associadas uma a onze competências genéricas e uma a onze competências específicas, consideradas prioritárias para o exercício das atribuições do posto, de tal forma que o total de competências associadas ao posto não exceda doze. Assim, para um posto ao qual tenham sido associadas cinco competências específicas, poderão ser priorizadas até sete competências genéricas.

Note-se que, em alguns casos, um posto pode requerer mais do que doze competências, entre genéricas e específicas, para o exercício de suas atribuições. Ainda assim, como cada servidor deverá ser avaliado e avaliar outros nas competências associadas ao posto, o número total não deverá ser maior que doze, de forma a viabilizar um processo avaliativo dinâmico e de qualidade.

Às competências associadas aos postos de trabalho, serão atribuídos pesos que variam de um a dez, dependendo da importância daquela competência no desenvolvimento das atividades exercidas pelo posto em questão. Sendo atribuído peso dez à(s) competência(s) mais impotante(s).

Além disso, para cada competência associada a um posto de trabalho, deve-se definir o nível de entrega da competência que o posto requer. O nível de entrega requerido será definido com base na descrição da competência por níveis de entrega. A descrição de cada nível de entrega deve relacionar as ações que evidenciam a competência naquele nível. Tais ações devem ser passíveis de observação sistemática no exercício das atribuições do posto. Os ocupantes do posto serão avaliados periodicamente a fim de identificar os níveis de entrega observados de cada uma dessas competências priorizadas.

Os níveis de entrega devem ser caracterizados/descritos com base em ações de complexidade e em grau de responsabilidade. Além disso, a caracterização dos níveis deve considerar:

- a estruturação das atividades e informações afetas às atribuições do posto (de atividades/informações altamente rotineiras, padronizadas ou semelhantes a atividades/informações altamente complexas, variáveis e específicas);
- o escopo de responsabilidades do posto;
- o nível decisório típico das atribuições do posto (de alto nível de autonomia a baixo nível de autonomia).

A priorização das competências genéricas e específicas para cada posto de trabalho será definida em trabalho conjunto entre a unidade à qual o posto está vinculado e o DEPES, ouvidos ao menos um ocupante do posto, o gerente imediato do posto, o chefe da unidade e/ou seu representante para a implantação do modelo de Gestão por Competências e a equipe do projeto de implantação do modelo do DEPES. Nesse processo serão definidos os pesos e os níveis de entrega requeridos de cada competência em cada posto.

Para as competências que se julgar cabível, especialmente as específicas, poderão ser definidos atributos, além da sua descrição em comportamento de entrega. Os atributos da competência são os conhecimentos e habilidades que a compõem. Os atributos auxiliarão tanto na auto-avaliação do servidor nas competências específicas que não são requeridas em sua unidade ou posto de trabalho, quanto na elaboraração de programas de desenvolvimento profissional para determinada competência.

Aos atributos de cada competência específica serão atribuídos pesos de um a dez, dependendo da importância relativa daquele atributo na “construção” da competência, sendo atribuído peso 10 (dez) ao atributo mais importante. Além disso, caso seja necessário indicar um "nível de proficiência requerido" de cada atributo para a composição da competência[25], isso deverá ser feito no próprio nome do atributo (exemplo: "Inglês falado básico" ou "Inglês falado avançado").

Os atributos estarão classificados dentro de uma “árvore de conhecimento” a fim de facilitar a pesquisa dos servidores, quando da auto-avaliação por atributos.

3.6.2 Avaliação dos níveis de entrega de competência dos servidores no posto de trabalho ocupado

Os servidores serão avaliados nas competências genéricas e específicas associadas a seu posto de trabalho significando que o servidor deve ser avaliado de acordo com o demonstrado na execução de seu trabalho.

Quando da implantação do modelo e realização da primeira avaliação de competências, excepcionalmente todos os servidores poderão ser avaliados em todas as competências genéricas da

[25] Essa situação poderá acontecer quando não houver proporcionalidade entre o nível de proficiência necessário do atributo e o nível de entrega requerido da competência. Note-se que, teoricamente, cada nível de entrega de uma competência específica poderia ser associado a um grupo diferente de atributos com respectivos pesos e níveis de proficiência. Associar os atributos às competências de forma geral, isto é, sem levar em conta os níveis de entrega, é uma simplificação. Essa simplificação não irá gerar problemas porque os atributos são apenas referências, isto é, o processo de avaliação de competências deve levar em conta as ações ou comportamentos de entrega sistematicamente observados e não os atributos. Os atributos devem servir como referência para programas de desenvolvimento de competências (D&T) e para auxiliar o processo de auto avaliação de servidores em competências que eles nunca "entregaram", isto é, competências requeridas por postos ou atividades que eles nunca exerceram.

relação do Banco. Nesse caso, a avaliação nas competências genéricas que não forem prioritárias para o posto que o servidor estiver ocupando poderá ser atualizada com periodicidade não inferior a um ano. Essas informações também estarão disponíveis no sistema informatizado a fim de subsidiar as decisões em gestão de pessoas, como mobilidade e T&D.

A auto-avaliação nas competências específicas que não estão associadas a seu posto de trabalho será realizada por iniciativa do servidor, que poderá se utilizar dos atributos ligados à competência a fim de indicar qual nivel da competência o servidor acredita que poderia entregar. Essa informação também estará disponibilizada no sistema informatizado.

Ao se auto-avaliar, a fim de viabilizar a pesquisa das competências associadas aos atributos que o servidor dispõe, o servidor deve considerar cinco níveis de proficiência dos atributos:
0 - Não conhece o atributo
1 - Tem noções básicas sobre o atributo
2 - Conhece a ponto de se autodesenvolver no atributo
3 - É proficiente no atributo
4 - É expert no atributo

A avaliação de competências (associadas ao posto de trabalho de cada servidor) será feita por meio do sistema informatizado de forma que cada servidor deverá, em cada período avaliativo, avaliar:

- todos os seus subordinados (caso o servidor seja gerente);
- seu superior imediato;
- si mesmo (autoavaliação);
- até três colegas de equipe sorteados pelo sistema, que devem ocupar nível hierárquico igual ao do avaliador ("pares").

Cada avaliador indicará qual o nível de entrega que o avaliado demonstra em cada uma das competências genéricas e específicas associadas ao posto que ele ocupa, considerando as ações sistematicamente observadas que caracterizam a competência em cada nível de entrega.

O resultado da avaliação será a média de três notas: a avaliação do gerente imediato (1/3), a auto-avaliação (1/3) e a média da avaliação dos pares (1/3). No caso dos gerentes a média da avaliação dos pares valerá 1/6 e a média da avaliação dos subordinados 1/6.

O sistema será capaz de armazenar todas as avaliações mas o avaliado só terá acesso ao resultado final, de forma a não identificar que nota recebeu de seu gerente, pares e subordinados. Assim, esse sistema de avaliação garante o sigilo para o processo de avaliação, permitindo uma atuação mais livre dos avaliadores e não contribuindo para reforçar a hierarquização do Banco.

O resultado da avaliação de competências - que serão os níveis de entrega demonstrados pelos servidores em cada competência - serão comparados com os níveis requeridos de cada competência em cada posto de trabalho.

Tal comparação permitirá o cálculo dos desvios em relação ao requerido, que deverão ser ponderados pelos pesos de cada competência associada ao posto.

Exemplo:

Quadro de avaliação do Servidor "Y", ocupante do posto de trabalho "P"

Competências requeridas pelo posto	**Peso de cada comp. para o posto [a]**	**NER [b]**	**NED [c]**	**DRR [e] (c-b)**	**DPRR (e x a)**
A	3	3	4	+1	3
B	6	4	1	-3	-18
C	10	2	2	0	0
D	8	4	2	-2	-16
Desvio total negativo	**-**	**-**	**-**	**-**	**-34**
Desvio total positivo	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**

NER – Nível de Entrega da Competência requerido pelo posto

NED – Nível de Entrega Demonstrado pelo servidor no exercício das atribuições do posto

DRR – Desvio em Relação ao nível de entrega Requerido

DPRR – Desvio Ponderado pelo peso em Relação ao nível de entrega Requerido

Nesse exemplo, a competência indicada como prioridade para desenvolvimento pelo modelo seria a competência “B”, pois é a que apresenta maior DPRR. Contudo, essa informação deve servir apenas como um dos balizadores. O gerente deve avaliar o conjunto de competências da equipe (ocupantes do posto) e verificar se essa competência é realmente prioritária para o desenvolvimento. Verifica-se então as lacunas de competências da equipe:

	Competência A	Competência B	Competência C	Competência D
DPRR Servidor Y	3	-18	0	-16
DPRR Servidor X	0	-3	0	-
DPRR Servidor Z	6	0	0	-24
TOTAL	9	-21	0	-40

Por essa informação oferecida pelo modelo a competência prioritária para desenvolvimento na equipe é a competência “D”. Ainda, outras variáveis podem interferir na decisão de priorização para desenvolvimento, tais como: tempo para aposentadoria, possiveis alterações normativas, planos de sucessão ou qualquer previsão de necessidades de competências identificada exogenamente ao modelo.

3.6.3. Aplicações em alocação e mobilidade

Para efeito de alocação de novos servidores e mobilidade, cada gerente deve ter acesso, no sistema informatizado, às avaliações e auto-avaliações de competências genéricas e específicas de todos os servidores ranqueados por grau de adequação ao posto, ou seja, menor desvio total negativo, ponderado pelo peso das competências, em relação aos níveis de entrega requeridos de cada competência necessária ao exercício das atribuições do posto.

O gerente também deve considerar - e o sistema informatizado também deve informar - qual o desvio total positivo em relação aos níveis de entrega requeridos, a fim de identificar servidores eventualmente que estejam ou venham a ficar subaproveitados nos postos que podem vir a ocupar.

Assim, para efeito de alocação, o DEPES deve considerar os seguintes critérios:

1. menor desvio total negativo: significa que o servidor detém as competências requeridas pelo posto onde será alocado;
2. menor desvio total positivo: significa que o servidor não será subaproveitado, principalmente no caso de escolha entre servidores que não apresentem desvio total negativo.

Para efeito de mobilidade, os gerentes das áreas que estão interessadas no servidor e da área que faria a liberação devem considerar os seguintes critérios:

1. menor desvio total negativo: além do desvio em relação aos requisitos do posto para o qual

se considera a movimentação, também deve ser considerado o desvio que o servidor apresenta no posto original, pois a mobilidade deve reduzir esse desvio;

2. desvio total positivo: o uso dessa informação para orientar a decisão pode variar conforme o caso: em linhas gerais o idel é o menor desvio total positivo e a sua redução em relação ao posto de origem do servidor, indicando um melhor aproveitamento das competências; dentro de certos limites, entretanto, o maior desvio pode ser o critério de desempate, visando privilegiar o servidor com maior potencial.

Num primeiro momento de implantação do modelo, antes que os servidores sejam avaliados em relação aos requisitos de competências de seus postos, esse modelo já pode servir para a localização de novos servidores - que devem ser selecionados para suprir os requisitos de competências genéricas do Banco e específicas essenciais e/ou críticas mapeadas em todas as unidades.

As competências essenciais de cada unidade são aquelas mais diretamente vinculadas aos macroprocessos da Unidade, isto é, aquelas mais importantes para que a unidade cumpra suas atribuições ou entregue seus produtos. Em geral serão, também, as competências mais representativas da Unidade, possivelmente cada uma será representativa de um macroprocesso e/ou das atribuições de um componente ou divisão.

Competências críticas são aquelas que, além de serem importantes e mais vinculadas às atividades-fim da unidade do que às atividades-fim de qualquer outra unidade, estão escassas no Banco e criticamente insuficientes na unidade.

Assim, o potencial de entrega de competências de cada servidor novo deverá orientar a sua localização por unidade, consideradas as necessidades de competências das unidades.

Para avaliar esse potencial serão considerados o grau de adequação dos atributos do servidor (conhecimentos e habilidade avaliados no concurso) às competências específicas necessárias para cada unidade, bem como o grau de adequação do perfil atitudinal do servidor às competências genéricas priorizadas pela unidade.

3.6.4. Aplicações em Desenvolvimento e Treinamento

O total de desvios totais negativos em relação a uma determinada competência em cada posto de trabalho deve sinalizar para a Gerência de Educação Corporativa qual a carência de competências de cada equipe e unidade do Banco.

Além disso, no processo de planejamento estratégico, a Organização deve indicar quais competências quer desenvolver para alcançar sua visão de futuro, independentemente das carências identificadas, o que também deve orientar a Gerência de Educação Corporativa.

Na primeira fase de implantação do modelo, o mapeamento de competências genéricas do Banco e específicas das unidades, seguido de um levantamento das competências críticas, pode subsidiar as decisões em D&T.

3.6.5. Aplicações em Sucessão e Comissionamento

Cada nível de comissão deve corresponder a um nível de competência, de tal forma que, para acesso a determinado posto de trabalho comissionado, o servidor deve deter as competências requeridas pelo posto no mínimo no nível requerido.

Para tanto, é interessante que a Organização tenha por critério uma vinculação entre o nível de entrega de competências e o nível hierárquico.

Assim, suponhamos, por exemplo, um sistema com quatro níveis de entrega das competências requeridas por cada posto de trabalho da carreira de analista (além do nível de entrega "0" = ausência da competência). Nesse exemplo, pode-se estabelecer que um posto de trabalho cujo nível médio requerido de entrega das competências necessárias seja até dois, tratando-se, portanto, de um posto com atribuições mais operacionais, seja um posto de analista sem função comissionada.

No mesmo exemplo, um analista que preencha os requisitos de competências de um posto cujo nível médio requerido seja maior que 2 e até 2,5, estará, teoricamente, exercendo atribuições em nível de assessor júnior, mesmo que ainda não tenha sido designado para a comissão. A relação proposta nesse exemplo consta da tabela a seguir:

	Função Comissionada	Nível médio de entrega de competências
1	Assessor Júnior	maior que 2
2	Assessor Pleno ou Coordenador	maior que 2,5
3	Assessor Sênior ou Chefe de Divisão	maior que 3
4	Consultor ou Chefe Adjunto de Unidade	maior que 3,5
5	Consultor da Diretoria ou Chefe de Unidade	maior que 3,5

Assim, os gerentes responsáveis pelas decisões em sucessão e comissionamento devem se pautar pelas avaliações de competências dos possíveis ocupantes do posto em suas decisões. A incorporação desse critério ao processo de gestão da Organização é um importante passo no sentido da Gestão por Competências e da construção de uma meritocracia

Anexo I

Exemplos de Competências Genéricas e Específicas

Competências Genéricas

COMPETÊNCIA	AÇÕES QUE EVIDENCIAM A COMPETÊNCIA
Liderança	•Influencia positivamente as pessoas ou grupos baseando-se em seus atributos pessoais e profissionais, conquistando credibilidade e confiança e obtendo aceitação, consenso e ação na consecução de objetivos, em determinadas situações de trabalho. Utiliza métodos de intervenção para trazer o grupo de volta ao seu rumo. •Conhece dinâmica de grupos e o seu funcionamento, as etapas pelas quais os grupos passam, a diferença entre processo e conteúdo e os processos decisórios de grupos.
Comunicação	•Expressa idéias com lógica, objetividade e clareza, por escrito e oralmente, e utilizando-se do meio adequado. •Preocupa-se em verificar o entendimento das mensagens transmitidas e recebidas. •Ouve, processa e compreende o contexto das mensagens. •Expressa-se de forma adequada aos interlocutores e ao conteúdo transmitido. •Argumenta com coerência usando feedback de forma adequada, para facilitar a interação entre as partes.
Criatividade	•Pensa o ainda não pensado, sugerindo idéias que resolvam conflitos ou signifiquem saída para impasses. •Adapta ou substitui modelos tradicionais, utilizando inovações e formas novas de analisar qualquer assunto.
Negociação	•Expressa-se com lógica, objetividade e clareza e ouve a outra parte, buscando sempre equilíbrio de soluções satisfatórias nas propostas apresentadas, quando há conflitos de interesse. •Observa o sistema de trocas que envolve o contexto. • "Chega a um meio termo" em situações difíceis e conflituosas. •Altera sua posição e conduta quando se percebe errado.
Tomada de decisão	• Seleciona alternativas de forma compartilhada, sistematizada e segura, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados considerando limites e riscos. •Identifica e dimensiona as características, os riscos e os desafios em um ambiente mutável, imprevisível e ambíguo, mantendo sempre a visão do futuro, ajustando rapidamente os planos e processos de trabalho e criando alternativas de ação para alcançar os objetivos planejados.
Gestão integrada de processos, recursos e prazos	•Analisa a viabilidade econômico-financeira de processos, projetos ou propostas. •Interpreta indicadores e demonstrativos de performance do negócio, gerenciando os custos diretos e indiretos envolvidos, otimizando os recursos organizacionais disponíveis (orçamento, materiais, tecnologia e informações) e maximizando os resultados esperados nos prazos definidos.
Dinamismo e iniciativa	•Assume responsabilidades. •Age proativa e tempestivamente para se beneficiar de oportunidades. •Persiste em face de obstáculos, buscando soluções aternativas quando a primeira abordagem não for bem sucedida. •Avalia riscos e impactos, certificando-se do sucesso da ação ou da necessidade de ajustes.
Orientação e desenvolvimento	•Compartilha conhecimentos, melhores práticas e expertise de forma a melhorar a performance organizacional. •Estimula, orienta e cria condições para o desenvolvimento contínuo da sua equipe, alinhado com os objetivos da organização. •Dá feedback sobre o nível de desenvolvimento e desempenho aos membros de sua equipe.

COMPETÊNCIA	AÇÕES QUE EVIDENCIAM A COMPETÊNCIA
Visão Sistêmica	•Percebe a integração e interdependência das partes que compõem o todo; •Compreende como suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da organização e exerce suas atividades considerando esses impactos.
Visão estratégica do negócio	•Compreende o dinamismo do processo do negócio do Banco nos contextos político, econômico e social do país e do mundo. •Projeta possíveis cenários de futuro e planeja ações estratégicas compatíveis com a missão da organização.
Conhecimento da organização	•Demonstra conhecimento da missão, dos macroprocessos e das funções do Banco Central do Brasil. •Quando necessário consegue identificar qual unidade é responsável por qual serviço dentro do Banco.
Trabalho em Equipe	•Conhece o valor do trabalho em equipe, integrando-se ao grupo em que atua de forma participativa e respeitando as opiniões expressas. •Relaciona-se com a equipe de trabalho de maneira a estimular a cooperação e interação de todos, transferindo atribuições a quem está apto a exercê-la, percebendo os talentos humanos e seu potencial.
Planejamento	•Analisa ambientes e cenários. •Estabelece objetivos e metas, desdobrando-os em planos e programas, definindo o que fazer, como fazer, recursos necessários, prazos, pessoas, critérios de acompanhamento, controle e ações contingenciais.
Construção de Redes de Relacionamentos	•Identifica possíveis parceiros/fornecedores para o desenvolvimento de projetos. •Estabelece contatos para troca permanente de informações/experiências. •Promove a coordenação e a cooperação entre diferentes componentes da organização visando um objetivo comum.
Flexibilidade para mudança	•Adapta-se às diferentes exigências do meio e revê sua postura diante de argumentações convincentes. Adapta-se com facilidade a situações novas e/ou pressões de trabalho, estando aberto a novas idéias e conceitos.
Autodesenvolvimento	•Desenvolve-se e aprimora-se profissionalmente, buscando os meios adequados para adquirir novos conhecimentos e atualizando-se sobre assuntos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, culturais e artísticos. •É receptivo a críticas construtivas, orientações e ações, visando a superação de suas dificuldades e carências.

Competências Específicas para o DEPES

COMPETÊNCIA	AÇÕES QUE EVIDENCIAM A COM PETÊNCIA
Planejamento de Recursos Humanos	•Analisa as necessidades organizacionais de recursos humanos e avalia políticas, planos, sistemas e atividades que satisfaçam essas necessidades no curto, médio e longo prazos. •Promove ações para o correto dimensionamento da quantidade e qualidade dos recursos humanos necessários, permitindo que os profissionais tenham as competências e o desempenho exigidos para assegurar a realização dos objetivos e a continuidade da organização.
Plano de sucessão	•Identifica postos de trabalho chaves e/ou críticos na organização e define planos de sucessão considerando as informações do modelo de competências
Gestão de cargos e salários –	•Avalia continuamente o sistema de remuneração e carreira do Banco, considerando os modelos de remuneração existentes no mercado público e privado, a fim de prestar informações e propor adequações quando necessário.
Gestão do desempenho	•Avalia continuamente a sistemática de gestão do desempenho (avaliação de desempenho e de competências), considerando os modelos existentes no mercado público e privado, a fim de prestar informações e propor adequações.
Desenvolvimento	•Promove cultura de gestão do conhecimento na sua interação com as diversas áreas da organização. •Avalia continuamente o sistema de educação corporativa, considerando tendências na área de gestão de pessoas e avanços tecnológicos, com vistas à permanente atualização do Sistema Banco Central de Educação Permanente.
Legislação e normas	•Decide sobre os assuntos relacionados com a gestão de pessoas, considerando o marco legal e regulamentar vigente, buscando a interpretação mais favorável ao Banco Central e aos seus servidores.
Promoção da saúde ocupacional	• Promove e estimula ações voltadas à promoção da saúde ocupacional. •Conhece os efeitos do trabalho sobre a saúde e vice-versa, agindo de forma preventiva. •Envolve-se na busca de soluções para as demandas que possam surgir e que estejam sendo atribuídas ao trabalho.
Gestão da organização administrativa	•Analisa e avalia necessidades/indicadores das diversas áreas do Banco com vistas à proposição de alteração de estruturas e/ou processos de trabalho, buscando maior eficiência e eficácia no desenvolvimento das atividades do Banco.

Anexo II

Exemplos de formulários de avaliação de competências em 4 níveis

Apresentamos três exemplos de formulários para avaliação de competências, do mais sofisticado para o mais simples. No primeiro exemplo o formulário apresenta e descreve a competência e as ações que a evidenciam, sendo a avaliação feita com base nessas últimas. No segundo descreve apenas as ações que evidenciam as competências. No terceiro descreve apenas as ações de modo agregado.

Exemplo Um:

1. Trabalho em equipe
Descrição: Competências relacionadas ao desenvolvimento de trabalhos em equipe, mantendo a postura profissional participativa e colaboradora, aceitando a premissa de que cada um tem uma contribuição a oferecer, integrando-as e canalizando-as para melhor consecução dos objetivos
Ações que evidenciam a competência:
Conhece o valor do trabalho em equipe ➔ integrar-se ao grupo em que atua de forma participativa, respeitando as opiniões expressas. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Estimula a cooperação e a interação de todos ➔ relaciona-se com a equipe de trabalho, transferindo atribuições a quem está apto a exercê-las. Oferece oportunidade a todos os membros da equipe para que possam dar sua contribuição na construção das soluções. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Estimula o desenvolvimento pessoal e profissional ➔ estimula o desenvolvimento dos talentos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
2. Visão estratégica
Descrição: Competências relacionadas a percepção da integração e interdependência das partes que compõem o todo, compreensão do negócio do Banco e capacidade de projetar realidades a serem concretizadas nos contextos político, econômico e social do país e do mundo.
Ações que evidenciam a competência:
Visão sistêmica ➔ Compreende como suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Visão de futuro ➔ Projeta possíveis cenários de futuro e planeja ações estratégicas compatíveis com a missão da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Visão do negócio ➔ Compreende o dinamismo do processo do negócio do Banco nos contextos político, econômico e social do país e do mundo. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
3. Tomada de decisão
Descrição: Competências relacionadas a gestão de risco, capacidade e formas de escolha.
Ações que evidenciam a competência:
Escolha ➔ Seleciona alternativas de forma compartilhada, sistematizada e segura, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados considerando limites e riscos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Gestão de risco ➔Identifica e dimensiona as características, os riscos e os desafios em um ambiente mutável, imprevisível e ambíguo, mantendo sempre a visão do futuro, ajustando rapidamente os planos e processos de trabalho e criando alternativas de ação para alcançar os objetivos planejados. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
4. Liderança
Descrição: Competências relacionadas à condução e orientação de pessoas e equipes com foco em objetivos comuns.
Ações que evidenciam a competência:
Influência ➔ Influencia positivamente as pessoas ou grupos baseando-se em sua competência pessoal e profissional, conquistando credibilidade e confiança e obtendo aceitação, consenso e ação na

consecução de objetivos, em determinadas situações de trabalho. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Orientação ➔ Transfere conhecimentos e melhores práticas de forma a melhorar a performance organizacional. Estimula, orienta e cria condições para o desenvolvimento contínuo da sua equipe, alinhado com os objetivos da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Feedback ➔ Dá feedback sobre o nível de desenvolvimento e desempenho aos membros de sua equipe. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Condução de grupos ➔ Utiliza métodos de intervenção para trazer o grupo de volta ao seu rumo. Conhece dinâmica de grupos e o seu funcionamento, as etapas pelas quais os grupos passam, a diferença entre processo e conteúdo e os processos decisórios de grupos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica

Exemplo Dois:

1. Trabalho em equipe
Ações que evidenciam a competência:
Conhece o valor do trabalho em equipe ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Integra-se ao grupo em que atua de forma participativa e respeitando as opiniões expressas. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Relaciona-se com a equipe de trabalho de maneira a estimular a cooperação e interação de todos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Transfere atribuições a quem está apto a exercê-la, percebendo os talentos humanos e seu potencial ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
2. Visão estratégica
Ações que evidenciam a competência:
Compreende como suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Projeta possíveis cenários de futuro e planeja ações estratégicas compatíveis com a missão da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Compreende o dinamismo do processo do negócio do Banco nos contextos político, econômico e social do país e do mundo. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
3. Tomada de decisão
Ações que evidenciam a competência:
Seleciona alternativas de forma compartilhada, sistematizada e segura, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados considerando limites e riscos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Identifica e dimensiona as características, os riscos e os desafios em um ambiente mutável, imprevisível e ambíguo, mantendo sempre a visão do futuro, ajustando rapidamente os planos e processos de trabalho e criando alternativas de ação para alcançar os objetivos planejados. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
4. Liderança
Ações que evidenciam a competência:
Influencia positivamente as pessoas ou grupos baseando-se em sua competência pessoal e profissional, conquistando credibilidade e confiança e obtendo aceitação, consenso e ação na consecução de objetivos, em determinadas situações de trabalho. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Transfere conhecimentos e melhores práticas de forma a melhorar a performance organizacional. Estimula, orienta e cria condições para o desenvolvimento contínuo da sua equipe, alinhado com os objetivos da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Dá feedback sobre o nível de desenvolvimento e desempenho aos membros de sua equipe. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
Utiliza métodos de intervenção para trazer o grupo de volta ao seu rumo. Conhece dinâmica de grupos e

o seu funcionamento, as etapas pelas quais os grupos passam, a diferença entre processo e conteúdo e os processos decisórios de grupos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica

Exemplo Três:

1. Trabalho em equipe
Conhece o valor do trabalho em equipe, integrando-se ao grupo em que atua de forma participativa e respeitando as opiniões expressas. Relaciona-se com a equipe de trabalho de maneira a estimular a cooperação e interação de todos, transferindo atribuições a quem está apto a exercê-la, percebendo os talentos humanos e seu potencial. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
2. Visão Sistêmica
Percebe a integração e interdependência das partes que compõem o todo. Compreende como suas ações, atividades e atitudes podem influenciar ou interagir com outras áreas da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
3. Visão estratégica do negócio
Compreende o dinamismo do processo do negócio do Banco nos contextos político, econômico e social do país e do mundo. Projeta possíveis cenários de futuro e planeja ações estratégicas compatíveis com a missão da organização. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
4. Tomada de decisão
Seleciona alternativas de forma compartilhada, sistematizada e segura, obtendo e implementando soluções adequadas diante de problemas identificados considerando limites e riscos. Identifica e dimensiona as características, os riscos e os desafios em um ambiente mutável, imprevisível e ambíguo, mantendo sempre a visão do futuro, ajustando rapidamente os planos e processos de trabalho e criando alternativas de ação para alcançar os objetivos planejados. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
5. Liderança
Influencia positivamente as pessoas ou grupos baseando-se em sua competência pessoal e profissional, conquistando credibilidade e confiança e obtendo aceitação, consenso e ação na consecução de objetivos, em determinadas situações de trabalho. Utiliza métodos de intervenção para trazer o grupo de volta ao seu rumo. Conhece dinâmica de grupos e o seu funcionamento, as etapas pelas quais os grupos passam, a diferença entre processo e conteúdo e os processos decisórios de grupos. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica
6. Orientação
Transfere conhecimentos e melhores práticas de forma a melhorar a performance organizacional. Estimula, orienta e cria condições para o desenvolvimento contínuo da sua equipe, alinhado com os objetivos da organização. Dá feedback sobre o nível de desenvolvimento e desempenho aos membros de sua equipe. ( ) Não atende ( ) Atende parcialmente ( ) Atende ( ) Supera as expectativas ( ) Não se aplica

Anexo – Glossário do Projeto Gestão por Competência

Conceitos utilizados no Modelo de Gestão por Competências do Bacen:

1. Atitude - Conjunto de valores, crenças, princípios e traços de personalidade, formados ao longo da vida. O grau de envolvimento e comprometimento das pessoas com os objetivos, metas e projetos coletivos está diretamente relacionado com a maneira como os valores e crenças são aplicados no contexto do trabalho e influenciam o comportamento das pessoas – como agem em relação aos pares, superiores, subordinados, fornecedores e clientes. Está relacionada com “querer ser e querer agir”.

2. Carreira - Encadeamento da evolução profissional de uma pessoa dentro de uma organização. Diz respeito, primordialmente, ao nível de complexidade e responsabilidade envolvidos no trabalho, e não ao tempo de serviço.

3. Competências - Características percebidas nas pessoas, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que, de forma sinérgica, levam a um desempenho capaz de produzir os resultados desejados pela organização.

4. Competências Específicas - Conjunto de competências vinculadas a um ou mais postos de trabalho específicos e às atividades desempenhadas. Estão mais relacionadas com os conhecimentos e habilidades.

5. Competências Genéricas - Conjunto de competências requeridas por todos os postos de trabalho da organização em maior ou menor grau. Estão mais relacionadas com a atitude.

6. Competências Organizacionais para o Setor Público - Características que permitem às organizações públicas o cumprimento de sua missão e o reconhecimento de sua essencialidade pela sociedade.

7. Competências Profissionais (também denominadas pessoais ou individuais) - Referem-se às características das pessoas que atuam na organização, permitindo-lhes agir agregando valor à organização e aos indivíduos. É o conjunto de competências que as pessoas devem ter ou desenvolver de maneira a possibilitar à organização a efetivação de suas competências organizacionais.

8. Conhecimento - Capacidade de transformar informação e dados em conceitos, teorias e técnicas úteis. Não é um simples conjunto de informações, mas o resultado da reflexão individual e coletiva sobre esse conjunto. Está relacionado com “saber”.

9. Entrega de Competência - É o ato de realizar as ações que a organização espera de seus integrantes. Essas ações estão descritas nos níveis de entrega esperados das competências.

10. Gestão do Desempenho - Congrega as ações voltadas para avaliação de resultados (metas) e avaliação de competências (ações de comportamento demonstrados no dia-a-dia de trabalho)

11. Habilidade - É a aplicação no trabalho do conhecimento, tácito ou explícito, ou ainda, a capacidade de utilizar ferramentas de trabalho. Está relacionada com “saber fazer”.

12. Nível de Entrega Demonstrado - Grau de proficiência, complexidade ou responsabilidade demonstrada pelos servidores em determinada competência.

13. Nível de Entrega Esperado - Grau de proficiência, complexidade ou responsabilidade esperada pela organização em determinada competência.

14. Período Avaliativo – Período em que os comportamentos organizacionais são observados e a consecução das metas estipuladas é medida para a avaliação de competências e resultados dos servidores.

15. Peso da Competência - Grau de importância da competência para o exercício das atribuições do posto de trabalho.

16. Posto de Trabalho ou Espaço Ocupacional - É um conjunto de atribuições para cuja realização é necessário um conjunto de competências. Cada posto de trabalho pode ser ocupado por um ou mais servidores, isto é, um posto não representa uma vaga. O número de servidores de cada posto de trabalho deve ser determinado em função do volume e das características do trabalho necessário ao cumprimento das atribuições do posto.

17. Potencial de Entrega - É a capacidade projetada de um servidor em relação à determinada competência. Quando não é esperado do posto de trabalho do servidor o nível máximo de determinada competência, pode-se avaliar o potencial de entrega do servidor em relação a nível superior ao exigido. No Modelo do Banco Central, só faz sentido a avaliação de potencial em competências específicas.

18. Remuneração - Conjunto de retribuições materiais que envolve salário fixo pelo espaço ocupacional ocupado, salário fixo por capacitação adquirida, salário fixo ou variável por competências demonstradas, salário variável por desempenho apresentado (metas) e benefícios, tais como plano de saúde, auxílio alimentação, auxílio creche etc. No Banco Central a remuneração é composta por um salário fixo pelo cargo ocupado e tempo de serviço (VB e GABC), um salário fixo por atividade especial desempenhada (AE-GABC), um salário fixo por capacitação adquirida (GQ) e benefícios.