

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional:  
perspectivas de docentes e profissionais”.

Juliana Bannwart Antunes

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão  
Preto da USP, como parte das exigências  
para a obtenção do título de Mestre em  
Ciências, Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO -SP

2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JULIANA BANNWART ANTUNES

**Qualificação e indicadores de competências do orientador  
profissional: perspectivas de docentes e profissionais.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como  
parte das exigências para a obtenção do título de  
Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva.

Ribeirão Preto  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Antunes, Juliana Bannwart

Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: perspectivas de docentes e profissionais. Ribeirão Preto, 2010.

146 p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Competências. 2. Qualificação. 3. Formação. 4. Orientação Vocacional. 5. Identidade Profissional.

Nome: ANTUNES, Juliana Bannwart

Título: Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional:  
perspectivas de docentes e profissionais

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de  
São Paulo para obtenção do título de Mestre em  
Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*AGRADEÇO AOS MEUS PAIS, PELA CONFIANÇA NOS CAMINHOS MEUS.*

*"- VOCÊ PODERIA ME DIZER, POR GENTILEZA, QUAL CAMINHO EU DEVO SEGUIR?"*

*- ISSO DEPENDE MUITO DE PARA ONDE VOCÊ PRETENDE IR.*

*- PARA MIM TANTO FAZ, PARA ONDE QUER QUE SEJA....*

*- ENTÃO, POUCO IMPORTA O CAMINHO QUE VOCÊ TOME.*

*-...CONTANTO QUE EU CHEGUE EM ALGUM LUGAR...*

*-AH, ENTÃO CERTAMENTE VOCÊ CHEGARÁ LÁ SE VOCÊ CONTINUAR ANDANDO BASTANTE..."*

*LEWIS CARROL*

## RESUMO

ANTUNES, J. B. **Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: perspectivas de formadores e profissionais.** 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

O trabalhador contemporâneo sofre exigências para alcançar níveis cada vez mais elevados em sua formação e desenvolvimento profissional, segundo o discurso de que isso lhe servirá de garantia para ser bem sucedido. Porém não há mais relação direta entre educação profissional e trabalho, e os compromissos feitos com sua própria carreira parecem ser de curto prazo, tendo implicações inclusive nas formas identitárias do trabalhador. Vive-se sob o reinado das competências, paradigma organizador do mundo do trabalho, que exige do profissional não apenas conhecimentos teóricos e técnicos, definidos como corpo de saberes, mas também a capacidade de mobilizá-los e colocá-los em prática, dependendo da demanda da situação. O objetivo deste estudo é investigar a formação do orientador profissional em termos de qualificação e indicadores de competências, sob as perspectivas de formadores e profissionais da área. Foi utilizado um questionário com questões abertas, com pequenas adaptações na redação para que atendesse aos dois grupos de participantes. A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin, sendo as respostas agrupadas em eixos temáticos e categorias, de acordo com a semelhança entre os conteúdos levantados. Os resultados apontam alguns dos saberes teórico-técnicos e indicadores de competências mais valorizados na formação do orientador profissional, tanto por profissionais quanto por formadores. O eixo temático citado como mais importante na formação deste profissional foi o que se refere a conhecimentos teóricos e técnicos, e o menos citado por ambos os grupos foi o tema que trata das competências relacionais com o cliente. Também foram acessadas as definições de competência por parte dos participantes, sendo que a mais amplamente adotada pelos dois grupos foi a que se refere a ter conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados para realizar uma tarefa (saber-fazer). A partir da literatura levantada para a construção deste estudo e dos resultados obtidos, vai-se além da discussão da formação do orientador, abrindo-se também a discussão sobre as implicações que a lógica das competências pode ter sobre suas formas identitárias enquanto profissional.

Palavras-chave: competências, qualificação, formação, orientação vocacional, identidade profissional.



## ABSTRACT

ANTUNES, J. B. **Career counselor qualification and competencies indicators: trainers and professionals perspectives**. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

The contemporary worker experiences the pressure to reach higher levels for formation and professional development, according to the idea that it will guarantee success. However there's no more straight connection between professional education and work, and the compromises assumed for his career seem to be for short term, with implications even at worker's identity. One live under competencies's paradigm, that organizes the world of work and demands from the professional not only theoretical and technical knowledges, defined as body of knowledges, but also the capacity to mobilize them and put them in practice, depending on what the situation demands. The aim of this study is to investigate the career counselor formation in terms of qualification and competencies indicators, according to trainers and professionals of this area. A questionnaire with open questions was used, with some writing adaptations to attend both groups of participants. Data analysis was made through the content analysis of Bardin, with responses grouped into themes and categories, according to the similarity between the contents collected. Results highlights some of the theoretical and technical knowledges and competencies indicators most valued at career counselor formation, both by professionals and trainers. The theme mentioned as most important at this formation was the one that refers to theoretical and technical knowledges, and the least mentioned by both groups was the one about relational competencies between the guider and his client. Competencies definitions were also accessed from the participants, and the most widely adopted by both groups was having knowledgements and skills that must be mobilized to accomplish a task (know-how). Considering reviewed literature that helped to build this study, and also the obtained results, one goes beyond a discussion about career counselor formation, opening the discussion about what competencies logic can imply to the worker identity, as a professional.

Key-words: competencies, qualification, formation, career counseling, professional identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Modelo de tabela construído para codificação e categorização das respostas dos participantes. ....	69
Gráfico 1 - Distribuição dos formadores nos campos de atuação .....	72
Gráfico 2 - Distribuição dos profissionais nos níveis de formação .....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definições de competências por <b>formadores</b> e <b>profissionais</b> .....	75
Tabela 2 – Distribuição de respostas dos <b>formadores</b> em eixos temáticos/ categorias.....	76
Tabela 3 – Distribuição de respostas dos <b>profissionais</b> em eixos temáticos/ categorias.....	78
Tabela 4 - Comparação da representatividade das categorias nas respostas de formadores e profissionais.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS

OP	Orientação Profissional
OP/V	Orientação Profissional/Vocacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Cinterfor	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
OSP	<i>L'Orientation Scolaire et Professionnelle</i>
NCDA	National Career Development Association
ABOP	Associação Brasileira de Orientação Profissional
IAEVG	International Association for Educational and Vocational Guidance
AEOP	Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b> .....	19
2.1 SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO .....	19
2.1.1 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO.....	23
2.1.2 TRABALHADOR CONTEMPORÂNEO DEVE IR ALÉM DE SEU OFÍCIO .....	25
2.2 COMPETÊNCIA: MOVIMENTO PARA A QUALIFICAÇÃO.....	29
2.2.1 COMPLEMENTARIEDADE ENTRE QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS .....	32
2.3 QUALIDADE E COMPETÊNCIA: UMA RELAÇÃO NÃO TÃO ÓBVIA .....	37
2.4 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA.....	39
2.4.1 PARA ALÉM DO SABER-FAZER.....	41
2.4.2 PRÁTICA COMO LÓCUS DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS .....	46
2.4.3 ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA COMO COMPONENTES DA AÇÃO COMPETENTE .....	50
2.4.4 UNINDO CONCEITOS E AMPLIANDO A DEFINIÇÃO .....	56
2.5 OBJETIVOS .....	62
2.6 MÉTODO.....	64
2.6.1 PARTICIPANTES .....	64
2.6.2 INSTRUMENTOS .....	66
2.6.3 COLETA DE DADOS.....	67
2.6.4 ANÁLISE DE DADOS.....	68
2.6.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	76
2.7 RESULTADOS.....	76
2.7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	76
2.7.2 DISTRIBUIÇÃO EM TEMAS CENTRAIS E CATEGORIAS.....	81
2.7.3 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA PELOS PARTICIPANTES .....	80

2.7.4. DISCUSSÃO .....	86
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
3.1 CARÁTER E IDENTIDADE SOB O REINADO DAS COMPETÊNCIAS .....	96
3.2. A IDENTIDADE DO ORIENTADOR PROFISSIONAL: UMA BREVE REFLEXÃO .....	100
3.3 LEGITIMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS: A SERVIÇO DE QUEM? .....	106
<u><a href="#">3.4. COMPETÊNCIAS A SERVIÇO DO CONTROLE DO SUCESSO E DO FRACASSO? .....</a></u>	<u><a href="#">107</a></u>
3.5 PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS .....	109
3.6 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	111
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Saberes, habilidades, experiência, corpo teórico, competências, saber-ser, saber-fazer, qualificação. Tem-se exigido que o trabalhador contemporâneo busque alcançar altos níveis em sua formação profissional, e acredite que isto garantirá uma excelente atuação em sua prática profissional e, portanto, como que num efeito cascata, também seu sucesso profissional. Entretanto as conquistas feitas pelo trabalhador parecem não criar com ele compromissos de longo prazo, que acompanhem as rápidas mudanças inerentes ao mundo globalizado, as quais estabelecem uma relação dialética com a sociedade globalizada, sendo produtos e, ao mesmo tempo, produtores de uma nova configuração mundial.

Conhecimentos, experiências e imagens podem ser compartilhados pelo mundo todo no exato momento em que são produzidos, ao mesmo tempo em que esta produção de novas informações influencia a forma como a sociedade se organiza em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e científicos. Relações tornam-se líquidas. Verdades científicas são construídas e desfeitas em curto espaço de tempo. O que é imediatamente parece deixar de ser. A vida cotidiana é marcada por mudanças nas tecnologias disponíveis, na quantidade de informações produzidas, além de reconfigurações sociais impulsionadas por alterações nos paradigmas, que dão lugar a novas formas de pensar e agir, possibilitando que novos conceitos e necessidades entrem em cena.

Fechando o foco dessa discussão sobre o mundo do trabalho, vê-se que ele também não está imune a essas mudanças. A idéia de que avanços tecnológicos facilitarão a vida do trabalhador, permitindo à sociedade se dedicar mais ao lazer, é ilusória (AMUNDSON; HARRIS-BOWLSBEY; NILES, 2005). A tecnologia pode ter contribuído para a diminuição do trabalho braçal, do esforço físico exigido nas atividades, mas aumentou consideravelmente a tensão emocional ligada às atividades do trabalho, que se inundou de

ansiedade pela maior participação da subjetividade do trabalhador em suas atividades. Daí explicam-se os quadros de patologias e fadiga crônica ligados às atividades profissionais. E se a esfera do trabalho é afetada, o caminho que o trabalhador trilha para buscar seu desenvolvimento profissional também o é, bem como as possibilidades de escolhas ocupacionais. Essas mudanças não afetam somente o trabalhador, mas o próprio mercado de trabalho, que trata de criar e eliminar ocupações de acordo com as necessidades sociais, econômicas e tecnológicas do sistema.

Neste cenário, o orientador profissional, cuja formação é objeto deste estudo, na função de trabalhador que se ocupa do desenvolvimento saudável do papel profissional de seus clientes/orientandos, deve também repensar as funções de seu trabalho e as formas de continuar exercendo-o. Sobretudo por também ser afetado pelas transformações que estão em cena no mundo do trabalho em, pelo menos, dois pontos: (1) como ator no mercado de trabalho, ou seja, como profissional, devendo atuar em consonância com novas demandas do público e contextos de trabalho, sensibilizando-se para diversas possibilidades de inserção no mercado e buscando exercer sua profissão de forma competente; e, (2) como autor do mercado de trabalho, participando como produtor e transmissor de novos conhecimentos a demais orientadores, influenciando a prática de outros colegas de profissão. Assim, tanto profissionais quanto docentes e formadores na área da Orientação Profissional são afetados pelas mudanças e atuais demandas do mundo do trabalho.

Com a alteração na produção de significados em torno das questões profissionais, e, estando o trabalho inserido cada vez mais na vida pessoal dos indivíduos, o profissional da orientação não deve restringir sua atuação ao papel profissional de seu cliente, mas à saudável interação com outros papéis desempenhados ao longo da vida. Tal abordagem é defendida pela teoria desenvolvimentista de Super (1980), denominada *Life Span-Life Space*. A definição de carreira trazida por esta teoria é “a combinação e seqüência de papéis desempenhados por uma pessoa durante o curso de sua vida” (Super, 1980, p. 282). A combinação dos papéis pessoais e profissionais e a saliência de alguns deles em determinados estágios do ciclo vital podem gerar



condições mais ou menos facilitadoras do desempenho das atividades ocupacionais. Desta forma, observando tal interação dos papéis, o trabalho em si pode propiciar realização ou causar sofrimento ao indivíduo, ficando evidente que a atuação do orientador profissional não se restringe ao desenvolvimento do aspecto ocupacional de seu cliente.

Na mesma linha, Harris-Bowlsbey e Niles (2004) defendem que a qualidade do trabalho influencia a saúde do indivíduo, e que o desenvolvimento de carreira é afetado por questões relativas ao desenvolvimento humano como um todo. Assim há espaço para a atuação do orientador profissional em vários momentos da vida de seu cliente, desde a escolha pela graduação, por exemplo, até o momento da aposentadoria, já que o papel profissional está - de forma geral - presente ao longo de toda a vida. Portanto o orientador pode ajudar seu cliente a refletir sobre as decisões relacionadas ao trabalho, clarificá-las e ajustar-se a elas sempre considerando a interação deste papel com outros desempenhados durante os diferentes estágios da vida.

Reforçando esta discussão sobre a abrangência do alcance da atuação do orientador, Repetto-Talavera et al. (2004) alertam que os serviços de Orientação Profissional precisam ser repensados e adequados em função de mudanças e novas demandas do mundo do trabalho. Eles propõem uma revisão de papéis, funções e competências básicas necessárias ao trabalho do orientador profissional, propiciando efetivamente o atendimento às emergentes necessidades sociais e educacionais dos clientes, independente do contexto em que seus serviços são oferecidos.

A abrangência da atuação do orientador profissional parece ser consensual entre os estudiosos e profissionais da área, e, ao se perseguir tal abrangência, há que se revisar também a formação deste profissional. E, pensando-se a respeito de formação, a qualificação e as competências são dupla inseparável no atual mundo do trabalho, considerando as transformações por ele sofridas a partir de 1970. Sultana (2009) destaca que se torna cada vez mais relevante o debate sobre o termo competência e defende a importância do desenvolvimento de marcos de competência que visem a “favorecer o desenvolvimento de programas de formação, identificar lacunas nas

competências, promover o auto desenvolvimento e garantir padrões comuns de formação” (SULTANA, 2009, p. 15). Entretanto, estabelecer critérios comuns de formação é desafiador e, além disso, num país com tamanha extensão territorial e diversidade cultural como o Brasil, este desafio fica ainda mais complexo. O conceito de competências é, sem dúvida, de grande importância na organização do mundo do trabalho nos dias de hoje, porém há de se ter parcimônia e adotar-se uma postura crítica ao analisar sua viabilidade prática e seus benefícios para o profissional da orientação.

Especificamente em relação às mudanças no mundo do trabalho que trouxeram o conceito de competências à tona, levanta-se a questão sobre como a transição de paradigmas - da valorização do domínio de conhecimentos teórico-técnicos para o desenvolvimento de competências - pode ou deve afetar a formação e a prática do orientador profissional, tendo-se considerado que a preocupação com a qualidade, contextualização e ética também afetam sua prática (CRESPO; GONÇALVES; COIMBRA, 2001). Indo além, depara-se com o questionamento sobre se a formação do orientador profissional em algumas regiões do contexto brasileiro está sendo organizada segundo este modelo que, idealmente, parece atender às mudanças do mundo do trabalho, mas talvez não a todas as necessidades do trabalhador, especificamente do orientador profissional.

Procurando compreender melhor o objeto deste estudo, qualificação e competências do orientador profissional na perspectiva de docentes e orientadores da área, abordar-se-ão algumas definições conceituais sobre competências, qualificação, qualidade, ética e estética, conceitos destacados quando a proposta é discutir a formação do orientador profissional e a oferta de serviços.



## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

O desenvolvimento e a formação profissional estabelecem uma relação dialética com a construção do mercado de trabalho, sendo este diretamente influenciado pelas formas de o desenvolvimento profissional se organizar em determinada época, ao mesmo tempo em que também determina o caminho deste mesmo desenvolvimento. Ribeiro (2007), com base em estudos de Dubar (1998) e Roche (2004), afirma que essas configurações organizam sistemas de referência os quais legitimam lugares e movimentos dos trabalhadores no mundo do trabalho, e que estes sistemas também sofrem modificações ao longo do tempo.

De forma genérica e cronológica, podem-se definir três sistemas de referência: profissional (Touraine, 1955 apud RIBEIRO, 2007, p. 06), técnico e social. O sistema profissional localiza-se na era pré-industrial quando a produção era feita pelos mestres de ofício que possuíam conhecimentos e habilidades específicas e essenciais à realização de determinada tarefa, transmitidas de mestre para aprendiz, de geração a geração. Esse sistema definiu o paradigma da habilidade profissional, em que os atributos individuais eram determinantes para a realização do ofício (RIBEIRO, 2007).

Ao final do século XIX e início do século XX, esse modelo deu lugar ao sistema técnico de organização do trabalho, postulando então o paradigma da qualificação profissional. Tal noção aparece junto com o taylorismo, momento em que a forma de produção é estabilizada, previsível e cientificamente controlada. Devido ao fracionamento das tarefas do processo produtivo, havia total controle dos resultados do trabalho, facilitando a avaliação da produção e da performance do trabalhador, já que neste paradigma da qualificação eram determinantes os atributos externos do posto de trabalho. Qualificar-se era a condição para que o trabalhador mantivesse sua atividade, tornando o desenvolvimento da carreira previsível. A qualificação para o trabalho, que

antes era vinculada à pessoa do mestre de ofício, passou a ser atrelada à exigência do posto de trabalho. Nessa época, houve grande desenvolvimento do ensino superior e de centros de qualificação (RIOS, 2008b), e ter um diploma era sinônimo de ter trabalho. Porém, ao mesmo tempo em que este documento trazia segurança, a previsibilidade e a rigidez na trajetória de trabalho promoveram a desvalorização da autonomia do trabalhador e de sua identidade profissional. Ribeiro (2007) considera que essa falta de flexibilidade não permitia o reconhecimento dos saberes e habilidades construídos na prática, afastando do indivíduo sua emancipação psicossocial, destituindo-o de seu poder de ação e transformação sobre a realidade.

Ribeiro, em obra mais atual (2009), porém ainda sobre o mesmo tema, descreve, baseado em Blanch (2003) e Castells (1997) as principais transformações do mundo a partir da década de 1970. Entre elas estão a revolução da tecnologia e da informação, a ampliação do papel social da mulher e as consequentes mudanças nas organizações familiares, mecanismos de controle mais sutis, flexibilização das relações de trabalho e intensificação da globalização. Com as consideráveis mudanças sociais, laborais e psicossociais, os modos de ser e estar no mundo são afetados, já que as pessoas precisam rever seus valores e projetos de vida (Ribeiro, 2009). É verdade que este é um momento de insegurança para o trabalhador, que fica sem referências seguras para guiar suas ações e onde mirar seus projetos (Sennett, 2001). Com todas essas mudanças intensificadas na década de 1970 a forma de o mundo do trabalho se organizar também é tocada, e o rígido paradigma da qualificação foi se tornando insuficiente para a nova realidade que se configurava. A flexibilização exigida fez desenvolver-se o chamado sistema social de organização do trabalho, regido, então, pelo paradigma das competências. Algumas de suas características são

[...] a transitoriedade da organização espaço-temporal com conseqüências nas construções identitárias e de significados acerca do mundo; insuficiência da formação educacional para o desenvolvimento; não-formalização de seus atributos, agora mais fragmentados, complexos e heterogêneos, em sintonia com as características do mercado de trabalho flexibilizado; individualização do desenvolvimento das competências e das carreiras (carreira interna); instauração de uma relação de essência, em contraposição à relação de posse da qualificação, na qual o trabalhador não tem

qualificações (atributo externamente delimitado e genérico para um mesmo trabalho), mas sim é competente (atributo interno, individual e não generalizável) (RIBEIRO, 2007, p. 08).

Esse paradigma das competências surgiu em caráter de emergência para atender às necessidades urgentes das novas configurações do mundo do trabalho, sem uma profunda reflexão teórica (RIBEIRO, 2007, 2009). Este caráter emergencial certamente terá impactos na solidez do conceito, acarretando arbitrariedade e descuido ao se fazer uso dele. Essa falta de consistência também pode ser um dos motivos pelos quais este termo ainda se encontra em discussão e construção na comunidade científica (GONÇALVES, 2000) A falta de critérios no emprego do termo é ilustrada no estudo desenvolvido por Isambert-Jamati (2004), que levantou a natureza dos artigos da revista francesa *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (OSP) em dois conjuntos de períodos: 1972-1975 e 1990-1993. Nesse levantamento, notou-se que os artigos escritos por especialistas em ciências sociais (especialmente psicólogos) e que tratavam de corpo de saberes e habilidades que possibilitavam aos indivíduos realizar eficazmente determinadas tarefas era de 26% no primeiro período e aumentou para 63% no segundo período. Muito provavelmente esse aumento significativo do uso da noção de competências, ainda que primitivo e sem uma devida conceituação, não se fez de forma criteriosa, sendo este termo usado, muitas vezes, como sinônimo de simplesmente ter capacidade ou recursos técnicos para realizar esta ou aquela tarefa. Poder-se-ia estar vivendo um modismo de escrita ou de fala com o uso de um termo que extrapola o limite entre o senso comum e o científico.

O trinômio CHA, composto por Conhecimentos (saber), Habilidades (fazer) e Atitudes (ser), consolidou-se como um parâmetro estável e quase consensual de análise dos requisitos necessários para um desempenho eficiente e eficaz nos processos de trabalho (RIBEIRO, 2009, p. 110).

Ainda hoje o termo “competências” é usado de forma pouco conclusiva e a falta de alinhamento em sua definição favorece o uso inflacionado, em diversos contextos: econômico, educacional, social e de trabalho. (ROPÉ; TANGUY, 2004).

O arrolamento apresentado a seguir de definições do conceito de competências, apresentado por Ribeiro (2009) e emprestado deste autor

devido à sua boa qualidade explicativa e capacidade de síntese, demonstra a falta de um eixo consensual na definição. Tem-se, então,

1. competência como bom desempenho nas tarefas de trabalho com consequente êxito;
2. competência como conjunto de características individuais (trinômio CHA) que levariam ao êxito;
3. competência como conjunto de características individuais que resulta na influência de outrem com os quais nos relacionam (BOOG, G.; BOOG, M., 2002; apud RIBEIRO, 2009);
4. competência como a mobilização de recursos pessoais em dada situação visando adaptação e resultados eficazes (LE BOTERF, 1999; RABAGLIO, 2001; apud 2009);
5. competência como a maneira de utilizar as ferramentas pessoais para dada situação em dado contexto demonstrando a capacidade de tomar iniciativas e assumir responsabilidades diante do imprevisto de novas situações, sendo considerada como uma inteligência prática (ZARIFIAN, 2003, apud RIBEIRO, 2009);
6. competência como conjunto de características individuais que levam a um desempenho superior (McCLELLAND, 1993, apud RIBEIRO, 2009);
7. competência como capacidade de entrega, que seria 'o saber agir responsável e reconhecido, que agrega valor para a organização' (DUTRA, 2002, p.54, apud RIBEIRO, 2009), para si próprio e para o meio em que vive;
8. competência como 'um saber-fazer, pois não basta termos um determinado conhecimento sobre um assunto, nem somente termos habilidade para colocá-lo em prática ou uma atitude que guie nossas ações, precisamos conseguir analisar a situação, pesquisar as informações, habilidades e atitudes que dispomos em nosso repertório, escolher a melhor estratégia e antecipar o grau de sucesso que conseguiremos obter com nosso esforço' (RIBEIRO, 2005b, p. 47, apud RIBEIRO, 2009, p. 110).

Com mudanças significativas na organização do mundo do trabalho, houve consequentes alterações nos critérios definidores de desempenho e eficiência, indo desde características individuais até capacidade de usar um corpo de conhecimentos adquiridos durante uma formação educacional. Entretanto essas várias definições podem ser encontradas ao mesmo tempo, usadas por autores contemporâneos. Nota-se ainda uma disparidade entre duas fortes correntes de entendimento do conceito em relação ao objetivo da ação competente. A visão norte-americana busca maior ênfase em resultados superiores e o ponto de vista francês enfatiza a capacidade que a ação competente tem de influenciar outras pessoas, mobilizando e aplicando seus recursos em determinado contexto.

Embora seja relativamente recente no campo do trabalho, o conceito de competências é bastante antigo no âmbito das teorias psicológicas e de aprendizagem (RIBEIRO, 2009). O conceito de cognição, entendido por este

autor como “processos de aquisição e uso do conhecimento” (RIBEIRO, 2009, p. 108) inclui as questões de inteligência e aprendizagem, especificando a inteligência como uma qualidade pessoal, inata ou desenvolvida a partir do desenvolvimento psíquico, para resolver problemas de maneira correta. No reinado do paradigma das qualificações, os padrões de referência para descrição de cargos, seleção de profissionais e sua avaliação eram as aptidões, capacidades, conhecimentos, atitudes, inteligência.

Pensando na relação dialética entre o mundo do trabalho e o desenvolvimento profissional, propõe-se refletir sobre as consequências da emergência do paradigma das competências para as áreas da educação e do trabalho, e de que forma a adoção do modelo de competências pode afetar a formação profissional e a forma de o trabalhador atuar no mundo do trabalho.

#### 2.1.1 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

Ribeiro (2007) nos apresenta a idéia de que a lógica das competências demanda super-exigências na formação educacional e super-valorização da mobilidade profissional, além de exigir novos critérios de avaliação que valorizam as qualificações relacionais e interpessoais, responsabilidade, trabalho em equipe e autonomia. Ademais, também toma a formação continuada como critério de desenvolvimento profissional ou de exclusão do trabalho, evocando formações mais individualizadas e, assim, alongando o que antes era um caminho mais curto e direto entre educação e trabalho. “Temos, portanto, a exigência de um perfil genérico dos trabalhadores para além das exigências técnicas do cargo, que requisitaria para todos: empreendedorismo; desenvolvimento contínuo; capacidade de entrega e de mudança contínua.” (RIBEIRO, 2007, p. 15). A antiga segurança trazida pela rigidez do sistema técnico é transformada em incertezas para guiar o trabalhador na busca pelo emprego seguro. (LE BOTERF, 2008; SENNET, 2006). É passado o tempo em que os trabalhadores deveriam adaptar-se e qualificar-se para as exigências das funções almejadas. Com as constantes mudanças na configuração dessas funções, a procura por essa adaptação perde o sentido.



Novamente buscando entender como dialogam a formação profissional e o mundo do trabalho, discute-se que o fim dos empregos provoca a necessidade de empreendedorismo e de busca por projetos, sem vínculos empregatícios. Com a emergência do paradigma das competências, pode-se falar em desenvolvimento de carreiras também fora do âmbito das organizações para trabalhadores autônomos, localizando esse desenvolvimento na chamada carreira interna, nas construções individualizadas do trabalhador no empenho pelo seu próprio desenvolvimento profissional, que depende das relações psicossociais e do mundo do trabalho que, continuamente, determina e modifica os seus projetos de vida profissional, definindo, desta forma, sua carreira psicossocial.

Se o uso de um conceito é reforçado pelas mudanças nas práticas sociais, assim como transformações nessas práticas também favorecem o aparecimento de determinado conceito, no caso da emergência da noção de competências não é diferente. Práticas educativas e formativas devem justificar, dar suporte e validar mudanças na prática de trabalho, que, por sua vez, reestruturam não só a produção e a economia, mas toda a sociedade, e, fechando-se o ciclo dialógico, os processos de formação do trabalhador não ficam de fora (ROPÉ; TANGUY, 2004; SILVA, 2008).

Evidencia-se, portanto, a comunicação existente entre educação e o mundo do trabalho. A lógica das competências, entretanto, provoca um rompimento nessa comunicação curta e direta que antes existia entre esses dois campos, garantida pelas referências seguras oferecidas pelo sistema profissional, em que as qualificações profissionais reinavam. No entanto, uma das marcas do sistema social de organização do trabalho, cuja lógica predominante é a das competências, é justamente a falta de referências seguras para o trabalhador, que não tem mais onde apoiar a relação entre sua educação e formação profissionais e seu trabalho. Desta maneira, as competências aparecem modificando profundamente as formas de organização de produção e educação, idéia confirmada por Roche (1999).

Essas mudanças nas práticas sociais, educativas e trabalhistas apóiam-se no uso cada vez mais constante de um termo novo e na mudança no

sentido de termos antigos, que ocorrem em diversas esferas. “Essa intensa e rápida penetração de noções nos usos sociais da língua expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais” (ROPÉ; TANGUY, 2004, p. 17). Entretanto, deve-se guardar um lugar para o questionamento sobre se a noção de competências evidencia uma mudança real nas práticas sociais, ou se a mudança está só no nível do discurso. Como se daria, na prática, o ensino e a formação por competências? E a atuação profissional por competências? E como se avaliam essas competências? Inclusive faz-se um alerta para o uso inflacionado do conceito que tende a realizar substituições perigosas: na esfera da educação, as noções de saberes e conhecimentos, e, no campo do trabalho, a de qualificação. (ROPÉ; TANGUY, 2004; RIOS, 2008b). Entretanto a entrada do conceito de competências não se trata de um simples processo de substituição, em que o que existia antes desaparece, mas de uma complementação de sentidos, tornando mais complexos os mundos da educação e do trabalho. Qualificação, saberes e conhecimentos, adicionados à noção de competências, adquirem outras conotações. Passam a ser conhecimentos que não devem somente estar presente nos processos de formação e educação, mas também entrar em movimento, ser mobilizados pelos indivíduos para entrarem na composição de uma ação competente.

Considerando essa interlocução entre as esferas de trabalho e de educação, surgem dúvidas para o trabalhador sobre o quê e como estudar na busca pelo caminho do desenvolvimento profissional. Como garantir a empregabilidade e, mais do que isso, a trabalhabilidade, enquanto capacidade do indivíduo de se manter trabalhando, apto a desenvolver de forma competente suas atividades profissionais?

### 2.1.2 TRABALHADOR CONTEMPORÂNEO DEVE IR ALÉM DE SEU OFÍCIO

Avanços na área da tecnologia afetam, sim, a educação profissional, mas não de forma linear, como nos alerta Ferreti (1997). Novos ritmos são impostos, outras necessidades são criadas, pessoas são realocadas e movimentadas. O aumento nos índices de desemprego, por exemplo, acaba

por configurar diminuição no consumo e exclusão na produção para alguns setores sociais. Também num movimento excludente, as mudanças tecnológicas estimulam novas exigências a alguns tipos de trabalhador, como

[...] a capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação etc (SILVA, 2008, p. 65).

Como essas novas demandas transformam a relação entre o saber e o fazer, vai-se configurando um campo de competitividade que agora não se restringe mais às organizações, mas também aos trabalhadores, inclusive aos autônomos, como já foi abordado anteriormente.

As condições de entrada no mundo do trabalho e, mais do que isso, de permanência nele, dependem agora do trabalhador competente cuja principal característica discutida por Le Boterf<sup>1</sup> (2008) encontra-se sob a denominação de “profissionalismo”. Diferenciando-o do conceito de ofício (*métier*, em francês), Le Boterf define este trabalhador como detentor de um corpo de saberes e de saber-fazer essencialmente técnicos que permitem a realização de uma tarefa, e o aprofundamento desse corpo de saberes se dá pela experiência acumulada com o passar do tempo. Além disso, a identidade do homem do ofício é bem definida e facilmente diferenciada (“sou engenheiro químico”; “sou carteiro”, “sou professor”).

Com a já abordada evolução dos sistemas de produção e de organização do trabalho, e também dos sistemas educativos e formativos, houve a necessidade de se evoluir na noção de ofício, embora, segundo Le Boterf, não haja supressão do termo, mas a exigência de enriquecê-lo com a idéia de profissionalismo. Para além de ser um trabalhador habilidoso, a caracterização de um profissional passa não somente pela realização de seu trabalho de forma qualificada e satisfatória, mas também pelo atendimento a necessidades outras - explícitas ou não - de seus clientes.

---

<sup>1</sup> Diplomado em estudos superiores de Filosofia, Licenciado em Psicologia e Economia, Doutorado em Sociologia, Letras e Ciências Humanas.

Uma das características fundamentais do profissional, como o define Le Boterf, é sua capacidade de escuta. Não o simples ato fisiológico, mas aquela escuta que abrange um processo de compreensão do que está sendo pedido, do que extrapola a demanda explícita.

Outra capacidade exigida do profissional é a iniciativa de construir respostas adequadas a cada situação. O que diferencia o profissional do *homme de métier* (homem do ofício<sup>2</sup>) é que deste é esperado que tenha respostas para situações já conhecidas, que estão em seu repertório, enquanto o profissional deve ser capaz de responder de forma eficaz a situações inéditas, sem necessariamente ter conhecimentos de resolução anteriores, buscando construir sua resposta também a partir de outros contextos. Assim, quem faz um trabalho não pode mais ser um simples realizador ou executor de tarefas.

A terceira característica é o que Le Boterf chama de inteligência das situações, compreendendo a situação como algo que também extrapola o que é visível ou demandado. Ao profissional nada pode escapar que seja importante para o cliente. Para isso, é necessária capacidade de previsão e de entendimento do contexto. Diferentemente do homem do ofício, o profissional é, então, um homem da situação, não devendo se preocupar somente com a resolução de um problema apresentado mas com todos os outros aspectos da situação, considerando tudo o que pode ser importante ou potencialmente prejudicial para o cliente, indo além da demanda explícita. Um exemplo interessante a respeito disso ocorre, no âmbito das intervenções de carreira, quando uma necessidade por psicoterapia aparece disfarçada como demanda por orientação profissional.

Ainda outra característica interessante e importante ao profissional é sua capacidade de mobilizar uma rede profissional de recursos, sem contar somente com seus próprios recursos e ferramentas para sua atuação. Isso não significa dizer que seus conhecimentos, saberes e saber-fazer são dispensáveis, mas, além dessas ferramentas, o profissional também deve

---

<sup>2</sup> Tradução nossa

contar com os conhecimentos que ainda não estão prêt-à-porter, mas que podem ser construídos a partir de outras situações e da troca de experiências inclusive com outros profissionais.

*Face à des situations imprévues, inédites, jamais totalement reproductibles, le savoir professionnel doit sans cesse évoluer, se formaliser et se capitaliser. Le professionnel ne peut être isolé. Il doit nécessairement être rattaché à une communauté d'appartenance avec qui il échange des savoirs et des pratiques.*<sup>3</sup> (LE BOTERF, 2008, p. 218).

Um último aspecto importante listado pelo autor para caracterizar o profissional é que não se pode falar em ação profissional se esta não estiver pautada nas exigências éticas, o que quer dizer que, para o profissional, não basta que o cliente esteja satisfeito com o serviço, mas que critérios éticos como os de segurança e qualidade sejam respeitados. Caso a demanda do cliente, se atendida, possa prejudicá-lo de alguma forma, o profissional pode - e deve - colocar seus princípios éticos antes de seu trabalho e inclusive recusar-se a fazê-lo. Nota-se que neste exemplo não só esta última característica do profissional está sendo mobilizada, mas também a da capacidade de ser inteligente na situação, buscando prever potenciais prejuízos ao cliente. Após ter apontado essas características, Le Boterf ainda ressalta que estas estão interligadas e relacionadas.

Depois de arroladas as características que marcam a atuação de um profissional e que o diferenciam do homem do ofício, segundo este autor francês, questiona-se sobre a pertinência dessas características na contemporaneidade. Seria possível levar a cabo este profissionalismo na sociedade de consumo, onde não há garantias e a competitividade entre os trabalhadores é evidente e cada vez maior? Como se pode perseguir ações competentes sem desconsiderar o contexto social, cultural e econômico em que se vive?

---

<sup>3</sup> Diante de situações inesperadas, inéditas, nunca totalmente reprodutíveis, o saber profissional deve evoluir constantemente, formalizar-se e capitalizar-se. O profissional não pode ser isolado. Ele deve necessariamente estar ligado a uma comunidade com a qual troca saberes e práticas. (*tradução nossa*)

## 2.2 COMPETÊNCIA: MOVIMENTO PARA A QUALIFICAÇÃO

A substituição da noção de qualificação, como *formação para o trabalho*, pela de competência, como *atendimento ao mercado de trabalho* parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também 'competências' na formação dos indivíduos (RIOS, 2008b, p. 83).

A passagem do paradigma da qualificação para o das competências trouxe importantes implicações não só para a formação profissional do trabalhador como também para a própria forma com que o mundo do trabalho se configura e se apresenta. Alguns autores estabelecem uma relação de substituição entre os dois conceitos, embora a literatura apresente com maior força uma relação de complementaridade entre eles, no sentido de que não se abandona a qualificação para ser competente. O que se dá é uma relação diferente entre o corpo de saberes e conhecimentos - as qualificações - e a forma como estas são acessadas pelo trabalhador competente. Avalia-se inclusive como desejável o desenvolvimento em conjunto de saberes e competências, tratando-se de uma parceria mutuamente enriquecedora. (MENEZES, 2002).

É interessante observar que a valorização do conceito de competências - definido não apenas como a aquisição de conhecimentos e saberes mas também como a capacidade de mobilizá-los e colocá-los em ação (PERRENOUD, 1999, 2000; STROOBANTS, 2004; BERTRAND, 2005; LE BOTERF, 2008; RIOS, 2008b; SILVA, 2008) - se dá, especialmente no Brasil, em um momento de maior facilidade de obtenção de diplomas de nível superior, impulsionada pelo aumento no número de universidades e de cursos a distância, encurtando o caminho até o conhecimento formal. Ora, com a ampla disseminação de conhecimentos e saberes, o diferencial qualitativo entre os profissionais passa a ser a capacidade de usar o conhecimento obtido, de mobilizar o que se aprende, ou seja, o que passa a ser valorizado não é só o diploma ou a qualificação, mas a competência profissional. (LE BOTERF, 2008; RIOS, 2008b).

O conceito de competências parece, então, dar movimento e flexibilidade à formação, “rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas” (RIOS, 2008b, p. 85; RIBEIRO, 2007; ROCHE, 1999). A competência não deve, portanto, ser mais uma forma de ideologizar, mas deve guardar em si a idéia de movimento, flexibilidade e contextualização, enquanto que, grosso modo, a qualificação é mais estanque, referindo-se a determinados conhecimentos que devem ser obtidos. O conceito de competências abrange a qualificação e deve contaminá-la com o contexto social, econômico e cultural em questão. Não há substituição desses conceitos, mas superposição entre eles com enriquecimento de um em relação ao outro.

*Les auteurs ajoutent que la notion de qualification est associée à une vision statique du monde du travail tandis que la notion de compétence, souvent associée à des termes como 'nouveau', 'innovation', 'changement', 'mutation', 'evolution', est liée à l'idée de 'transformation'*<sup>4</sup> (ROCHE, 1999, p. 43-44, grifos do autor).

Silva (2008) busca algumas outras referências para discutir a questão do deslocamento conceitual entre qualificação e competência, especificamente no campo da formação profissional. Esse deslocamento entende-se como sendo a perda da centralidade de um conceito em favor da estruturação de outro. Ao diferenciá-los, Mertens define inicialmente a qualificação como o

[...] conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. Considera-se como um ativo com o qual as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados postos de trabalho. Pode-se definir como sendo a capacidade potencial para desempenhar e realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto de trabalho. A competência, por sua vez, se refere unicamente a certos aspectos deste acervo de conhecimentos e habilidades: os necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada; a capacidade real para chegar a um objetivo ou resultado em um contexto dado. Se a qualificação se circunscreve ao posto, a competência se centra na pessoa que pode chegar a ocupar um ou mais postos (MERTENS, 1997, p. 30 apud SILVA, 2008, p. 77).

Observa-se que, no conceito de competências, está intrínseca a idéia de competência em ação. Na mesma linha, o Ministério do Trabalho e Emprego

---

<sup>4</sup> “Os autores acrescentam que a noção de qualificação está associada a uma visão estática do mundo do trabalho, enquanto a noção de competência, freqüentemente associada com termos como 'nova', 'inovação', 'mudança', 'mutação', 'evolução' está ligada à idéia de transformação.” (tradução nossa).

(2002), através da OIT/Cinterfor<sup>5</sup>, define este conceito como a capacidade efetiva demonstrada para realizar uma atividade de trabalho, também não cabendo aqui a idéia da capacidade provável ou potencial, novamente ficando o conceito ligado à ação e à sua demonstração na prática.

Bertrand (2005) também segue pela mesma linha na compreensão e diferenciação dos conceitos de qualificação e competência: só se encontra sentido ao falar em competência quando efetivamente ela se mostra na prática. Segundo este autor, a qualificação pode ser entendida também como uma capacidade potencial em relação a determinado objetivo e em dado contexto, diferentemente da competência que se refere, novamente, à capacidade real. Além disso, a qualificação tem caráter mais duradouro e está ligada à formação e à experiência, enquanto a competência está associada à ação e tem caráter transitório.

Ainda quanto às definições deste último conceito, o autor acolhe uma amplamente usada, que é “a capacidade do indivíduo para exercer uma atividade profissional concreta, aplicando seus conhecimentos, suas habilidades (*savoir-faire*) e suas qualidades pessoais” (BERTRAND, 2005, p.23), localizando-a, então, no indivíduo e em um contexto específico. (FRAGNIÉRE, 1996a; LE BOTERF, 1994 apud BERTRAND, 2005, p. 24). Considerando esse caráter individual, enquanto capacidade para desempenhar uma função ou realizar uma tarefa, a qualificação também difere por seu caráter mais geral que se refere ao trabalhador e à sua posição social simultaneamente, considerando principalmente um sistema de classificação profissional.

Parece haver uma mudança de foco do trabalho e suas exigências por qualificações e saberes, para o indivíduo, como sujeito que é - ou não - competente. Com essa mudança, nota-se um movimento de individualização, de valorização do que é subjetivo, o que não significa necessariamente que esse movimento estimulou a humanização na forma com que a educação profissional e o mundo do trabalho se organizam. Ao contrário, o trabalhador

---

<sup>5</sup> Centro da Organização Internacional do Trabalho que promove estudos sobre formação para o emprego



parece ter tido que assumir - sozinho - maior responsabilidade pela sua própria trajetória.

Crespo, Gonçalves e Coimbra (2001), ao afirmarem que só a aquisição de conhecimentos e qualificações profissionais não garante mais a assunção de um emprego, observam a dificuldade que pessoas altamente qualificadas, consideradas *over qualified*, experimentam para encontrar emprego e por vezes menos que isso, simplesmente um trabalho. Saindo de um modelo em que a formação acadêmica e a profissional elevavam seu nível e o valorizavam, o trabalhador encontra uma lógica em que se qualificar demais pode restringir as chances de se obter trabalho. A saída, desta forma, é procurar seguir a lógica em que o trabalhador não é valorizado pelo que sabe, mas pelo que sabe fazer. A competência passou a ser o critério de seleção para o mercado. O foco de atenção passa do posto de trabalho para o indivíduo, que se torna responsável por sua própria trabalhabilidade.

Com base em Coimbra (2000) e Imaginário (1999), Crespo, Gonçalves e Coimbra (2001) ressaltam ainda a função desenvolvimentista da formação profissional, que não deve restringir-se à prescrição e transmissão de habilidades aplicáveis especificamente aos contextos de trabalho, numa visão estratégica, mas que contemple o investimento no desenvolvimento pessoal e social do profissional, procurando aumentar seu capital social. Este conceito foi definido por Bourdieu como sendo o volume de relações que dão dividendos ao indivíduo e que ele pode mobilizar (...) “junto com o capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada agente que pertence a essa rede de relações a que está ligado.” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 67). Há maior ênfase na equipe de trabalho, no aspecto social do trabalho, em detrimento do foco em competências técnicas pessoais, além de evidente defesa da necessidade de promover competências generativas, que favoreçam e estimulem a criatividade e a adequação no enfrentamento de novas situações e contextos.

### 2.2.1 COMPLEMENTARIEDADE ENTRE QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS

Os saberes e conhecimentos pertencem ao campo do explícito e, por isso, são facilmente acessados por meio de exames e testes. Mas, a partir do momento em que não é mais só a formação educacional que garante o fazer profissional com qualidade, como se pode acessar a qualidade profissional do sujeito? Estabelece-se, portanto, a necessidade de freqüentes avaliações com foco nas individualidades, mais do que nas generalidades, considerando que o profissional possa mostrar, na prática, suas competências e flexibilidade para atuar em diversos contextos. Afinal, as competências ficam no âmbito do submerso (MACHADO, 2002). Por um lado isso pode ser um tanto desconfortável aos trabalhadores, mas por outro esse “diagnóstico” pode conferir maiores possibilidades de remanejamento dentro de um espaço transitável pelo sujeito, autorizado - aí sim - pela sua qualificação e formação profissional. Essa adaptação possibilita a criação do próprio caminho profissional, individual e individualizante, adequando o desenvolvimento da carreira interna ao trabalho e às competências de cada um.

Como nos alerta Ferreti (1997), outra possível consequência da necessidade de avaliação das competências é que a educação e a formação fiquem atreladas aos interesses produtivos. Por esse motivo, Ferreti e Silva Junior (2000) criticam as consequências do modelo de competências para a educação profissional, já que na tentativa de encontrar o trabalhador competente, pode-se cair na armadilha de supervalorizar atributos individuais em detrimento de ações coletivas, que também são importantes na construção da identidade profissional e do próprio conceito de competência. Tentando dar encaminhamento a essa questão, Manfredi (1998 apud SILVA, 2008, p. 83) propõe que o conceito de competências seja cautelosamente ressignificado para ser usado no campo da formação profissional, evitando o risco de se encontrar respostas ideológicas e universais para a formação e a educação profissional, procurando afastar o risco da institucionalização das competências (RIOS, 2008b; SILVA, 2008). Com esse processo de ressignificação, a educação não estaria submetida aos interesses do mercado de trabalho, tampouco das exigências das organizações e empresas.

Deve-se ter o cuidado de, ao se buscar as competências desejáveis e necessárias, por exemplo, aos orientadores profissionais, não fazer dessas competências exigências de qualificação. Até porque, como já visto, não é simplesmente possuir esta ou aquela qualificação ou corpo de saberes que torna o profissional competente. O trabalhador competente deve ser capaz de saber identificar o contexto e suas necessidades, adequando sua atuação profissional ao contexto, e não a um currículo. Do contrário, roer-se-ia o conceito de competências enquanto atributo individual, pois se colocariam à disposição dos trabalhadores exigências que seriam dadas a priori, possibilitando a igualdade entre a maioria dos profissionais de determinada classe.

A saída para esse impasse pode-se verificar se, com a lógica das competências regendo a educação e a formação profissional, procurar-se identificar qual a relevância do que está sendo ensinado, o uso que se pode fazer daquele conhecimento em diversos contextos, a mobilidade que determinado conhecimento pode ter em diferentes situações. Para fazer essa avaliação, é necessário repensar a relação entre qualificação e competência: mais uma vez não se trata somente de substituir a primeira pela segunda. A qualificação não perde importância na lógica das competências, o que muda é como, quanto e quando esse corpo de saberes é acessado. Ela autoriza a ocupação de um posto de trabalho conquanto não garanta a realização de uma tarefa. São as competências que vão refletir o grau de controle ou de profissionalismo que se manifesta no exercício de determinado trabalho. “Plusieurs personnes ayant la même qualification de base peuvent être plus ou moins compétent”<sup>6</sup> (LE BOTERF, 2008, p. 221). **Qualificação e competências devem, no trabalhador contemporâneo, andar juntas.** Dessa forma, embora o corpo de saberes tomado de forma isolada não tenha muita utilidade para o trabalhador contemporâneo, estes conhecimentos ainda são importantes para que se configure um profissional competente, desde que sejam colocados em movimento.

---

<sup>6</sup> Muitas pessoas com a mesma qualificação de base podem ser mais ou menos competentes. (*tradução nossa*)

O autor francês ainda faz uma ressalva: a qualificação não deve separar as competências técnicas de um lado e as competências sociais ou relacionais de outro. Aliás, uma das características do profissionalismo, como já visto, é a capacidade de integrar uma diversidade de dimensões, como a técnica, econômica, a relacional e a relativa à qualidade. Não se deve correr o risco de reduzir a qualificação aos saberes e saber-fazer técnicos, reservando às competências só o que seria transversal - ou o contestável “saber-ser”. Ser competente não se reduz a saber nem a saber-ser, mas abrange saber integrar conhecimentos, capacidades e habilidades, saber mobilizar um determinado corpo de conhecimentos em determinado contexto. O indivíduo pode então ser chamado, segundo Le Boterf (2008), de **capital de competências**.

Buscando novas formas de relações entre qualificações e competências, Schwartz (1990) decompõe o conceito de qualificação em três componentes para olhar mais de perto no que ela se parece com a competência - e no que se diferencia. Esses componentes seriam o social, o experimental e o conceitual (ROCHE, 1999).

A dimensão social da qualificação diz respeito ao reconhecimento social que tem o trabalho, às suas classificações e hierarquias, às relações de poder; a qualificação é uma maneira então de distribuir os indivíduos em escalas sociais, compartimentalizando-os. A dimensão experimental diz respeito às atividades concretas, aos saberes e estratégias; já a conceitual remete à formação e ao diploma, que garante um status apesar de não garantir a competência. Fica então marcada certa distorção entre o que a qualificação oferece pelo fornecimento do diploma e o que é exigido pelo mundo do trabalho, em termos de competências.

Traçando um paralelo entre a competência e as três dimensões da qualificação, somente uma delas pode se aproximar do conceito de competência, segundo Roche (1999): é a dimensão experimental, que se interessa pelos conteúdos das atividades e pelos saberes mobilizados pelos indivíduos para cumpri-los. Notamos mais uma vez a localização da competência na ação, na experimentação de uma resposta para a resolução de um problema. Inclusive nessa dimensão experimental, os termos competência

e qualificação não se diferenciam de maneira marcante, superpõem-se e até mesmo se confundem. As duas outras dimensões da qualificação - social e conceitual - conduzem a uma diferenciação bastante clara entre os dois conceitos. O que Schwartz (1990) chamou de dimensão social parece estar ausente no discurso da competência, já que a preocupação desta não é classificatória, mas individualizante. Em outros termos, usando as definições de Schwartz (1990), fica destacado que, com a introdução do conceito de competência nas esferas do trabalho e da educação, perde o sentido manter duas das dimensões da qualificação, que ficaram excluídas no discurso atual: o das competências colocadas em ação. E, excluindo essas duas dimensões, a ideia de competências tende a, paradoxalmente, favorecer um entendimento mais amplo do trabalhador, uma vez que as dimensões perdidas têm caráter restritivo: uma compartimentaliza os indivíduos em categorias sociais e a outra restringe sua atuação somente ao que seu diploma permite.

Acompanhando a mesma ideia do caráter não classificatório das competências, Isambert-Jamati (2004) diferencia a qualificação das competências principalmente por esse viés: na primeira, podem-se supor 'categorias' de qualificação, que conferem ao trabalhador direito a ter direitos de classes. As competências, por sua vez, podem ser adquiridas em trabalhos anteriores, estágios, também em atividades lúdicas, familiares, fora do campo profissional, entre outras, mas são individuais, não encaixam o trabalhador em categorias formalizadas, nem lhe possibilitam direitos ou reivindicações de classe.

Visto em que aspectos a qualificação e a competência podem se diferenciar e assemelhar, cumpre lembrar a estreita relação entre os dois conceitos: a competência dá movimento, coloca as qualificações em ação - e passar-se, então, para outro ponto importante: a relação entre qualidade e competência. Essas duas ideias parecem estar intrinsecamente ligadas, já que se diz geralmente que uma ação competente é uma ação de qualidade. Entretanto há que se ter cuidado com generalizações em relação à utilização dos termos. O que define efetivamente algo como sendo "de qualidade"? Além disso, a adjetivação do termo qualidade pode parecer redundante, já que se

tende a compreender que algo que é “de qualidade” é, imediatamente, algo “de boa qualidade”. Mas, segundo Rios (2008b), o termo “qualidade” remete a características, propriedades ou atributos que distinguem objetos ou pessoas. Dessa forma, há qualidades positivas e negativas, cabendo a quem faz referência ao termo diferenciá-lo.

### 2.3 QUALIDADE E COMPETÊNCIA: UMA RELAÇÃO NÃO TÃO ÓBVIA

Para poder diferenciar e adjetivar o conceito de qualidade, Rios (2008b) propõe que se pense no contexto social e histórico em que se está inserido. Segundo esta autora, deve-se considerar a realidade concreta em que a qualidade aparece, seu contexto histórico, para caracterizá-la como “boa” ou “má”. Isso porque defende a idéia de que o que se considera bom ou mau carrega componentes de historicidade em virtude dos valores e da cultura que definem o ponto de partida para essa avaliação.

Considerando a importância da contextualização para essa classificação, é essencial evitar um discurso retórico em relação à qualidade, pregando-a como se as ações de boa ou má qualidade fossem universais e generalizáveis, sem explorá-las criticamente no contexto. Rios, nesta mesma obra, também destaca o cuidado que se há de ter para que o discurso competente não seja confundido com o discurso do conhecimento, situação que o tornaria possivelmente um fator de alienação. Para evitá-la, o sujeito deve situar-se como ser pensante e questionador, quebrando com a lógica de que os padrões de competência estariam prontos e dados, por exemplo, por um especialista. Afinal, a lógica das competências defende o sujeito ativo e protagonista, visto como ‘capital de competências’, termo apropriadamente apresentado por Le Boterf (2008). Essa lógica não comporta a simples obediência ao que é dado como pronto ou, muito menos, ao que é imposto por um suposto “expert”. Aliás, deve-se evitar a imposição do conhecimento, cuidando para que se considere a condição histórica do sujeito, evitando a armadilha - e a tentação - de considerar as competências como uma lista de

inquestionáveis saberes a serem perseguidos, simplesmente como um conjunto de resultados ditados. Antes de se definir conceitos, há de se observar

[...] as implicações de sua utilização e de que maneira podemos evitar distorções, não apenas na configuração teórica, mas - e principalmente - na prática que se desenvolve socialmente. O que está em questão não são, na verdade, as palavras, os termos, e sim os objetos da realidade que eles designam (RIOS, 2008b, p. 67)

Essa concepção de qualidade social e histórica se opõe à idéia dos “Programas de Qualidade Total”, iniciados no Japão na década de 50, já que esta proposta tem como objetivo a ser buscado na produção e no atendimento das necessidades dos clientes a própria qualidade - que neste caso não é contextualizada, mas dada a priori através de parâmetros definidos externamente. No Brasil, a partir da década de 80, o movimento de ampliação do alcance de programas de Qualidade Total não só para a área administrativa, mas também para a educacional, infelizmente foi bem aceito - reforçado, inclusive por muitos educadores - iniciado por escolas particulares que viam nesse novo paradigma a exploração do potencial de competição baseado em ideais capitalistas.

Entretanto, quando perseguida em sua “totalidade”, a qualidade corre o risco de ser descontextualizada histórica, social e culturalmente. A lógica da “qualidade total” busca obedecer a parâmetros dados desconsiderando as particularidades dos contextos. E, quando isso acontece no campo de formação e educação, esta perde seu caráter de vir a ser, de devir, de algo a ser construído, tornando-se um objetivo já cristalizado e que deve ser alcançado. Os personagens dessa educação - professores e alunos - perdem sua função enquanto sujeitos capazes de construir sua realidade de acordo com suas próprias necessidades. Nesse sentido, levanta-se uma questão que parece pertinente: como se pode falar em um ensino competente com profissionais tolhidos em sua autonomia para pensar o que é desejável, adequado e pertinente em determinado contexto? Por que adequação, pertinência e contextualização parecem tão importantes na discussão das competências? E, afinal, a que se refere quando se fala em uma ação competente?

## 2.4 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

**competência:** *sf* (...) 3. *p.ext.* capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; idoneidade. (...) 10. *psic* capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos (COMPETÊNCIA, 2001).

Compreende-se que a primeira das duas definições apresentadas acima, trazidas por um dicionário da língua portuguesa, faz um diálogo com a noção de qualificação, enquanto capacidade que torna alguém hábil para realizar alguma tarefa, mas também inclui as noções de qualidade e ética. Já a segunda definição vincula a competência à ação, especialmente pela expressão “capacidade objetiva”.

Dentre os pesquisadores sobre o tema das competências, Ribeiro (2007) aponta duas linhas principais para o entendimento desse conceito. A compreensão francesa, cujos principais autores são Le Boterf (1999) e Zarifian (2003), apresenta um foco maior nas relações sociais, enfatizando a capacidade do indivíduo de mobilizar recursos em dado contexto, valorizando o profissional. Nesta abordagem do conceito, só há sentido falar em competência em ação, sendo inclusive recomendável, na língua francesa, que, ao se descrever uma competência, empregue-se um verbo de ação no infinitivo após o verbo “saber” (*savoir...*). Já a compreensão norte-americana ressalta os comportamentos e a desejável capacidade de alcançar resultados superiores por meio dessas ações, tendo McClelland (1993) como importante referência norte-americana e, no cenário brasileiro, Dutra (2002). Evidencia-se nesta abordagem o aumento do potencial competitivo entre profissionais.

Em contrapartida, o olhar europeu oferece a possibilidade da individualização da formação profissional, posto que os trabalhadores podem valorizar os atributos que já possuem, seu corpo de conhecimentos e suas características pessoais, orientando sua própria aprendizagem e experiência a seu favor para oferecer ao mundo do trabalho o que já possui e a possibilidade de desenvolver seu potencial, firmando sua assinatura e identidade



profissional. A adoção do modelo de competências, especialmente na perspectiva francesa, gera centramento no indivíduo que deve assumir a autoria e a criação de seu próprio caminho profissional, uma vez que não há mais caminho pronto. Esta perspectiva permite ao trabalhador desenhar seu desenvolvimento profissional, favorecendo-se da individualização que esse processo permite, mas, ao mesmo tempo, deixando-se muitas vezes à deriva, sem referenciais seguros.

Adotando a perspectiva europeia de compreensão do conceito de competência, vai se delineando que a figura central no desenvolvimento econômico e social deixa de ser a sociedade produtiva como um todo e sua capacidade de gerar empregos, passando esta a ser o próprio trabalhador. A questão do trabalho neste contexto vai além do cargo, do posto e do emprego, que inclusive entra em extinção e dá lugar à capacidade de se manter trabalhando. Considerando que o paradigma que rege a atual organização do mundo do trabalho é o das competências, o que pode manter o trabalhador ativo é sua disponibilidade de adquiri-las e desenvolvê-las.

O modelo de competências deveria, então, provocar, teoricamente, um processo de humanização na educação profissional e no mundo do trabalho (SILVA, 2008). Entretanto, faz-se aqui um alerta importante: viver sob a lógica das competências não garante que o profissional seja valorizado, na prática, em sua individualidade. O discurso da humanização deveria trazer a reboque a valorização da autonomia e liberdade. Esses dois processos, contudo, se dão naturalmente em referência a algo, e a lógica das competências parece tirar importantes referências que poderiam guiar o trabalhador em sua busca pela autonomia. A referência que parece ficar - e dominar - é a da lógica capitalista. Apesar do discurso em defesa da humanização dos processos educativos e de desenvolvimento profissional, muitas vezes o que o profissional experimenta na prática são os fortes valores capitalistas esbarrando em suas oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e aquisição de competências. Há que se lidar com múltiplas responsabilidades e interesses diversos - às vezes contraditórios.

Além da perda de referências, a carga excessiva colocada na conta do trabalhador gera esgotamento, e a fadiga crônica assalta o ser humano, que vai na direção contrária daquela que é valorizada pelo modelo das competências: caminha para a corrosão de seus valores (MARINOFF, 2008, SENNETT, 2001). Muitas vezes o profissional se vê numa encruzilhada tendo que, por exemplo, decidir entre atender eticamente aos interesses de seus clientes ou a render-se às suas próprias necessidades ou possibilidades, mais urgentes em determinado momento. Esse é um dos traços da perversidade do sistema em que o trabalhador vive e no qual deve desempenhar seu papel.

Além de controverso, o conceito de competências é também complexo. Envolve não somente os conhecimentos que se tem, mas a capacidade de compreender o contexto e saber mobilizar este corpo de saberes de acordo com as demandas situacionais.

#### 2.4.1 PARA ALÉM DO SABER-FAZER

Até a década de 1970, havia a divisão - ainda que apenas teórica - entre os saberes e o fazer, que pertenciam, respectivamente, à educação e ao trabalho. Conforme informa Stroobants (2004), a partir daquela década, o conhecimento adquirido nas atividades laborais passa a ser oficialmente validado: aparece, então, o conceito - igualmente teórico - de *savoir-faire*, literalmente, 'saber-fazer'. Muito estudado entre 1984 e 1985, caracteriza-se pela habilidade, pelos saberes práticos, empíricos, pelo que é apreendido no 'golpe de vista'. A aprendizagem que ocorre no local de trabalho agora é oficialmente reconhecida, não tendo mais exclusividade como aprendizagem somente os processos que reconhecidamente ocorrem somente no ambiente escolar. Fala-se, assim, em competência em ação, que não se resume à resolução de problemas, mas abrange saber preveni-los (STROOBANTS, 2004; LE BOTERF, 2008). As competências se enriquecem do que vai além do saber técnico: o saber-ser, saberes-sociais, capacidades de se relacionar e se comunicar, de compreender o contexto e as necessidades que estão no

subtexto da demanda explícita. As competências designam conhecimentos e qualidades contextualizados (ISAMBERT-JAMATI, 2004), não se tratando mais de registros ou categorizações comportamentais.

Distinguindo dois níveis de competências necessários para a resolução de um conflito, Silva (2008) diferencia competências básicas de específicas. O primeiro deveria oficialmente ser de responsabilidade do sistema escolar, e o segundo, que se refere a diferentes áreas de atuação, estar a cargo de uma educação profissional específica (SILVA, 2008). Em relação à responsabilização do sistema educacional e escolar para o desenvolvimento de competências, Ferreti (1997) levanta duas questões pertinentes. Inicialmente, questiona se o sistema educacional brasileiro está apto a propiciar o desenvolvimento das competências básicas, considerando a possibilidade de aqueles que por acaso não tiveram sucesso escolar estarem então automaticamente excluídos do mercado formal de trabalho, regido agora pela lógica das competências.

Num segundo ponto, mas não menos importante, Ferreti e Silva Junior (2000) alertam que, durante esse processo de exigência por desenvolvimento de competências, que ocorre em nível mundial, devem-se considerar as diferenças entre os países em que essas mudanças com relação ao trabalho e à educação ocorrem. Elas não se dão de forma homogênea e igualitária entre os diversos países com diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Como já visto, as mudanças no mundo do trabalho e da educação são fortemente influenciadas entre si, e não é de se esperar que sejam generalizáveis a diversos países. O Brasil certamente não passa pelo mesmo momento que os outros países em termos de mudanças tecnológicas, nem sofre as mesmas consequências destas mudanças que outros países.

Avançando na discussão, da mesma forma que se corre o risco de homogeneizar as transformações que as mudanças no mundo do trabalho configuram nos diferentes países, também se deve considerar o risco de o modelo de competências ser tomado linearmente como referencial de formação traçado pelos países avançados em função das mudanças que vêm ocorrendo no paradigma produtivo. Há de se ter cautela ao adotar esse modelo como “O

modelo” comum a todos os países. (FERRETI, 1997; KUENZER, 2003; MACHADO, 1996 apud SILVA, 2008, p. 76). Afinal, num contexto marcado pela diversidade, qualquer modelo homogêneo não responderá ao atual mundo do trabalho.

Steffen (2001 apud SILVA, 2008, p. 72-73) apresenta o documento ‘Certificação de competências profissionais: pontos em torno dos quais se busca a convergência’, em que há diversas definições de competências, mostrando o dinamismo da conceituação do termo.

- As competências como sendo aptidões, habilidades e conhecimentos que garantem um potencial de capacidades adquiridas e inclinações inatas que, bem direcionadas, permitem o perfeito desempenho das performances exigidas pelo mercado de trabalho;

- As competências como sendo uma lista de realizações ou atividades que estão sendo exigidas na ponta do sistema empregatício com a indicação precisa das normas e padrões de exigências e desempenho mínimo para o exercício satisfatório para cada posto de trabalho. O indivíduo competente, no caso, seria aquele que possui as qualificações adequadas para atingir o desempenho ótimo exigido no posto de trabalho<sup>7</sup>;

- As competências como sendo o resultado de uma longa e vivenciada experiência somente adquirida na prática intensa de um ofício e dificilmente transmissível de um profissional a outro. Seriam o resultado da aquisição da *expertise* ou mestria dentro do ofício, ocupação ou profissão e somente seriam aferidas pela consagração do profissional diante do seu público cliente e/ou da entidade empregadora<sup>8</sup>;

- A competência seria um conceito com um forte componente social e político, variando conforme o contexto e a situação vivida pelo profissional, sendo em grande parte uma responsabilidade individual, única e original, dificilmente construída apenas por processos educativos<sup>9</sup>,

- A competência como sendo o resultado final de um processo de construção desde a aquisição das habilidades básicas, passando pela formação profissional e os requisitos de plena cidadania, até a aquisição da experiência na prática das atividades profissionais (STEFFEN, 2001 apud SILVA, 2008, p. 72-73)

---

<sup>7</sup> Esta definição e a anterior aproximam-se da concepção norte americana de entendimento das competências, em que são valorizados os comportamentos que garantem desempenhos superiores;

<sup>8</sup> Essa definição parece inspirar-se em Le Boterf, sendo valorizado o indivíduo que dá identidade ao seu trabalho.

<sup>9</sup> com o que também concorda Rios, 2008

Esta sequência de definições parece evoluir de uma postura rígida, que reflete a busca por alcançar objetivos já definidos a priori por alguma instituição (por exemplo, o mercado de trabalho), até uma maior flexibilidade que permite inclusive, teoricamente, relacionar a competência com o exercício da cidadania. Entretanto, um ponto em comum a todas essas definições trazidas por esse documento é a importância da prática e do exercício profissional na aquisição de competências.

Buscando referências para discutir algumas questões sobre a relação entre competência e o modo de produção capitalista, (SILVA, 2008) utiliza a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre competência como sendo a “aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitem enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer e seu saber-ser a distintos contextos” (OIT/Cinterfor, 1997 apud SILVA, 2008, p.64-65). Nessa perspectiva, a competência não é o simples acúmulo ou somatória de conhecimentos, mas “a capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo” (SILVA, 2008, p.65). Não se trata, então, de extrair os interesses capitalistas da lógica das competências: há também espaço para eles. Afinal, a competência envolve contextualização social, histórica, econômica e cultural.

Perrenoud (1999, p. 7) alerta para os múltiplos significados do conceito de competências, embora adote a definição que a trata como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. As competências, portanto, se relacionam sim com os conhecimentos, embora estes sejam apenas um de seus componentes.

Uma competência nunca é a implementação racional pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, mas a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Isso porque, quando não há os conhecimentos apropriados ou específicos para uma determinada situação, deve-se usar o que se tem de forma criativa, partindo dos saberes já adquiridos e mobilizando-os para novos contextos. Além dos conhecimentos, existem outros recursos cognitivos que devem ser ativados e mobilizados numa ação competente. O que há é um processo de contextualização, descontextualização e recontextualização. Assim, quando se observa uma ação competente, deve-se ter em mente que o que está manifesto nesta ação são conhecimentos e também a capacidade de os utilizar, integrá-los e mobilizá-los. Para Perrenoud, essa mobilização de recursos é mais importante do que os próprios recursos para a caracterização da competência. Há de se relacionar o que se sabe, de acordo com o contexto e a realidade. Em contextos que extrapolam o que já se sabe, o que já foi aprendido e, portanto, o que seria passível de ser encaminhado de acordo com uma “receita”. Aí, sim, devemos acessar complexas operações mentais para fazer relações, interpretações, interpolações, inferências, invenções que só podem ocorrer diante da situação específica. Com isso, entende-se que a competência só se dá na ação, é construída ao vivo e in locu, não sendo possível prever, neste sentido, uma ação competente.

Perrenoud ainda considera algumas idéias preconceituosas que envolvem a competência. A primeira delas é fazer uma relação demasiada estreita entre competências e os objetivos pedagógicos, como se aquelas se resumissem a esses. “a assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

A segunda ideia inadequada a respeito das competências é a oposição caricaturizada entre desempenho e competência, aquele entendido, grosso modo, como a parte observável da competência. É possível a descrição de ações que remetem para as competências subjacentes, com a colocação do verbo “saber” na frente dessa ação (como ‘saber utilizar novas tecnologias no processo de orientação profissional’, ‘saber avaliar o próprio trabalho’). O que ocorre é que somente a descrição empobrece o que realmente define a competência, já que não considera as operações mentais de

recontextualização e de mobilização de recursos. Desconsidera, enfim, qualquer modelo teórico que explicaria essa mobilização.

A terceira concepção que atrapalha o entendimento da competência considera-a um potencial de qualquer mente humana, podendo desenvolver-se naturalmente em todos os indivíduos. Esse desenvolvimento se daria de forma espontânea, como aconteceria na competência lingüística, exemplo dado por Chomsky (citado por Perrenoud, 1999), em que o indivíduo pode pronunciar um número infinito de frases apenas pela sua capacidade de invenção e de criação, juntando as palavras. A ação competente não se trata de um ato simplesmente espontâneo. Apesar de exigir criatividade do indivíduo, não se resume a ela. Os conhecimentos são indispensáveis, e o treinamento prático tem, sem dúvida, participação importante em sua mobilização.

#### 2.4.2 PRÁTICA COMO LÓCUS DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Acompanhando a linha francesa de compreensão do conceito de competências, Perrenoud (2000) afirma ainda que a competência não é um estado (de conhecimento ou de criatividade), é um processo e, como tal, envolve orquestração de saberes e esquemas complexos de pensamento “que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma ação relativamente adaptada à situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Desta forma a competência é construída socialmente, com elementos da dimensão subjetiva (mobilização de recursos e saberes) e da dimensão social (ação adaptada ao contexto), já que é na prática, em situações de interação, que os esquemas possibilitam a contextualização e a mobilização dos conhecimentos. (SILVA, 2008).

Em relação ao que ocorre durante essa mobilização, Perrenoud (1999) afirma que se trata de um processo ainda pouco conhecido. Sabe-se que a prática é imprescindível para o desenvolvimento da competência, pois é nela que ocorre uma multiplicidade de situações de interação, que novos contextos aparecem e, nessa novidade contextual, pode-se experienciar a ação

competente. Na experiência de novas situações, é possível desenvolver justamente esquemas de contextualização. Reforça-se mais uma vez a idéia de que não há um repertório de ações que definem um indivíduo competente, mas a sua capacidade de mobilizar os conhecimentos já adquiridos. “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e mobilização” (PERRENOUD, 1999, p. 22).

Perrenoud, nesta mesma obra, aponta um detalhe em relação à diferença dos termos *savoir-faire* (saber-fazer) e *savoir y faire* (saber e fazer), adotando preferencialmente esta última expressão. Alega que um saber-fazer pode já existir enquanto prática sem necessariamente estar associado a um conhecimento sobre o procedimento de como fazer, uma vez que o conhecimento teórico não garante a realização prática. O autor, porém, considera que todo saber-fazer é um componente de determinada competência, embora esta seja mais complexa e o extrapole. Alertando sobre a idéia desenvolvida por Le Boterf (1994, 1997), segundo a qual competência é saber-mobilizar, Perrenoud afirma: “uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se (sic) aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa.” (PERRENOUD, 1999, p. 28). Os recursos e conhecimentos a serem mobilizados não são exclusivos de determinadas competências, podendo ser acessados e mobilizados por outras de níveis de complexidade e exigências mais altos, por exemplo.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) identifica que cada competência principal é associada a competências mais específicas, sendo estas componentes da primeira. Muitas vezes os saberes e recursos básicos não aparecem explicitamente ou diretamente numa ação competente, mas estão ali, como componentes básicos, sem os quais a ação competente não seria possível. O autor sugere definir primeiro as grandes categorias, ou o que chama de grandes domínios, sendo que as competências mais específicas seriam definidas posteriormente.



Neste sentido, o referencial não provém de um procedimento indutivo que seria parte de uma miríade de gestos profissionais determinados em campo. Tal procedimento, aparentemente sedutor, levaria a uma visão bastante conservadora do ofício e a um reagrupamento das atividades conforme critérios relativamente superficiais, por exemplo, de acordo com os interlocutores (alunos, pais, colegas ou outros) ou com as disciplinas escolares (PERRENOUD, 2000, p. 18-19).

Diferenciando tipos de competências, Perrenoud (1999) classifica aquelas exigidas em situações específicas da vida como competências especializadas, havendo também as competências transversais, como a inteligência, capacidade de representação, de comunicação, de observação, solução de problemas, entre outras. Nas competências especializadas, encontramos não só conhecimentos específicos, mas “maneiras específicas e treinadas de mobilizá-los e colocá-los em sinergia” (PERRENOUD, 1999, p. 30). A concepção de competência para Perrenoud evoca capacidades que se apóiam em conhecimentos e em contextualização, e ocorre em situação de prática profissional, ideia que também é desenvolvida por Rios (2008b, p. 78):

Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente.

Ora, se as competências estão intrinsecamente ligadas ao contexto e à situação, e se não há sentido em pensar em um repertório (limitado) de competências que poderia ser acessado pelos indivíduos, poder-se-ia pensar se não faria sentido a existência de uma competência para cada situação de vida. Todavia Perrenoud (1999) discorre sobre a existência de “conjuntos de situações” em que competências podem ser acessadas, conjuntos estes que não são fechados, mas comunicam-se e enriquecem-se mutuamente. Repete-se, não há recurso exclusivo de determinada competência. Se uma situação específica exigir uma competência que ainda não tenha sido experimentada ou vivenciada pelo indivíduo, há então uma encruzilhada. Uma opção é construí-la o quanto antes, em caráter de urgência, ou desistir de dominar a situação. Pode-se observar isso em situações drásticas como lutos, acidentes, crises em geral. Neste sentido, as competências profissionais são privilegiadas, na visão deste autor francês, na medida em que são constantemente solicitadas a serem reaccessadas pelas exigências dos contextos e da prática, reproduzindo-se dia após dia, sendo, portanto, construídas numa velocidade maior. Muitas

das situações vividas nesse campo podem ser semelhantes em vários aspectos, talvez exigindo menos da criatividade para criar competências novas, mas demandando-a para reinventar e realocar competências já desenvolvidas, ficando evidente que, ainda que conhecidas, as situações de trabalho oferecem espaço para a (re)criação.

As analogias operadas e os recursos que elas permitem mobilizar não levam, em geral, a construir imediatamente uma resposta adequada a uma situação nova, mas sim lançam um *trabalho* de transferência (MENDELSON, 1996; PERRENOUD, 1997a, 1997b). Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma 'invenção bem temperada', uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações *inéditas* o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se *familiares o bastante* para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (PERRENOUD, 1999, p. 31)

Sendo construídas a partir de experiências contextualizadas, em um cenário bem recortado, e com a classificação das competências em especializadas e transversais, correr-se-ia o risco de acreditar que algumas ações competentes se reduziriam à mobilização de conhecimentos locais que completam os conhecimentos gerais assimilados durante a formação de base (SILVA, 2008). Porém essa crença faz esquecer que as competências extrapolam os conhecimentos adquiridos. Para que a criação e o desenvolvimento de novas competências ocorram, não basta ter conhecimentos "gerais" e juntá-los a conhecimentos "locais", contextuais. Não se trata da simples complementaridade de conjunto de saberes, mas da construção de disposições e esquemas que permitem a mobilização de conhecimentos, considerando a adequação à situação. "Ou seja, chega um momento em que os conhecimentos acumulados *não são mais suficientes*, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples *conhecimentos aplicados*" (PERRENOUD, 1999, p. 32, grifo do autor). Mais uma vez, o processo de desenvolvimento de competências envolve muito mais elementos do que simplesmente conhecimentos teóricos, estando intrinsecamente ligado à prática.

Descrever uma competência equivale, assim, na maioria das vezes, a evocar *três* elementos complementares: 1. os tipos de situações das quais dá um certo domínio; 2. os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; 3. a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (PERRENOUD, 2000, p. 15-16).

Fica claro o papel indispensável da experiência prática no desenvolvimento de competências, até porque é ela quem determina o tempo da ação e circunscreve o contexto social, econômico e cultural em que deve haver a mobilização dos conhecimentos e dos saberes para que se configure a ação competente. E especialmente pela presença marcante da experiência na configuração das competências, discutir-se-á de que maneira fatores como a ética, a estética e a política, fortemente presentes na ação prática, ajudam na composição desta configuração.

#### 2.4.3 ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA COMO COMPONENTES DA AÇÃO COMPETENTE

Rios (2008a, 2008b) contribui de forma bastante significativa para o desenvolvimento do conceito de competências identificando duas dimensões distintas e articuláveis entre si: a técnica (domínio dos saberes e habilidades) e a política (visão crítica do alcance das ações e compromisso com necessidades concretas do contexto social). Ambas devem estar articuladas entre si, e não isoladas na busca pelo desenvolvimento de competências, sendo a ética o elemento que mantém unidas e articula essas duas dimensões. “A ética garante, então, o caráter dialético da relação (RIOS, 1993 apud RIOS, 2008b, p. 87)”. A colocação da ética neste lugar é bastante adequada, visto que é ela a pertinente mediadora das discussões sobre o que é considerado bom ou mau para determinada sociedade, apoiando a reflexão crítica e a valoração crítica sobre as atitudes técnicas em determinada sociedade, pensando no bem comum: isso ou aquilo é bom? Para quem? “A referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, e articulada aos elementos

constitutivos da técnica e da política, conduz à definição da competência como *conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade*” (RIOS, 2008b, p. 87).

Seguindo a mesma linha de outros autores, essa concepção abrange conhecimentos e saberes, mas destaca que estes só podem ser abraçados pela competência se estiverem modulados pela ação, pelo fazer. Ou seja, só se pode falar em competência a partir de um fazer profissional, e não a partir somente de conhecimentos adquiridos durante a formação. Mais uma vez, “a competência se revela *na ação*” (BERTRAND, 2005; LE BOTERF, 2008; PERRENOUD, 1999, 2000; RIOS, 2008a, 2008b; SILVA, 2008; STROOBANTS, 2004; ZARIFIAN, 2001, 2003).

A esse ponto, essa idéia já é conhecida, entretanto Rios (2008b) propõe não pensar nessa ação apenas pela dimensão técnica, mas considerar, também, o que chama de dimensão política da competência, já que esta ação também revela um compromisso com o que deve ser feito, com o que se adjectiva como bom - quando, por que e para quem. Com isso reafirma-se que não é qualquer fazer – ainda que baseado em recursos e saberes oficialmente validados – que pode ser chamado de um fazer competente, mas sim aquele que estabelece um compromisso com as demandas sociais. Ao que até então era chamado de processo de contextualização acrescenta-se a dimensão política, devendo-se analisar a direção política da ação. Aliás, Rios (2008b) propõe que se considerem as múltiplas dimensões da competência juntas, não havendo competência parcial. Para claramente se definir alguém como competente, há de se buscar seus conhecimentos e saberes (dimensão técnica), seu conhecimento sobre a finalidade, o propósito de sua ação e sua disposição para realizar seu projeto (dimensão política), e se, além disso, o sujeito tem uma atitude crítica em relação ao fundamento e ao sentido de sua ação. Competência seria, então, “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades” (RIOS, 2008b, p. 88). A autora deixa claro que não se refere a três competências (técnica, ética e política), mas a três componentes da mesma.

Por sua complexidade conceitual, na lógica das competências, o trabalhador não deve se preocupar em alcançar o maior número de

competências para ser mais ou menos competente. Não se trata de um processo simples, como já visto. O que ocorre é que se vai tornando competente ao longo das intervenções, da aquisição dos saberes, do desenvolvimento do pensamento ético e político. Perrenoud (1997 apud RIOS, 2008b, p. 90) refere-se a competências específicas de cada profissional (advogado, açougueiro, professor...) e Rios complementa essa idéia, indicando algo em comum a todos os profissionais, independente da área de atuação, que pode ser chamado talvez de competência profissional, que diz respeito ao “domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum” (RIOS, 2008b, p. 90). Procurando resumir suas idéias, a autora lembra:

- que competência e qualidade relacionam-se, uma vez que “a ação competente se reveste de determinadas propriedades que são chamadas de qualidades boas” (RIOS, 2008b, p. 91), ainda que se deve relativizar a adjetivação desta qualidade;
- sobre a importância do processo continuado de desenvolvimento de competências;
- sobre a necessidade de uma atitude crítica diante da prática profissional, buscando os critérios que definem uma ação como sendo de boa ou má qualidade, já que qualidade é um conceito dinâmico, sem definição em termos absolutos. (SCHMELKES, 1994 apud RIOS, 2008b, p. 91). Neste sentido, lembra que não há qualidade boa ou má em si, devendo-se sempre buscar a relação com dimensão política da ação, ou seja, com o contexto social, econômico e cultural.

A partir da definição assumida por Rios acerca da idéia de competências, “*uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade” (RIOS, 2008b, p. 93, grifo do autor), a autora decompõe essas pluralidades e identifica,

como já apontado anteriormente, as dimensões técnica, estética e ética/política.

Dando mais detalhes sobre cada uma delas, a dimensão técnica refere-se ao fazer, revela-se na ação e por isso é um suporte da competência. A importância da técnica fica evidente quando esta se relaciona ao contexto social e político em que acontece, deixando de ser simplesmente um “fazer” para se tornar um “fazer para (que)” ou “fazer por (quem)”. Sem essa contextualização, encontramos somente a valorização do tecnicismo, que, paradoxalmente, acaba por empobrecer a técnica, já que, isolada, ela perde seu significado. Além dessa contextualização necessária, a autora alerta para o engessamento da técnica, ou seja, somente a aquisição de saberes, o conhecimento teórico de quando e para que usá-los. “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade.” (RIOS, 2008b, p. 96).

A dimensão estética pode ser entendida a partir da presença da criatividade e da sensibilidade na vida humana, em todos os seus aspectos, não só nas artes. Acreditando que, ao construir sua vida (profissional) o indivíduo cria uma obra, e, a partir dessa criação, torna-se sujeito, a dimensão estética também está presente no fazer profissional, no fazer bem, na busca pelo bem coletivo. E então se faz a ligação entre os conceitos de sensibilidade e criatividade: entendendo o ser humano como ser sensível, dotado da capacidade de ter sensações e de poder se dar conta delas. Essa sensibilidade da qual é dotado pode (ou deve?) sofrer um processo de aculturação, ligando-se a atividades significativas, e, a partir dessa aculturação, a sensibilidade pode converter-se em criatividade. “A poética, universo do fazer, não se desarticula da práxis, universo do agir, como a entendemos contemporaneamente” (RIOS, 2008, p. 99). Daí entende-se que também a dimensão estética é integrante da competência, já que a trazemos à luz quando nos referimos ao fazer humano. Para a compreensão da competência, é necessário atentar também não só ao fazer competente, tecnicamente bom e contextualizado, mas também investigar se há sensibilidade ou criatividade na

movimentação da ação e do fazer. Se se caminha em direção a uma bela ação, vai-se ao encontro das necessidades do bem social e coletivo. Os princípios que determinarão a ação competente, baseada em técnica e sensibilidade, fazem parte da dimensão ética/política.

Neste momento, talvez seja pertinente fazer uma breve distinção entre ética e moral, apresentada por Rios (2008b). Grosso modo, a ética compreende o questionamento dos costumes, tendo um caráter reflexivo, e não normativo. Mas a partir dessas reflexões torna-se inevitável a criação de valores, e essa valorização dos costumes e ações é uma forma de o homem se relacionar com o mundo sem a ele ser indiferente, podendo expressar sua opinião em relação a ele (bom/mau; bonito/feio; certo/errado; de má/de boa qualidade). As formas de agir passam a ser exigências sociais, funcionando como critérios de participação do indivíduo na sociedade. A esse conjunto de normas que orienta a ação humana dá-se o nome de moral. (RIOS, 2008b). E, por orientar a ação, só se encontra sentido falar-se em moral quando se fala em ação prática, que é o campo onde ela reside. Um julgamento moral define-se pela discussão das coisas como devem ser. Embora esse conjunto de leis e regras exista, o homem é dotado de liberdade para agir, sabendo que esta ou aquela atitude vão definir seu *status* moral na sociedade. Observa-se que, a partir da ética, o homem reinventa o mundo à sua volta, criando significados, valores e formas de organizar sua vida. A essa organização social que surge, regrada e legislada, dá-se o nome de polis.

Aí já se aponta a relação entre a moral e a política. A organização social é feita pelo homem livre, a partir de determinados costumes, sustentados por determinados valores, com uma orientação específica para aqueles que fazem parte deste contexto, no sentido de dela participarem (RIOS, 2008b, p. 102).

Na polis, o homem vê legitimadas suas regras. É o espaço onde transita o poder e se estabelecem hierarquias. Daí a necessidade de articulação entre a política, a moral e a ética.

Falamos em dimensão ética da competência porque a competência guarda uma referência a algo de *boa qualidade* - a algo que se exercita como se *deve ser*, na direção não apenas do bem, entendido com múltiplas significações, como se verifica na moralidade, mas do *bem comum*. Daí a perspectiva ética." (RIOS, 2008b, p. 106, grifos do autor).

Entendida dessa forma, uma discussão ética é maior e mais abrangente do que uma discussão no campo da moral. Pela complexidade do conceito de competência, não se pode dizê-la como um modelo, mas há necessidade de situá-la dentro de determinada sociedade, administrada por determinados sistemas de regras morais e por uma forma de organização política. Para ser chamado de um profissional competente, é preciso antes submeter sua ação à avaliação das dimensões técnica, estética, política e ética. E, dentre elas, “chamamos a dimensão ética de dimensão fundante da competência porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos.” (RIOS, 2008b, p. 108). É preciso saber o valor dos conhecimentos que se tem, pensando nos sujeitos sociais que irão entrar em contato com esses saberes técnicos. É preciso assumir um compromisso político e mais, fazer a crítica em relação à direção que esse compromisso toma.

Bem citado, Contreras Domingo (1997, p. 58-59 apud RIOS, 2008b, p. 109) afirma que

[...] a competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objeto de fazer possível, a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade.

E segue com a discussão ética:

[...] a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social porque proporciona os recursos que o fazem possível. Mas é ao mesmo tempo consequência desses compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem afrontar situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar (CONTRERAS DOMINGO, 1997, p. 59 apud RIOS, 2008b, p. 109).

De forma geral, ser competente implica transferir saberes, dando movimento ao domínio adquirido em uma atividade específica de aprendizagem para outras, o que desenvolveria a capacidade de aprender a aprender. Essa mobilização de saberes pode ser entendida como resultado de uma ação que conduz à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento,



ultrapassando o mero saber-fazer. Daí a importância da interação entre os conhecimentos de diferentes disciplinas e áreas, da contextualização, da ética e da estética, que deve estar presente nessa interação. (RIOS, 2008b; SILVA, 2008).

#### 2.4.4 UNINDO CONCEITOS E AMPLIANDO A DEFINIÇÃO

Um dos autores que tem importância capital no estudo das competências e que, por isso, será estudado mais de perto nesta seção é Philippe Zarifian, sociólogo francês que em meados dos anos de 1980 sistematizou e propôs uma formalização em formato de conteúdo científico ao conceito de competência, até então um tanto espalhado de forma pragmática pelas organizações. Uma de suas definições sobre o tema parece reunir de forma sintética e didática tudo o que já foi exposto até o momento. Diz o autor

[...] a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. (ZARIFIAN, 2001, p.66).

A partir da constatação de que as competências devem ser verificadas em situações profissionais, justifica-se a importância de, no presente estudo, investigar a formação do orientador profissional em termos de qualificação e competências não só a partir de docentes e formadores da área, mas também de profissionais atuantes, inclusive aqueles que têm já algum tempo de experiência. Com isso os orientadores podem não só identificá-las, mas avaliá-las e validá-las.

Voltando àquela definição, fica claro que a competência pertence ao indivíduo e não ao posto de trabalho, e que ela só pode ser avaliada a partir da prática profissional. Afinal, a competência só se revela na ação. A essência da competência se encontra justamente na maneira como o indivíduo enfrenta determinada situação, como ele se coloca em dado contexto. Alguns alertas são feitos em relação a este ponto, entre eles o que mais interessa para fins

deste estudo é que não se pode esquecer que as competências apóiam-se em conhecimentos (identificados pela linha francesa de entendimento das competências por *corpo de saberes*) e tais conhecimentos são construídos e reconstruídos socialmente.

Se quisermos escapar de uma avaliação absolutamente momentânea (tal indivíduo é competente tal dia diante de tal situação) o êxito das ações deve remeter a uma dialética de interdependência forte entre competências e conhecimentos, mobilizada por fontes e atores diferentes. (ZARIFIAN, 2001, p.68).

Não se deve perder de vista, portanto, o processo de construção e desenvolvimento dessa competência, caso esta esteja sendo avaliada em determinado momento/contexto. Após essa definição, o autor propõe ainda: “a competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68, grifos do autor).

Além de definir, analisa cada um dos termos usados. ‘Tomar iniciativa’, apontado como importante componente da ação competente, pode ter duas dimensões. A primeira refere-se à tomada de iniciativa a partir de um repertório já conhecido, com a avaliação e a seleção da melhor estratégia, dentre várias disponíveis em um repertório para resolver uma situação-problema. A segunda dimensão, avaliada como mais importante pelo autor, ganha corpo quando o indivíduo deve adotar iniciativas a partir da criação de novas estratégias adequadas para o enfrentamento de situações novas. Esse tipo de tomada de iniciativa não elimina conhecimentos pré-existentes. Ao contrário, mobiliza-os. Mas as estratégias e ações elaboradas a partir dessa mobilização dos saberes são inéditas, excedem o repertório existente. O componente de tomar iniciativa remete, ao mesmo tempo, à capacidade criativa do indivíduo e à sua possibilidade de libertar-se do que já tem como ancorado.

Outro componente da definição da competência é ‘assumir responsabilidade’, tomada como a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão. Dessa forma, na ação competente, deve-se assumir a autoria da situação, da iniciativa potencialmente exigida e das consequências que certamente estarão a caminho. Ser responsável por

algo ou em relação a alguma coisa denota que uma forte relação entre a ação e o indivíduo que a pratica, já que esta situação estabelece uma relação de dependência entre eles (indivíduo e ação). Ao encarregar-se da autoria, o indivíduo também assume o engajamento em sua ação, não se podendo avaliar como competente uma ação que não é engajada, feita sem envolvimento do sujeito.

A definição proposta pelo autor também faz referência às 'situações'. Já trazido anteriormente por Le Boterf (2008), o conceito de situação é retomado nesta obra por Zarifian, apresentando seus três componentes: elementos objetivos (dados da situação), implicações que orientam ações potenciais para essa situação e a apreensão subjetiva da situação pelo indivíduo que a enfrenta e determina suas ações. Dados esses três elementos, pode-se entender por que um comportamento situacional não pode ser predizível: a ação que se toma é componente intrínseco da situação, faz parte dela. Há, na competência, uma parte nunca inteiramente apreensível a priori, possibilitando falar de competência-ação.

Enriquecendo a conceituação de competência com mais elementos, o autor avança: "A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações". (ZARIFIAN, 2001, p. 72) Observa-se nessa definição o componente de aprendizagem contido na competência. Sobre o 'entendimento prático' como elemento constituinte da definição de competências, Zarifian refere que esse entendimento vai além do entendimento cognitivo, embora o considere (mais uma vez, são necessários conhecimentos e saberes para serem mobilizados), mas esse componente diz respeito também à dimensão compreensiva do entendimento prático da situação. É nos domínios dessa dimensão compreensiva que o indivíduo sutilmente é capaz de avaliar a situação considerando comportamentos de suas partes. "Essa dimensão compreensiva adquire todo seu alcance na interação social, quando o sujeito deve interpretar comportamentos humanos à luz da compreensão, mesmo que parcial, das razões que os motivam." (ZARIFIAN 2001, p. 72) Esse entendimento, voltado para a ação, é o que permite ajustar seu próprio

comportamento. A afirmação 'que se apoia em conhecimentos adquiridos', presente na definição de competências, relembra que a simples aquisição de conhecimentos não significa que os mesmos serão aplicados, até porque não são aplicáveis. O que ocorre é a mobilização das aquisições cognitivas, sendo desejável o constante questionamento dessas aquisições em função do entendimento que o sujeito tem da situação, conforme já explicado. A postura de incerteza diante dos conhecimentos já adquiridos possibilita contestações, tão importantes para entendimento das diferentes situações e adequação dos conhecimentos a serem mobilizados, além de possibilitar aprendizagem. Ligado a este último componente, Zarifian acrescenta a expressão 'e os transforma' na definição do termo. Essa transformação diz respeito ao diálogo estabelecido entre competência e conhecimentos, o que faz com que estes se modifiquem ao entrar em contato com situações-problema. Essa transformação é, inclusive, cognitiva, já que deste ponto de vista a situação a priori não deve receber o mesmo entendimento da situação a posteriori. É nessa brecha que a competência encontra seu espaço. Outro componente valoriza a diversidade de situações, afirmando que 'quanto mais diversas mais intensamente serão modificados os conhecimentos'.

Após discorrer sobre a transformação dos conhecimentos já adquiridos e a criação de outros a partir de situações inéditas, compreende-se que quanto mais variadas as situações que o indivíduo experimentar, maior será seu potencial de aprendizagem. É sim no contexto de equilíbrio que o indivíduo organiza seus novos conhecimentos, e também é nesse momento de equilíbrio, quando não está exposto a situações novas, que pode buscar inspiração para elaborar estratégias de gestão das mobilidades profissionais (embora se saiba que os comportamentos competentes não são passíveis de prescrição).

Continuando com sua definição, tem-se que "a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade". (ZARIFIAN, 2001, p. 74). Analisando os componentes desta terceira formulação acerca da competência, pode-se começar por compreender que 'mobilizar rede de atores'

remete à ideia de conduzir um projeto na forma de resolver as situações. Fala-se de competências de uma rede, na qual os indivíduos envolvidos devem aprender competências que não possuem com outros atores de sua rede de trabalho. 'Compartilhar as implicações de uma situação' torna-se então condição para aquela mobilização, alertando para que esse compartilhamento seja efetivo e real. É extremamente desejável, num projeto de trabalho em grupo, que os profissionais envolvidos possam verdadeiramente sentir que estão participando da mesma situação, procurando dar um sentido coletivo às ações, desenhando um futuro comum. O último componente desta terceira formulação, 'assumir campos de co-responsabilidade', quando associado ao componente da responsabilidade individual anteriormente descrito, pode constituir a dimensão ético-moral do funcionamento social. "É nessa moral que se evidencia o respeito que esse sujeito tem por seus compromissos em relação ao coletivo." (ZARIFIAN, 2001, p.76) As redes de ajuda mútua e as intervenções coletivas em torno de determinadas situações despertam o sentido da co-responsabilidade, que, mais uma vez, não deve estar dissociado da responsabilidade individual ou vir a substituí-la. Associados, esses dois elementos podem fazer maravilhas para o desenvolvimento da ação competente. No trabalho em rede e em projetos, a competência deve ser assumida por um coletivo, mas depende de cada pessoa individualmente.

Essa definição reafirma a atitude social que há por detrás de toda ação competente, observada claramente ao se enfatizar a tomada de iniciativa e de responsabilidade na definição do termo.

Na reorganização do trabalho, mais visível nos contextos organizacionais, características como a separação entre trabalho e trabalhador, a predominância do fluxo e da produtividade de operações de trabalho, e a necessidade de co-presença vão perdendo terreno e outras formas de se exercer o trabalho vão adquirindo forma. Segundo Zarifian (2001), o conceito de trabalho retorna ao trabalhador, o que significa dizer que

[...] a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho (...). A competência profissional consiste em fazer frente a eventos de maneira pertinente e com conhecimento de causa. E essa

competência é propriedade particular do indivíduo, e não do posto de trabalho. (ZARIFIAN, 2001, p.42).

Por ser de sua propriedade, a competência deve expressar idealmente uma ação autônoma do indivíduo, que deve estar engajado subjetiva e voluntariamente em sua atividade profissional. Por todos os componentes que foram analisados anteriormente do conceito de competência, o profissional deve, idealmente, ter autonomia de decisão e de ação. Essa autonomia deve expandir-se inclusive na motivação que o profissional deve ter para ser competente. “É o próprio indivíduo o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais, empíricas.” (ZARIFIAN, 2001, p. 121).

Seria possível pensar que essa autonomia pode levar o trabalhador a olhar somente aos seus interesses capitalistas e deixar de lado preocupações éticas com seu cliente ou com o grupo de referência a que pertence (por exemplo, associação profissional). Numa sociedade capitalista, isso poderia acontecer. Mas a esperança para que isso não ocorra é que o profissional pode usar sua autonomia inclusive para escolher o uso que faz de seus conhecimentos e da oferta de seus serviços, ponderando o comprometimento (já que ser competente é assumir responsabilidade) com soluções que lhes pareçam inadequadas e, inclusive, anti-éticas. Essa discussão pode esbarrar em valores morais do trabalhador, caminhando para o lado mais pessoal que profissional, apesar dessas duas esferas estarem em plena comunicação. Ora, esses valores pessoais são também importantes para o desenvolvimento de competências, já que tal sistema que orienta seus atos vai determinar o nível e a motivação de seu engajamento em determinada atividade, pois confere sentido a ela. Quanto mais o indivíduo reconhece seus valores em suas atividades, mais engajado e motivado para ela estará, abrindo o campo para que a ação competente se faça presente.

A partir das reflexões feitas até então, acredita-se que, para fins deste estudo, acessar docentes e profissionais da orientação favoreça o acesso não somente aos conteúdos, ao corpo de saberes formais (ao que o sujeito sabe - ou não - fazer), mas também pode ser uma ótima oportunidade para discutir o sentido do trabalho atribuído por aquele profissional. E acessando-o, pode-se

visualizar também aos caminhos que levam às motivações, engajamento, dedicação ao trabalho e possibilitar o aprofundamento da discussão inclusive com alguns pontos sobre a identidade do profissional da orientação, convite feito ao leitor na discussão deste estudo.

## 2.5 OBJETIVOS

Este estudo busca contribuir com uma discussão sobre a formação do orientador profissional, em termos de qualificação e indicadores de competência, incorporando, ao final, uma discussão crítica sobre como a lógica das competências pode afetar a identidade do orientador profissional. A partir do que foi levantado na bibliografia, fica claro que as competências revelam-se na ação, portanto o presente estudo trabalha com a idéia de indicadores de competências, já que o instrumento utilizado não se presta a acessar as próprias competências, mas pode dar indícios de seu desenvolvimento, indicando possíveis caminhos.

Além disso, tem-se que a lógica das competências não comporta a perseguição de uma lista de comportamentos ou aquisições que devem ser alcançados pelos profissionais, sendo então mais competente aquele que consegue contemplar o maior número de itens. Apesar disso, pode-se pensar em alguns indicadores de competências, apontados pelos próprios docentes e profissionais da orientação como importantes para o exercício da orientação. A partir desses dados, é possível, por exemplo, comparar a formação recebida nos centros formadores, como universidades e escolas de pós graduação, e as exigências originadas da prática, embora - reforça-se esta idéia - não devem ser entendidas como sendo todas elas requisitos a serem preenchidos para que se caracterize o “profissional competente”. As competências só se caracterizam como tal enquanto atitudes e mobilização de saberes, que adquirem sentido na prática, em determinado contexto. Entretanto, a não exigência de aquisição de todos os saberes e indicadores de competências avaliados como importantes para a atuação do orientador profissional não

invalida que a formação deste profissional seja discutida. Ainda que os resultados desta pesquisa se deem como um arrolamento de indicadores de competências, este não deve ser entendido como uma *check list*, tampouco deve ser fechado em si mesmo, abertura justificada pela própria natureza do conceito de competências. Não se trata de uma lista de conhecimentos que compõem um corpo de saberes que devem ser obtidos, mas de habilidades e conhecimentos nos quais se pode colocar alguma atenção e levantar a discussão sobre sua importância. Como lembra Perrenoud (1999) muitas vezes os saberes e recursos técnicos não aparecem explicitamente ou diretamente numa ação competente, mas estão presentes enquanto itens básicos da ação, tornando-a possível.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi levantar as qualificações e competências do orientador profissional na perspectiva de docentes da área e de orientadores experientes. Os desdobramentos desse objetivo geral podem ser compreendidos como objetivos específicos, descritos a seguir:

- a) Descrever a formação do orientador profissional na perspectivas de docentes e profissionais experientes na área (cf. questão 1, ANEXO E);
- b) Analisar a articulação entre a disciplina de Orientação Profissional e as demais disciplinas do projeto pedagógico do curso em questão (cf. questão 2, ANEXO E)
- c) Investigar como docentes e profissionais compreendem o conceito de competências, assim como a relevância das mesmas para a atuação em Orientação Profissional (cf. questões 3 e 4, ANEXO E), procurando verificar a presença ou não de uma postura crítica ao conceito em questão;
- d) Identificar possíveis lacunas na formação do orientador profissional, sob o ponto de vista de docentes e orientadores, em termos de qualificação e indicadores de competências (cf. questão 5, ANEXO E);
- e) Investigar a possibilidade de definir critérios de competências para certificação do trabalho de Orientação Profissional, na perspectiva de formadores e orientadores (cf. questão 6, ANEXO E).



## 2.6 MÉTODO

### 2.6.1 PARTICIPANTES

Foram definidos a priori dois conjuntos de participantes.

a) Formadores e docentes em Orientação Profissional (n=11) que ministram aulas nesta disciplina em cursos de graduação em Psicologia, pós-graduação lato e/ou stricto sensu e em cursos de especialização e de formação em Orientação Profissional. A inclusão destes participantes nesse conjunto seguiu os critérios descritos a seguir.

a1. Ser graduado/a em Psicologia, visando controle da variável curso universitário. Apesar da prática da Orientação Profissional não ser, no Brasil, exclusividade do psicólogo, este critério se justifica pelo levantamento feito por Lassance et. al. (2007), em parceria com a orientadora da presente pesquisa, segundo o qual é neste curso superior que mais se ministra, quantitativamente, a disciplina de Orientação Profissional e/ou Vocacional, em comparação a outros cursos - como o de Pedagogia, por exemplo. Além disso, a Lei 4119/1962, que cria a profissão de psicólogo estabelece no Artigo 4 que uma das funções do psicólogo consiste na utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de orientação e seleção profissional.

a2. Atuar como docente na área da Orientação Profissional há pelo menos dez anos, visando o controle da variável tempo de experiência.

a3. Fazer parte do quadro de docentes de uma universidade pública ou particular, ou a um corpo docente de uma instituição de ensino que abrigue um curso de formação de orientadores profissionais.

a4. Ministrando aulas de orientação profissional ou disciplinas afins, tanto em nível de graduação, pós-graduação *lato/stricto sensu*; especialização ou cursos livres de formação. Em caso de professores de graduação, estes devem pertencer especificamente ao curso de Psicologia.

- a5. Ministras aulas nos estados das regiões sul ou sudeste do Brasil. Embora se saiba que essas duas regiões tenham realidades distintas, este critério de inclusão justifica-se no dado de que é nessas regiões que está a maior representatividade de cursos de formação em Orientação Profissional, segundo estudo de Melo-Silva (2007)
- b) Profissionais que atuam na área de Orientação Profissional (n=11), independentemente do campo de trabalho onde exercem suas atividades profissionais enquanto orientador (escolar, clínico, organizacional). Também para a inclusão destes foram estabelecidos os critérios descritos a seguir.
- b1. Ser graduado/a em Psicologia. Procurando isolar possíveis diferenças de formação superior entre os profissionais. O objeto de investigação é a formação em Orientação Profissional, e não nas diferenças entre este ou aquele curso superior.
- b2. Ter mais de dez anos de atuação na área da Orientação Profissional e/ou Vocacional, com o objetivo de controlar a variável tempo de experiência prática.
- b3. Ter feito algum tipo de formação em Orientação Profissional, que poderia ser minimamente a disciplina de Orientação Profissional na graduação em Psicologia, ou níveis mais superiores de formação, como a pós-graduação lato/stricto sensu; cursos livres ou especialização. Não foram feitas exigências mais específicas de formação para incluir os profissionais neste conjunto de participantes justamente porque, no Brasil, não é exigida formação específica para o trabalho na área da Orientação. Após ter concluído a graduação, o profissional pode atuar como orientador e disputar mercado com um especialista, por exemplo.
- b4. Atuar como orientador profissional nas regiões sul ou sudeste do Brasil, critério justificado pelo mesmo motivo da existência do critério a5 em relação ao grupo de formadores.

Todos os participantes foram selecionados considerando possíveis facilidades de contato, buscados a partir do banco de dados da ABOP - que contém profissionais da área cadastrados numa rede de relacionamento dos associados, caracterizando amostras de conveniência. Ademais, todos os participantes deveriam atender a todos os critérios de participação no estudo, estando dentro das restrições estabelecidas.

A partir dos critérios descritos, entende-se que, com o conjunto de participantes, o estudo delineado é de natureza ilustrativa, não sendo o objetivo desta pesquisa estabelecer índices estatisticamente representativos, por exemplo, para a realidade brasileira ou mesmo para as regiões investigadas.

#### 2.6.2 INSTRUMENTOS

Objetivando definir o instrumento mais apropriado para esta investigação, um outro estudo (ANTUNES et al., 2009) foi conduzido utilizando-se um questionário elaborado e validado para uso internacional (REPETTO-TALAVERA et al., 2004). O estudo de Repetto-Talavera et al. foi conduzido a fim de servir de parâmetro para a elaboração de critérios nacionais de qualificação do orientador profissional por solicitação da IAEVG, e poderia ser aplicado em diversos países, por sua validação. No Brasil, a aplicação do referido questionário foi realizada pela pesquisadora deste estudo sob a coordenação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, em parceria com a equipe de Repetto-Talavera e apoiado pela ABOP. Esta aplicação foi feita com o objetivo de dar início a uma linha investigativa no cenário brasileiro sobre o tema das competências do orientador profissional em seu desenvolvimento profissional, tanto na formação teórica quanto em sua experiência prática. Os resultados foram publicados na Revista Española de Orientación y Psicopedagogía da Asociación Española Orientación y Psicopedagogía (AEOP) (ANTUNES et al., 2009).

Cabe destacar que, durante a coleta de dados para o estudo acima referido, foram observadas algumas dificuldades no que se refere ao conteúdo

e aos aspectos formais daquele instrumento. Alguns participantes relataram falta de familiaridade com os itens apresentados, outros fizeram queixas em relação ao longo tempo demandado para respondê-lo. Os itens trazidos pelo instrumento foram avaliados como não familiares à realidade brasileira, bem como as áreas de atuação em que a Orientação Profissional era dividida pelo questionário, sendo, portanto, pouco representativo da realidade brasileira. Tais dificuldades estimularam a busca de outro instrumento para a realização da presente investigação. Além disso, a partir da consulta à literatura (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000) compreende-se que não se deve tomar um único modelo de competências para diversos países sob risco de este referencial não representar as demandas de contextos diversos em termos econômicos, sociais e culturais. A decisão foi criar um questionário com questões abertas, específicas para atender aos objetivos desta pesquisa.

A partir dessa decisão, encontrou-se no questionário com questões abertas uma opção bastante interessante para atender aos interesses da pesquisa. Este formato desenrola-se a partir de temas básicos, sem rigidez nas perguntas, permitindo que se façam adaptações necessárias de acordo com os objetivos da pesquisa. (RICHARDSON et al., 1999).

Foram utilizados dois roteiros de questionários, formulados segundo os objetivos gerais e específicos deste estudo investigativo (ANEXO E). Foi aplicado um roteiro específico para os formadores e outro aos profissionais com apenas algumas pequenas alterações na redação das questões a fim de ajustá-las à respectiva população. Tomou-se, porém, o cuidado de não se alterar o sentido e o objetivo pretendido com cada uma das questões. Dessa forma, o que se obtém com essas acomodações na redação são respostas que refletem pontos de vista diferentes (de formadores e orientadores) ao mesmo conteúdo.

### 2.6.3 COLETA DE DADOS

O primeiro contato com os participantes deste estudo foi feito em sua maioria por por correio eletrônico, cujos endereços foram obtidos, como já explicitado, por meio do banco de dados da ABOP e também pela rede de relacionamento dos pesquisadores responsáveis por este estudo. Além disso, durante o período de coleta de dados, ocorreu o II Congresso Latino Americano de Orientação Profissional & IX Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional, organizado pela ABOP, em Atibaia (SP), ocasião em que também foram feitos contatos e convites oportunos para a participação na pesquisa, alcançando-se, então, o número de participantes que se buscava.

Independente da forma como foi feito o primeiro contato, a todos os participantes foi enviada por correio eletrônico uma carta com um convite oficial para participação no estudo (ANEXO B), explicitando os objetivos do mesmo, os cuidados éticos a serem tomados e dando a liberdade aos convidados de aceitarem ou não a participação. Aos que aceitaram foi então enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C) - via correio tradicional ou eletrônico, de acordo com a conveniência para o participante. Este documento que deveria ser lido, datado e devidamente assinado pelo participante, para posterior devolução para a pesquisadora (novamente através de correio tradicional ou eletrônico, neste caso com assinatura digital). Após o recebimento do TCLE, a pesquisadora enviou o questionário (ANEXO E) por e-mail aos participantes - formadores e profissionais da Orientação Profissional - cujas respostas também foram devolvidas por email. Para constituir o corpus de análise, deu-se preferência à primeira resposta emitida pelo respondente, embora em apenas uma situação foi solicitado ao participante que desse mais esclarecimentos sobre sua resposta, uma vez que, além de ter bem pouca informação, havia também falta de clareza em sua resposta. Em todas as outras situações, optou-se pela primeira resposta do participante, ainda que essa fosse breve ou superficial, entendendo-se essas formas de responder também como dados qualitativos a serem considerados. Seguiu-se então a análise e posterior discussão dos dados.

#### 2.6.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados através da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979), sendo este método amplamente usado para estudar material qualitativo. Esta técnica de análise trata de compreender melhor o discurso e aprofundá-lo em seus componentes gramaticais, cognitivos e ideológicos - entre outros - e de destacar momentos discursivos relevantes. “A leitura do analista do conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 42), não é apenas uma leitura ‘ao pé da letra’, mas um trabalho em nível mais aprofundado. Trata-se de obter significados de natureza psicológica, sociológica, histórica etc.” (RICHARDSON et al., 1999, p. 224). Assim, esta ferramenta procura não só o que foi falado e explicitado pelo entrevistado, mas também considera, para além da palavra, quem é o emissor da mensagem e o contexto em que o conteúdo foi explicitado (BARDIN, 1979). A fim de que os dados pudessem ser analisados segundo essa técnica foram seguidas as seguintes etapas, inspiradas no esquema sugerido por Richardson et. al. (1999).

- Pré-análise

Fase de organização do material, com o objetivo de sistematizar as idéias. Nesta etapa, foi feita a leitura superficial do material, procurando-se entrar em contato com os conceitos mais usados pelos participantes, obtendo-se assim as primeiras impressões em relação à concepção que os entrevistados têm sobre o fenômeno investigado: a formação do orientador profissional, considerando especialmente qualificações e competências.

- Análise do Material

Compreende a análise propriamente dita, e é composta pelas fases de codificação, categorização e quantificação das informações. Nessa etapa, de forma geral, foram feitas várias leituras do material acompanhadas de anotações, procurando-se compreender os dados em seus significados. Para a organização destes dados, foram estabelecidos eixos temáticos - também denominados temas centrais - definidos como sendo unidades de registro para estudo de opiniões e crenças. Uma primeira organização das respostas se deu pela apreensão do sentido mais abrangente que o autor da mensagem dá a ela, buscando-se relações com respectivos eixos temáticos. As respostas em

cada eixo temático foram organizadas em categorias, que se relacionam mais estreitamente ao tema a que as respostas - ou, neste caso, diz-se unidades de sentido - se referem.

Especificamente, na fase de codificação dos dados, verificou-se a necessidade de buscar mais referências sobre o tema das qualificações e competências com foco no orientador profissional, com o objetivo de elaborar eixos temáticos e categorias para facilitar a análise dos dados deste estudo. A idéia inicial era partir de um documento já existente e fazer as adaptações necessárias e inevitavelmente exigidas pelos dados. Uma opção que se considerou foi utilizar o próprio documento elaborado a partir do estudo de Repetto-Talavera et al. (2004), “Competências Internacionais para Orientadores Educacionais e Vocacionais” mas, se o instrumento não foi muito adequado à realidade brasileira, tampouco o documento elaborado a partir de sua aplicação em estudo de impacto internacional seria apropriado para inspirar a organização das categorias a serem utilizadas na investigação acerca da qualificação e competência do orientador profissional. Foi, então, iniciada uma pesquisa sobre os diversos documentos que elencam as possíveis categorias de competências do orientador profissional em vários países, e entre eles o *Career Counseling Competencies*, elaborado pela *National Career Development Association* (NCDA). Neste documento, livremente traduzido pela pesquisadora (ANEXO D), alguns eixos temáticos e muitas das categorias que os compõem foram avaliados pela pesquisadora deste estudo, *a priori*, como mais pertinentes à realidade brasileira do que os eixos temáticos e categorias propostas pela IAEEVG, em estudo de Repetto-Talavera et. al. (2004). Assim, os temas centrais e categorias definidas no documento da NCDA foram reorganizados em função da emergência dos dados deste estudo, com supressão de alguns, aglutinação de outros e ainda criação de temas e categorias inéditos.

Feitas as devidas adaptações e combinações nas 85 categorias alocadas em 11 eixos temáticos originalmente apresentados no ANEXO D foram estabelecidas, com base nos dados obtidos, 31 categorias distribuídas em 4 eixos temáticos para fins deste estudo. Cabe informar que a cada

categoria correspondia um código alfa-numérico para que, a partir desse código, já se soubesse a que eixo temático a categoria pertence. Todos os números dos códigos estão apresentados numa sequência ininterrupta, porém sem seguir qualquer critério de relevância ou representatividade, e as letras deste código não estão em ordem alfabética, mas representam o tema ao qual aquela categoria pertence. Por exemplo, a categoria codificada como 13/P está localizada na 13ª posição entre todas as 31 categorias, e pertence ao eixo temático (P) Promoção, Administração e Implementação de Programas. A partir desse esclarecimento, pode-se passar a conhecer **quais** categorias e eixos temáticos foram elaborados para este estudo.

### **Eixo temático (F) - Formação teórica / técnica**

Nesse eixo temático, foram reunidas as informações dadas pelos participantes que se referem aos conhecimentos teóricos e técnicos considerados essenciais para profissionais que atuam em orientação profissional. As categorias que compõem este tema estão elencadas a seguir.

01/F ter conhecimentos de principais teorias de OP e técnicas relacionadas

02/F saber atuar utilizando conhecimentos interdisciplinares na prática da OP

03/F relacionar conceitos de Psicologia com a OP

04/F compreender teoricamente a constituição da subjetividade e questões de desenvolvimento humano

05/F buscar origens históricas da OP

06/F possuir formação específica em OP

07/F ter habilidades e conhecimentos teóricos e práticos para coordenar grupos

08/F ter habilidades e conhecimentos teóricos e práticos para atendimentos individuais

09/F ser capaz de realizar processos diagnósticos e de avaliação em OP

10/F ter habilidades e conhecimentos técnicos para realizar entrevistas em OP

11/F saber utilizar novas tecnologias no processo de orientação profissional

### **Eixo temático (P) - Promoção, administração e implementação de programas (P)**



Define-se pelas categorias que representam conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolver, planejar, implementar e administrar programas de orientação profissional e desenvolvimento de carreira. São elas:

12/P conhecer os limites da OP e outras formas de intervenção

13/P ser capaz de identificar demandas de intervenção em diferentes contextos de atuação

14/P ter flexibilidade para formular estratégias de intervenção adequadas à diversidade de contextos e de populações

15/P divulgar o trabalho de OP

16/P considerar o compromisso social que tem a intervenção em OP

17/P participar da construção de políticas públicas em OP

18/P ter conhecimento atualizado do mundo do trabalho e das ocupações

19/P assumir postura científica ao buscar compreender os fenômenos vocacionais

### **Eixo temático (R) - relação com o cliente**

Compreende habilidades interpessoais que favorecem o estabelecimento de uma boa relação com o cliente. As categorias que ilustram este eixo temático são:

20/R ter boa capacidade de comunicação

21/R compreender necessidades específicas de cada indivíduo, valorizando a singularidade

22/R estar sensível a conflitos que interferem na escolha

23/R ter habilidades para promover o autoconhecimento do orientando

24/R estabelecer bom vínculo com o orientando através de uma relação empática

### **Eixo temático (E) - ética e supervisão**

Composto por categorias que representam aspectos éticos da atuação do orientador, bem como aqueles necessários para a assunção de uma postura crítica em relação à própria prática, incluindo a importância da supervisão - recebida ou fornecida. A saber:

25/E conhecer e atuar de acordo com princípios éticos da OP

26/E possuir autoconhecimento em relação ao seu próprio caminho profissional

27/E estar disponível ao processo de educação permanente

28/E redimensionar pré-conceitos ligados à OP

29/E aprender a partir da experiência prática

30/E perseguir a boa qualidade na atuação profissional

31/E saber avaliar o próprio trabalho em OP

Todas as respostas, ou trechos de respostas que delimitassem alguma unidade de sentido passível de codificação e categorização, de todos os participantes (formadores e profissionais), foram classificadas, segundo a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1979), nesses quatro eixos temáticos e, em seguida, em uma ou mais categorias que compõem o respectivo eixo. Entretanto, as respostas dadas à pergunta 03 de ambos os questionários (“o que você entende pelo conceito de competências?”) não foram categorizadas nesses temas centrais acima expostos, embora tenham sido analisadas segundo a mesma técnica. Para estas respostas, foram criadas categorias exclusivas, já que nesta questão o objeto de investigação era especificamente conhecer a definição do conceito de competência por parte dos participantes, diferentemente do restante das perguntas, que tratavam de investigar as qualificações e competências para formação na área da Orientação Profissional. Para a elaboração das categorias desta pergunta conceitual, foram usadas algumas ideias principais sobre o conceito de competências, apreendidas a partir das definições desenvolvidas pelos autores consultados e descritas na parte introdutória deste estudo. Segue a descrição dessas categorias.

### **Categorias de definições de competências (C):**

C1: ter conhecimentos e habilidades que habilitam/legitimam para uma função

C2: ter conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados para realizar uma tarefa. (saber-fazer).

C3: saber transformar e transitar pelos conhecimentos teóricos e técnicos que se tem de acordo com a demanda da situação

C4: assumir compromisso e responsabilidade ética no fazer profissional

C5: compreender que se trata de algo a ser construído a partir da prática

C6: buscar qualidade superior e dominar a realização de uma tarefa

SUJ	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	COD	CATEGORIA
Profissional 1	Acredito que haja lacunas ainda na formação profissional dos psicólogos, por que não dos orientadores profissionais, sendo a OP algo ainda tão novo em termos de técnicas, pesquisas e atuação profissional. <u>A própria ABOP, que é o órgão que nos representa, ainda está engatinhando.</u> <u>Acredito que um acesso maior a cursos de capacitação confiáveis.</u> Trabalhar para que estes sejam mais acessíveis. Senti esta dificuldade quando <u>busquei minha reciclagem</u> . Tudo se concentra em São Paulo e nem sempre é possível se deslocar. <u>A prática é fundamental. Discussão de casos, troca de experiência.</u>	- <u>A própria ABOP, que é o órgão que nos representa, ainda está engatinhando</u>	17/P	participar da construção de políticas públicas em OP
		- <u>Acredito que um acesso maior a cursos de capacitação confiáveis</u>	06/F	possuir formação específica em OP
		- <u>busquei minha reciclagem</u>	27/E	estar disponível ao processo de educação permanente
		- <u>A prática é fundamental. Discussão de casos, troca de experiência.</u>	29/E	aprender a partir da experiência prática
Profissional 2	Hoje percebo que podemos valorizar mais métodos que <u>ajudem o individuo a integrar mais o pensar, o sentir e o querer.</u> A maior parte das técnicas e ferramentas <u>conduzem a uma decisão de carreira, realizada com inputs mais cognitivos.</u>	- <u>ajudem o individuo a integrar mais o pensar, o sentir e o querer</u>	22/R	estar sensível a conflitos referentes à problemática da escolha
			23/R	ter habilidades para promover o auto conhecimento do orientando
		- <u>conduzem a uma decisão</u>	28/E	redimensionar pré

Em relação à organização dos dados obtidos, foram desenhadas tabelas correspondentes a cada uma das perguntas (cf. Quadro 1), respeitando-se os diferentes grupos de participantes. Foram criadas seis tabelas para os formadores, sendo uma para cada pergunta e, da mesma forma, seis para os profissionais. Para a codificação, categorização e quantificação dos dados, as respostas de cada participante (unidades de contexto) foram distribuídas em sua respectiva tabela e, posteriormente, cada resposta foi subdividida em trechos (unidades de registro) que transmitiam idéias, sentidos ou expressões com características comuns e que se relacionam entre si. São justamente esses elementos comuns que são classificados em categorias, organizadas em eixos temáticos com os quais dialogam. Com o material organizado, os trechos puderam, então, ser devidamente analisados. “Segundo Holsti (1969, p. 94), a codificação é um processo pelo qual os dados em bruto são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (RICHARDSON et al., 1999, p. 233).

Quadro 1 – Modelo de tabela construído para codificação e categorização das respostas dos participantes.

- Tratamento e Interpretação dos resultados

Nesta etapa da análise dos dados, busca-se desvendar o conteúdo subjacente em relação ao que está sendo manifesto pelo participante, procurando-se obter significados de natureza psicológica, sociológica e histórica, por exemplo. (BARDIN, 1979). Na análise dos dados coletados a partir dos questionários dos participantes deste estudo, observações marginais foram feitas com o objetivo de relacionar o contexto das respostas com o conteúdo já estudado na literatura. Tais anotações serviram para auxiliar na ampliação da análise e contextualização dos dados. Assim, propuseram-se inferências e interpretações previstas pela literatura ou foram sugeridas outras. Os dados obtidos com os formadores e profissionais foram analisados e comparados entre si, qualitativa e quantitativamente, para fins da discussão proposta como objetivo deste estudo.

### 2.6.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (Processo 398/2008 - cf. ANEXO A), conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - disponível em <[www.conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc](http://www.conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc)> - e Resolução 16/00 do Conselho Federal de Psicologia, disponível em [www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao2000\\_016.doc](http://www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao2000_016.doc) e aprovado por ele. Após ciência e concordância do entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), conforme já explicado anteriormente, foi assinado e datado pelos participantes e pela pesquisadora. Foram feitas algumas pequenas adaptações necessárias entre os TCLE dos docentes e dos profissionais, para que a redação ficasse adequada aos dois diferentes públicos.

Além dos cuidados de adaptação para ambos os grupos também adotaram-se precauções para preservar a identidade dos participantes. Os nomes de todos os formadores foram substituídos pelo termo 'formador' seguido de um número (de 1 a 11), o mesmo ainda se fez com os profissionais (para quem se usou o termo 'profissional', também seguido por um número sequencial do mesmo intervalo). Dados e informações que pudessem de alguma forma identificar os participantes (como nomes de professores ou colegas, identificação de programas e universidades, anos de conclusão de cursos, entre outros) foram suprimidos.

## 2.7 RESULTADOS

### 2.7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Vale lembrar que os participantes de ambos os grupos preencheram todos os pré-requisitos, conforme já descrito no método.

#### a) Formadores

Em relação ao gênero, dentre os professores entrevistados ( $n = 11$ ) apenas um pertence ao sexo masculino. Possivelmente o critério da formação em Psicologia tenha naturalmente selecionado mais participantes do sexo feminino, uma vez que as mulheres são maioria neste curso de graduação.

Em relação à área de atuação, os dados obtidos são apresentados no Gráfico 1, considerando-se o nível de ensino em que o formador exerce sua atividade (graduação, especialização, extensão/formação e pós-graduação stricto sensu), e a natureza das disciplinas ministradas, resposta dos participantes à 'disciplina ministrada'. Destaca-se que todos os profissionais indicaram mais de uma área de atuação, portanto a soma dos números absolutos representantes de cada um dos quatro campos de atuação é maior que o número de participantes. As porcentagens foram aproximadas.

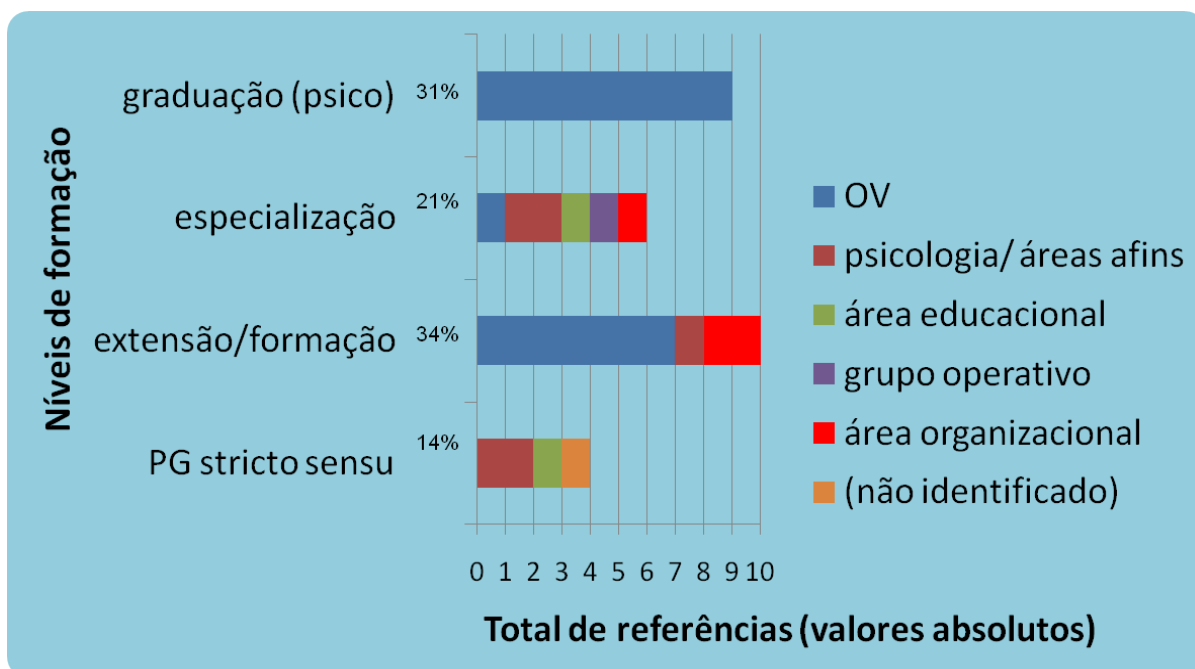


Gráfico 1 – Distribuição dos formadores nos campos de atuação

Entre as respostas dos formadores (38%) que referem a graduação em Psicologia como área de atuação, 75% deles mencionaram ministrar aulas de OV, 12,5% de psicodiagnóstico e 12,5% na área educacional. A especialização contempla 28% das respostas, sendo que, destes, 83% identificam a OV como disciplina em que ministram suas aulas, e 16% a área organizacional. Cursos de extensão e/ou cursos livres de formação foram citados em 24% das respostas dos formadores, e, dentro deste grupo, 60% têm a OV como disciplina pela qual é responsável, 20% encontram-se na área organizacional e 20% não identificaram o nome da disciplina. Em menor número (10%), estão as referências a cursos de pós- graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) como áreas de atuação dos formadores participantes deste estudo, sendo que todas as referências a este grupo foram feitas à área da Psicologia.

Em todo o conjunto de formadores, 67% das respostas referiram-se especificamente à Orientação Profissional (ou Orientação Vocacional, como foi denominada por eles) como área de docência, independente do campo de ensino. Outro dado interessante é que o participante que identificou a área de Psicodiagnóstico como disciplina em que ministra aulas mencionou:

ministrei diversas vezes curso de Orientação Vocacional na (*NOME DA INSTITUIÇÃO*) (extensão) e atualmente faço supervisão de Estágio no serviço de Orientação Vocacional do Aprimoramento Clínico Institucional. Por muitos anos ministrei curso de OV na graduação de psicologia. Trabalho na formação de Orientadores e como profissional na área há cerca de 30 anos. (Dados de identificação, Formador 11).

Em síntese, os participantes do grupo de formadores dedicam-se, em sua maioria, ao ensino de disciplinas de Orientação Vocacional/Profissional, mas ao lembrar-se de que um dos critérios de inclusão na amostra era ministrar aulas na área da Orientação Profissional/Vocacional, e que estes critérios eram passados aos próprios candidatos a participar deste estudo e eles mesmos deveriam confirmar se atendiam a eles, observa-se que as áreas da Psicologia educacional e especialmente organizacional são avaliadas como próximas à OV, segundo os formadores participantes.

#### b) Profissionais

Iniciando também a análise dos dados de identificação deste grupo pelo gênero, não houve qualquer orientador do sexo masculino. Levanta-se também a explicação de que, por serem todos psicólogos, há maior participação de mulheres nesta formação.

Interessa aqui investigar e analisar mais em que nível de formação o profissional teve contato com a Orientação Profissional do que seu campo de atuação enquanto orientador, uma vez que o objeto de pesquisa deste estudo é justamente a formação do profissional da orientação. As respostas referem-se aos dados de identificação nos quais os participantes explicitavam em que nível tiveram contato com a disciplina de Orientação Profissional, sendo que poderiam optar por mais de um nível.

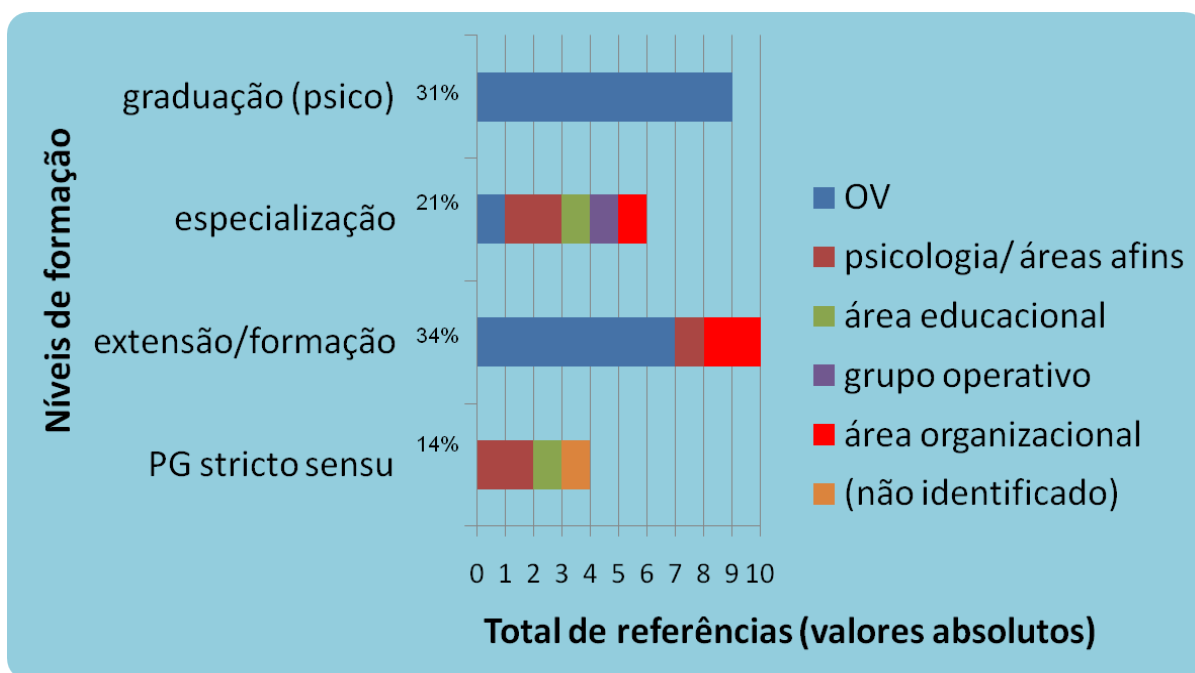


Gráfico 2 – Distribuição dos profissionais nos níveis de formação

As informações apresentadas no Gráfico 2 esclarecem que o nível mais citado pelos profissionais que tiveram contato com a área da OP deu-se em cursos de extensão/formação, concentrando 34% das respostas a essa pergunta. As áreas de concentração destes cursos foram OP (70%), Psicologia e áreas afins (10%) e Organizacional (20%). A graduação em Psicologia (31%) foi o segundo nível de formação mais citado pelos profissionais durante a qual



tiveram contato com a disciplina de Orientação Profissional. (embora não tenha sido referido por todos os profissionais). O fato da graduação se dar na área da Psicologia era um pré-requisito de participação na pesquisa. Em 21% das respostas está o nível da especialização, com grande diversidade de áreas: Orientação Profissional, área Educacional, Grupo Operativo, área Organizacional (17% cada) e Psicologia e áreas afins (33%). Já o nível de formação menos citado pelos profissionais, enquanto área de contato com a OP, foi a pós-graduação stricto sensu, com 14% das respostas. Destas, 25% estão concentradas na área Educacional, 25% não identificaram e 50% na área da Psicologia). O fato de não haver nenhuma pós-graduação na área específica de OP deve-se ao motivo de no Brasil não haver oferta deste nível de formação com foco específico nesta área.

## 2.7.2 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA PELOS PARTICIPANTES

Para fins deste estudo, procurou-se investigar, além da formação do orientador profissional, também a definição de competências trazida pelos participantes - formadores e profissionais da orientação. A partir da organização desses dados já codificados segundo análise de conteúdo, apresenta-se a Tabela 1.

Tabela 1 – Definições de competências por **formadores** e **profissionais**

COD	DEFINIÇÃO	FORMADORES		PROFISSIONAIS	
		Ocorrências absolutas	Representatividade	Ocorrências absolutas	Representatividade
C1	ter conhecimentos e habilidades que habilitam/legitimam para uma função	05	22,72%	01	5,88%
C2	ter conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados para realizar uma tarefa. (saber-fazer).	07	31,81%	08	47,05%
C3	saber transformar e transitar pelos conhecimentos teóricos e técnicos que se tem de acordo com a demanda da situação	04	18,18%	03	17,64%
C4	assumir compromisso e responsabilidade ética no fazer profissional	02	9,09%	01	5,88%
C5	compreender que se trata de algo a ser construído a partir da prática	03	13,63%	01	5,88%
C6	buscar qualidade superior e dominar a realização de uma tarefa	01	4,54%	03	17,64%

Os dados representativos indicam que para ambos os grupos de participantes a definição mais aceita sobre o conceito de competências é ter conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados para realizar uma tarefa (saber-fazer), respectivamente com 31,81% de representatividade para os formadores e 47,05% para os profissionais da Orientação. O conceito menos utilizado pelos formadores foi o que relaciona a competência com buscar qualidade superior e dominar a realização de uma tarefa (4,54%), embora tenha sido a segunda definição mais usada pelos formadores, empatada com saber transformar e transitar pelos conhecimentos teóricos e técnicos que se tem de acordo com a demanda da situação (ambos com 17,64% de representatividade neste grupo). As definições que menos contemplam as respostas dos profissionais são, com igual representatividade (5,88%), assumir compromisso e responsabilidade ética no fazer profissional, compreender que se trata de algo a ser construído a partir da prática e ter conhecimentos e habilidades que habilitam/legitimam para uma função.

### 2.7.3 DISTRIBUIÇÃO EM TEMAS CENTRAIS E CATEGORIAS

- Formadores

A leitura horizontal da Tabela 2, que apresenta os dados brutos das respostas dos formadores, permite a análise dos temas centrais e categorias mais e menos citadas por esses participantes.

Tabela 2– Distribuição de respostas dos **formadores** em eixos temáticos/categorias

TEMA	CATEG	Perg 01	Perg 02	Perg 04	Perg 05	Perg 06	Nº absoluto ocorrências da categoria	Nº absoluto ocorrências no tema	Representativ. da categoria no tema	Representativ. da categoria no total
FORMAÇÃO TEÓRICO/TECNICA	01/F	15	2	10	5	-	32	140 (39,88%)	22,85%	9,11%
	02/F	2	6	5	2	1	16		11,42%	4,55%
	03/F	5	6	4	2	-	17		12,14%	4,84%
	04/F	3	4	3	-	-	10		7,14%	2,84%
	05/F	3	1	3	1	-	08		5,71%	2,27%
	06/F	1	-	2	8	3	14		10,00%	3,98%
	07/F	3	4	7	-	-	14		10,00%	3,98%
	08/F	3	2	3	-	-	08		5,71%	2,27%
	09/F	-	3	7	2	-	12		8,57%	3,41%

	10/F	1	3	3	-	-	07		5,00%	1,99%
	11/F	-	-	2	-	-	02		1,42%	0,56%
PROMOÇÃO, ADM... PROGRAMAS	12/P	1	-	6	1	1	09		7,89%	2,56%
	13/P	8	2	5	3	3	21		18,42%	5,98%
	14/P	7	2	11	2	4	26		22,8%	7,04%
	15/P	4	-	2	2	2	10	114 (32,47%)	8,77%	2,84%
	16/P	2	1	2	-	1	06		5,26%	1,70%
	17/P	-	-	2	3	9	14		12,28%	3,98%
	18/P	3	2	9	-	1	15		13,15%	4,27%
	19/P	5	1	5	2	-	13		11,4%	3,70%
RELAÇÃO CLIENTE	20/R	-	-	1	-	-	01		3,70%	0,28%
	21/R	1	-	2	-	1	04	27 (7,69%)	14,81%	1,13%
	22/R	3	2	5	2	-	12		44,44%	3,41%
	23/R	1	-	5	-	-	06		22,22%	1,70%
	24/R	-	-	3	1	-	04		14,81%	1,13%
ÉTICA / SUPERVISÃO	25/E	2	-	5	-	-	07		10,00%	1,99%
	26/E	-	-	5	2	-	07		10,00%	1,99%
	27/E	3	-	4	4	-	11	70 (19,9%)	15,71%	3,13%
	28/E	2	-	2	5	1	10		14,28%	2,84%
	29/E	10	-	4	6	-	20		28,57%	0,56%
	30/E	3	-	6	5	1	15		21,42%	4,27%
	31/E	-	-	-	-	-	-	Total:351		

O tema central mais citado pelos formadores em OP foi a FORMAÇÃO TEÓRICO-TÉCNICA, com 38,99% das respostas. Dentro deste tema central, as categorias mais citadas foram, em ordem decrescente, ter conhecimentos de principais teorias de OP e técnicas relacionadas (01/F), com 9,11% de representatividade total, seguida por relacionar conceitos de Psicologia com a OP (03/F), com 4,84% e por saber atuar utilizando conhecimentos interdisciplinares na prática da OP (02/F), com 4,55%. Empatadas com 3,98% estão possuir formação específica em OP e ter habilidades e conhecimentos teóricos e práticos para coordenar grupos (respectivamente 06/F e 07/F). Ainda neste eixo temático, tem-se, com 3,41% de representatividade, ser capaz de realizar processos diagnósticos e de avaliação em OP (09/F). As categorias menos citadas foram ter habilidades e conhecimentos técnicos para realizar entrevistas em OP (10/F) com 1,99%, e saber utilizar novas tecnologias no processo de orientação profissional (11/F), com apenas 0,56% da representatividade total.

No segundo eixo mais citado pelos docentes em orientação profissional, ADMINISTRAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS (32,47%), a categoria mais apontada foi ter flexibilidade para formular estratégias de intervenção adequadas à diversidade de contextos e de populações (14/P) seguida por ser capaz de identificar demandas de intervenção em diferentes

contextos de atuação (13/P), respectivamente com 7,04% e 5,98% de representatividade no total das respostas dos formadores. Ter conhecimento atualizado do mundo do trabalho e das ocupações (18/P) carrega 4,27% das respostas totais, enquanto que participar da construção de políticas públicas em OP (17/P) e assumir postura científica ao buscar compreender os fenômenos vocacionais (19/P) têm praticamente a mesma representatividade: 3,98% e 3,70%, respectivamente. Ainda neste eixo temático, a categoria menos citada foi considerar o compromisso social que tem a intervenção em OP (16/P), com 1,70% da representatividade total.

O tema da ÉTICA E SUPERVISÃO foi referido por 19,9% dos docentes como importante para a formação do orientador profissional. Dentro deste tema, perseguir a boa qualidade na atuação profissional (30/E) representa 4,27% das respostas totais, enquanto que estar disponível ao processo de educação permanente foi ressaltado em 3,13% das respostas. Já as categorias menos representadas foram conhecer e atuar de acordo com princípios éticos da OP (25/E) e possuir autoconhecimento em relação ao seu próprio caminho profissional (26/E), ambas com 1,99%. Aprender a partir da experiência prática (29/E) foi ainda menos citada neste eixo (0,56% do total das respostas)

O eixo temático menos citado pelos formadores em OP (7,69%) foi RELAÇÃO COM O CLIENTE ou COMPETÊNCIAS RELACIONAIS, e, dentro dele, a única categoria significativamente citada foi estar sensível a conflitos que interferem na escolha (22/R), com 3,41% do total das respostas. Nota-se que a categoria 31/E (saber avaliar o próprio trabalho em OP) não foi citada sequer uma vez pelos formadores.

- Profissionais

Os dados obtidos a partir das respostas dos profissionais entrevistados foram organizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de respostas dos **profissionais** em eixos temáticos/categorias

TEMA	CATEG	Perg 01	Perg 02	Perg 04	Perg 05	Perg 06	Nº absoluto ocorrências da categoria	Nº absoluto ocorrências no tema	Representativid. da categoria no tema	Representativid. da categoria no total
OP	01/F	09	0	08	03	02	27	124	21,77%	7,27%

	02/F	05	05	02	03	02	17	(33,42%)	13,70%	4,58%
	03/F	06	05	08	01	-	20		16,12%	5,39%
	04/F	05	03	04	01	-	13		10,48%	3,50%
	05/F	-	01	-	-	-	01		0,80%	0,26%
	06/F	03	03	02	05	01	14		11,29%	3,77%
	07/F	03	04	04	-	-	11		8,87%	2,96%
	08/F	-	-	02	-	-	02		1,61%	0,53%
	09/F	04	03	06	-	-	13		10,48%	3,50%
	10/F	-	-	03	-	-	03		2,41%	0,80%
	11/F	01	-	02	-	-	03		2,41%	0,80%
PROMOÇÃO, ADM... PROGRAMAS	12/P	01	-	03	-	-	04		4,65%	1,07%
	13/P	06	01	04	01	02	14		16,27%	3,77%
	14/P	05	02	11	-	05	28		32,55%	7,54%
	15/P	03	01	-	05	-	09	86	10,46%	2,42%
	16/P	-	-	02	01	-	03	(23,18%)	3,48%	0,80%
	17/P	-	-	-	04	04	08		9,30%	2,15%
	18/P	03	02	09	01	-	15		17,44%	4,04%
	19/P	02	01	01	01	-	05		5,81%	1,34%
RELAÇÃO CLIENTE	20/R	-	-	05	-	-	05		8,77%	1,34%
	21/R	-	01	15	01	01	18	57	31,57%	4,85%
	22/R	03	-	11	02	-	16	(15,36%)	28,07%	4,31%
	23/R	02	-	05	01	-	08		14,03%	2,15%
	24/R	-	-	10	-	-	10		17,54%	2,69%
ÉTICA / SUPERVISÃO	25/E	01	01	07	-	-	09		8,65%	2,42%
	26/E	-	-	01	01	-	02		1,92%	0,53%
	27/E	10	01	04	05	-	20	104	19,23%	5,39%
	28/E	02	-	-	04	01	07	(28,03%)	6,73%	1,88%
	29/E	15	04	03	05	03	30		28,84%	8,08%
	30/E	07	02	05	09	04	27		25,96%	7,27%
	31/E	-	-	05	01	03	09	Total:371	8,65%	2,42%

Da mesma forma que os formadores, os profissionais também citaram mais frequentemente categorias pertencentes ao eixo temático FORMAÇÃO TEÓRICO-TÉCNICA (33,42%), sendo elas ter conhecimentos de principais teorias de OP e técnicas relacionadas (01/F) com 7,27% do total das ocorrências (considerando-se todos os eixos), relacionar conceitos de Psicologia com a OP (03/F) com 5,39%, saber atuar utilizando conhecimentos interdisciplinares na prática da OP contém 4,58% do total (02/F), e possuir formação específica em OP (06/F), 3,77%. As categorias menos representadas neste eixo foram ter habilidades e conhecimentos técnicos para realizar entrevistas em OP (10/F) e saber utilizar novas tecnologias no processo de OP (11/F) cada uma com 0,80%. Ter habilidades e conhecimentos teóricos e práticos para atendimentos individuais (08/F) com 0,53%, e 05/F (buscar origens históricas da OP) com apenas 0,26%.

O segundo eixo mais citado foi ÉTICA E SUPERVISÃO, com 28,03% das ocorrências considerando-se o total em todos os eixos. As categorias mais abordadas em relação a esse tema são, em ordem decrescente: com 8,08% do total das respostas, aprender a partir da experiência prática (29/E), seguida por perseguir a boa qualidade na atuação profissional (30/E) com 7,27% e estar disponível ao processo de educação permanente (27/E) contendo 5,39% do total das respostas dos profissionais da orientação. Neste eixo, as menos mencionadas foram redimensionar pré-conceitos ligados à OP (28/E) com 1,88% e com apenas 0,53% do total das respostas está a categoria possuir autoconhecimento em relação ao seu próprio caminho profissional (26/E).

Logo em seguida está o tema PROMOÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS, com quase um quarto do total das ocorrências (23,18%). Relacionado a este tema a categoria ter flexibilidade para formular estratégias de intervenção adequadas à diversidade de contextos e de populações (14/P) conteve 7,54% das respostas totais dos profissionais, seguida por ter conhecimento atualizado do mundo do trabalho e das ocupações (18/P) e ser capaz de identificar demandas de intervenção em diferentes contextos de atuação (13/P), respectivamente com 4,04% e 3,77% de representatividade total. Citada por 1,07% das respostas totais está a categoria conhecer os limites da OP e outras formas de intervenção (12/P), e por apenas 0,80% foi considerar o compromisso social que tem a intervenção em OP (16/P).

Por fim, o eixo menos citado pelos profissionais foi, da mesma forma como ocorreu com os formadores, RELAÇÃO COM O CLIENTE, embora para o presente grupo tenha sido mais representado (15,36%) do que pelos professores em OP, possivelmente por ser este um tema essencialmente experimentado e constituído a partir da experiência prática da orientação. Com 4,85% das respostas totais dos profissionais está a categoria compreender necessidades específicas de cada indivíduo, valorizando a singularidade (21/R), seguida por estar sensível a conflitos que interferem na escolha (22/R) com 4,31%. Menos citada foi a categoria que se refere a ter boa capacidade de comunicação (20/R) com 1,34% das ocorrências.

## 2.7.4. DISCUSSÃO

Procurando articular os dados, propôs-se um recorte nas Tabelas 2 e 3, comparando a representatividade das categorias para formadores e profissionais.

Tabela 4 – Comparação da representatividade das categorias nas respostas de formadores e profissionais

Tema	Categorias	Formadores	Profission
FORMAÇÃO TEÓRICO-TÉCNICA	01/F ter conhecimentos de principais teorias de OP e técnicas relacionadas	9,11%	7,27%
	02/F saber atuar utilizando conhecimentos interdisciplinares na prática da OP	4,55%	4,58%
	03/F relacionar conceitos de Psicologia com a OP	4,84%	5,39%
	04/F compreender teorizam constituição da subjetivid /questões desenv humano	2,84%	3,50%
	05/F buscar origens históricas da OP	2,27%	0,26%
	06/F possuir formação específica em Orientação Profissional	3,98%	3,77%
	07/F ter habilidades e conhecimentos teóricos e práticos para coordenar grupos	3,98%	2,96%
	08/F ter habilid e conhecimentos teóricos e práticos para atendimentos individuais	2,27%	0,53%
	09/F ser capaz de realizar processos diagnósticos e de avaliação em OP	3,41%	3,50%
	10/F ter habilidades e conhecimentos técnicos para realizar entrevistas em OP	1,99%	0,80%
	11/F saber utilizar novas tecnologias no processo de orientação profissional	0,56%	0,80%
PROMOÇÃO, ADM (...) de PROGRAMAS	12/P conhecer os limites da OP e outras formas de intervenção	2,56%	1,07%
	13/P capacid p/ identificar demandas de intervenção (≠ contextos de atuação)	5,98%	3,77%
	14/P flexibilidad p/ formular estratégias de intervenção (≠ contextos e populações)	7,04%	7,54%
	15/P divulgar o trabalho de OP	2,84%	2,42%
	16/P considerar o compromisso social que tem a intervenção em OP	1,70%	0,80%
	17/P participar da construção de políticas públicas em Orientação Profissional	3,98%	2,15%
	18/P ter conhecimento atualizado do mundo do trabalho e das ocupações	4,27%	4,04%
	19/P assumir postura científica ao buscar compreender fenômenos vocacionais	3,70%	1,34%
RELAÇÃO C/CLIENTE	20/R ter boa capacidade de comunicação	0,28%	1,34%
	21/R compreender necessidades específicas do indivíduo, valorizando singularid	1,13%	4,85%
	22/R estar sensível a conflitos que interferem na escolha	3,41%	4,31%
	23/R ter habilidades para promover o auto conhecimento do orientando	1,70%	2,15%
	24/R estabelecer bom vínculo com o orientando através de uma relação empática	1,13%	2,69%
ÉTICA E SUPERVISÃO	25/E conhecer e atuar de acordo com princípios éticos da OP	1,99%	2,42%
	26/E possuir auto conhecimento em relação ao seu próprio caminho profissional	1,99%	0,53%
	27/E estar disponível ao processo de educação permanente	3,13%	5,39%
	28/E redimensionar pré conceitos ligados à OP	2,84%	1,88%
	29/E aprender a partir da experiência prática	0,56%	8,08%
	30/E perseguir a boa qualidade na atuação profissional	4,27%	7,27%
	31/E saber avaliar o próprio trabalho em OP		2,42%

Categ mais citadas(FORMAD+PROFIS)
Categ menos citadas(FORMAD+PROFIS)
Contradição (FORMADxPROFIS)

Os dados obtidos a partir dos questionários dos formadores e dos profissionais indicam que os dois grupos enfatizam como fundamental para o orientador profissional sua formação teórico-técnica, especialmente a aquisição de conhecimentos da área da Orientação Profissional mas também, como complementares -embora não menos importantes - os conhecimentos de Psicologia. Pode-se deduzir que a importância desta estrutura de saberes foi assim avaliada pelo fato de todos os participantes serem psicólogos de formação – critério de inclusão nos dois grupos – mas também porque as teorias de carreira foram desenvolvidas internacionalmente como ciência no campo da Psicologia (GUICHARD e HUTEAU, 2001). Além disso, em uma intervenção de Orientação Profissional são acessados conteúdos implícitos, emergem conflitos, lida-se com valores, com formas de ser e de estar no mundo, sendo este um campo de trabalho da Psicologia de acordo com Faria e Taveira, 2007.

A Orientação Profissional é então vista como uma área do desenvolvimento humano e de promoção de saúde, sendo necessários saberes acerca do funcionamento de grupos, da Psicologia do Trabalho e da Educação, da área Institucional e Organizacional, entre outras. Apesar disso, quatro dos onze formadores avaliaram a disciplina por eles ministrada como colocada de forma independente na grade curricular. Levanta-se a hipótese de que a ligação entre as disciplinas da Psicologia e a atuação em Orientação Profissional se faça na prática, e porque a formação na graduação é percebida tanto por formadores quanto por profissionais como genérica; também é avaliado como um dos pontos importantes no processo de qualificação e desenvolvimento de competências do orientador que passe por algum tipo de formação específica na área, no nível de curso livre de formação, aperfeiçoamento ou especialização, para buscar atuar e ofertar serviços de boa qualidade.

Ainda que os estudos sobre carreira tenham sido desenvolvidos no campo da Psicologia, é autorizado a profissionais de diferentes áreas de formação a intervenção em Orientação Profissional, o que requer delineamento de outros estudos sobre a formação em outros cursos, como a Pedagogia e a Administração.



Além dos conhecimentos do domínio da Psicologia também é peça fundamental na composição do corpo de saberes do orientador os conhecimentos interdisciplinares – e não só possuí-los, mas saber utilizá-los em suas intervenções, as quais não devem se restringir ao público habitualmente mais atendido – adolescentes, em geral de classe média, no final do ensino médio – procurando estar atento às demandas apresentadas por aposentados, adultos em fase de reescolha profissional, portadores de necessidades especiais, pessoas de diferentes classes econômicas e sociais, herdeiros, entre outros. Lançar mão destes conhecimentos interdisciplinares, como os de Educação, Economia, Administração, Sociologia e Filosofia, sendo especialmente valorizado que o profissional tenha que buscar informações sobre o mundo do trabalho e das ocupações e saiba fazê-lo, pode ser uma ferramenta interessante para que o orientador seja capaz de discriminar contextos para sua atuação, identificando demandas em diferentes lugares e para diferentes públicos, sendo desejável que repense inclusive suas funções e atribuições na sociedade permanentemente mutável em que vivemos (REPETTO-TALAVERA et al., 2004).

Vale lembrar que formadores e profissionais concordam que a formação do orientador deve se dar ao longo da vida profissional, de forma contínua. O orientador deve estar disposto ao processo de educação permanente. A Orientação Profissional é entendida como um campo de atuação que deve ser estendido ao longo da vida do indivíduo (FARIA; TAVEIRA, 2007; GONÇALVES, 2000), sendo percebida como uma das áreas do desenvolvimento global do ser humano, compreensão confirmada pelos participantes deste estudo.

Entretanto não somente é desejável que o orientador possa identificar contextos e públicos diversos. Ainda o mais valorizado é ter flexibilidade para usar seu corpo de conhecimentos para elaborar estratégias de intervenção que sejam adequadas às especificidades da situação, desenvolvendo-se profissionalmente como um homem da situação, e não mais simplesmente como o que Le Boterf (2008) chama de homem do ofício. Para identificar a diversidade de contextos e nela atuar, o profissional deve ser capaz de

responder de forma eficaz a situações inéditas, sem necessariamente ter conhecimentos de resolução anteriores, buscando construir suas respostas também a partir de outros contextos e do aprendizado com outros profissionais. Essa idéia contempla o que se encontra na literatura sobre a transposição, trazida pela concepção de competências, do simples saber-fazer para a capacidade de aprender a aprender, transferindo o que se sabe em determinado domínio para outros contextos (RIOS, 2008b; SILVA, 2008).

Ainda que destacada a importância da flexibilidade na atuação do profissional da orientação, o que implicaria a ampliação do alcance de seu trabalho, surpreendentemente foi percebida como pouco importante a consideração do compromisso social que tem o trabalho de Orientação Profissional. O trabalho de forma geral não deve ser somente para quem o faz, mas essencialmente para quem é dirigido. Trabalhar é atuar na sociedade (LISBOA, 2002), transformando-a e recriando-a. Um trabalho de orientação bem feito e de boa qualidade deve ajudar o indivíduo a ter autonomia de escolha e a buscar criar seu próprio caminho profissional, valorizando seus interesses e potencialidades, ajudando-o a identificar com o que poderia contribuir para a (re)criação da sociedade. Questiona-se se o profissional da orientação está ciente desse alcance de sua atuação.

Nota-se que o eixo temático menos citado foi o que contempla competências relacionais, apesar de neste eixo ser valorizada a sensibilidade em relação aos conflitos que podem interferir no processo de escolha profissional e de desenvolvimento do próprio papel profissional do indivíduo, como questões familiares, de gênero, econômicas e culturais. Esse traço de competência relacional, apesar de ser revelado somente na prática – segundo a própria definição do conceito de competências (BERTRAND, 2005; PERRENOUD, 1999, 2000; SILVA, 2008; STROOBANTS, 2004; RIOS, 2008a, 2008b; LE BOTERF, 2008; ZARIFIAN, 2001, 2003) - tem características de conhecimento teórico, até porque na graduação em Psicologia aprende-se de alguma forma a desenvolver essa sensibilidade. Já o indicador de competência que aborda a demanda por compreensão das necessidades específicas dos indivíduos e a valorização de sua singularidade tem traços mais fortes de ser

uma habilidade eminentemente desenvolvida na prática, menos possível de ser ensinada teoricamente. Depende muito mais da disposição interna em se estar com o outro, da capacidade de empatia e de escuta, da sensibilidade e de uma visão holística de quem é o indivíduo que busca a orientação, de onde ele vem, seu contexto social, cultural e econômico, por exemplo.

Em relação a algumas discordâncias entre o que foi valorizado enquanto qualificações e indicadores de competências por profissionais e formadores, temos exatamente esta compreensão das necessidades específicas do indivíduos, bastante ressaltada pelos profissionais, embora menos citada pelos formadores. Uma outra discrepância que chama a atenção ainda no tema da relação com o cliente diz respeito à importância do indicador de competência sobre a aprendizagem a partir da experiência prática, também pouco mencionado pelos formadores e com grande representatividade nas respostas dos profissionais. Com o intuito de compreender estas diferenças, retoma-se a idéia de que as competências, de forma geral, são experimentadas a partir da prática, a qual adquire importância capital no momento de se identificar o que é importante e deve ser valorizado na formação do orientador profissional.

Além disso, nota-se que, ainda que o tema das competências relacionais tenha sido o menos mencionado entre os dois grupos, foi mais citado pelos profissionais da orientação, possivelmente porque também é na prática – locus de atuação deste grupo – que essas competências são desenvolvidas. Pela experiência acumulada, estes participantes já tiveram a oportunidade de perceber a importância e a necessidade de se estabelecer uma boa relação com o cliente. Entre os profissionais, as competências de relação com o cliente tomam seu lugar de destaque quando valorizam os estágios práticos, oferecidos sob a tutela da Universidade, sendo estes percebidos como uma oportunidade de os futuros orientadores experimentarem a atuação na prática e os afetos que povoam a relação com o cliente.

Ainda em relação a diferenças entre avaliações de profissionais e docentes sobre a formação do orientador profissional, um outro indicador de competência que não foi claramente citado pelo grupo de formadores mas que teve importância explícita para os profissionais - embora não tenha sido

categorizada pelo estudo - foi a capacidade de escuta, indicada por Le Boterf (2008) como imprescindível para que se alcance o profissionalismo. Aliás, para este autor, esta capacidade vai além do ato fisiológico, implica transcender a palavra dita procurando compreender e contemplar aspectos implícitos da mensagem e da demanda. Levanta-se a hipótese de que o que os docentes chamam de “ter habilidades e conhecimentos técnicos para realizar entrevistas em OP” possa ser experimentado na prática pelos orientadores como “ter capacidade de escuta clínica”. Ambos carregam em si a necessidade de se fazer o diagnóstico para orientabilidade, de considerar as necessidades específicas de cada cliente considerando sua individualidade e de se estar inteiramente presente no atendimento ao cliente. Assim constrói-se com ele uma relação de empatia, confiança e respeito, atentando para os conflitos que podem emergir e outras questões subjetivas, o que seria desejável que estivesse sempre sob o regimento da ética profissional (RIOS, 2008a, 2008b) – embora os conhecimentos éticos não tenham sido mencionados com frequência por nenhum dos dois grupos de participantes.

Voltando à questão do entrosamento entre a Psicologia e a Orientação Profissional é interessante notar que a questão da diferenciação entre o diagnóstico de orientabilidade e de psicoterapia foi mais citado pelos formadores. Para os profissionais, esses dois campos de atuação são percebidos como integrados, sendo inclusive avaliado como desejável que o orientador possua habilidades de manejo psicoterápico (FARIA; TAVEIRA, 2007). Afinal, o desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global,

referenciando-se à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital, onde estão em jogo a educação, a formação, a qualificação e a actividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de vária ordem, etc (GONÇALVES, 2000).

Talvez aí caiba uma diferenciação interessante: o uso de conhecimentos de Psicologia na prática da Orientação, embora tenha sido valorizado pelos participantes, pode não ser experimentado da mesma forma pelos dois grupos.

A partir da leitura das respostas, tem-se a ideia de que os formadores em Orientação Profissional acreditam que os conhecimentos das várias áreas de atuação da Psicologia são importantes na OP para que seja possível a identificação de diferentes demandas de atuação do orientador, enquanto que a leitura das respostas dos profissionais transmite a idéia de que a Psicologia é essencial enquanto campo de atuação e entendimento do desenvolvimento psicológico do ser humano, permitindo uma abordagem psicoterápica. A partir disso admite-se que a experiência prática talvez proporcione, de forma mais clara – ou mais realista - a dimensão que tem a atuação em orientação profissional, como sendo uma das áreas de alcance da Psicologia, um dos campos do desenvolvimento do Homem. Pode-se dizer que a experiência proporciona a visão global do lugar que o papel profissional deve ocupar na vida do indivíduo: deve estar em saudável harmonia com os outros papéis (HARRIS-BOWLSBEY; NILES, 2004; FARIA; TAVEIRA, 2007).

E continuando a pensar na capacidade de transformar o que se sabe a partir da prática, nota-se que a habilidade de saber avaliar o próprio trabalho foi citada apenas pelos profissionais, não tendo ocorrência alguma no grupo dos formadores. Este dado é surpreendente – e não necessariamente num bom sentido. Como o processo de aprendizagem inclui processos avaliativos, esperava-se que os professores de Orientação Profissional indicassem como relevante que o futuro orientador valorizasse processos avaliativos na oferta de serviços, inclusive para que os profissionais pudessem manter a motivação de se formar e de buscar conhecimentos ao longo de sua vida profissional. Realizar um processo avaliativo do serviço adquire grandes proporções no desenvolvimento da Orientação Profissional, já que traz consequências para melhorar o planejamento das intervenções, estimula o interesse pelo aprendizado a longo prazo e ajuda a quebrar paradigmas e pré-conceitos em relação à OP, tornando mais claros os objetivos e avaliação dos métodos empregados.

Para justificar a importância da realização de estudos de natureza avaliadora cumpre destacar que a ausência de informação sobre avaliação da intervenção em Orientação Vocacional / Profissional coloca serviços e programas, detse campo de atividades, em risco de descontinuidade, da mesma forma que modelos e métodos de

intervenção podem ser questionados sobre sua eficácia. (JACQUEMIN; MELO-SILVA, 2001, p. 90)

Em relação às lacunas na formação apontadas pelos formadores e pelos profissionais, estas são atribuídas principalmente à qualificação ineficiente de muitos docentes da área. A falta de experiência prática dos professores também é sentida como algo que poderia ser corrigido, assim como a falta de exigência por uma formação específica para o trabalho em Orientação Profissional - até porque no Brasil apenas o grau de bacharel já autoriza para a atuação como orientador. E tampouco há a necessidade de que esse grau seja recebido na área da Psicologia. Esse fato pode justificar a recomendação feita pelos dois grupos de participantes às associações representativas que lutem para exigências mais rigorosas para a habilitação deste profissional.

Os participantes apresentaram uma visão quase em uníssono - 21 de 22 participantes - sobre a possibilidade de um processo de certificação de competências do orientador profissional: alertaram para a diversidade cultural, social e econômica da realidade brasileira, cujos contrastes poderiam minar a validade desse processo de certificação. Esse alerta é válido e oportuno para distanciar a idéia da imposição de uma lógica maior sobre grupos menores e diversos (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000). Ora, se se tratar do estabelecimento de uma lista de conhecimentos e de saberes a serem alcançados como condição para que se alcance a competência profissional, realmente esse processo já estaria ruído, pois se estaria mais próximo de uma lista de qualificações a serem conquistadas. A competência não deve ideologizar, mas guardar em si, diferente da qualificação, a idéia de movimento, flexibilidade e contextualização (RIBEIRO, 2007; RIOS, 2008b; ROCHE, 1999). Há de se ter em vista que ser competente é exatamente saber transitar e se movimentar em diversos contextos de atuação (ZARIFIAN, 2001) e utilizar a sensibilidade (RIOS, 2008b) e o profissionalismo (LE BOTERF, 2008) para colocar em ação e transformar os conhecimentos que se tem, dependendo da situação. Parece que a diversidade de contextos é inclusive desejada e bem-vinda para que a competência possa ocupar seu lugar na atuação profissional, agregando a ela boa qualidade (RIOS, 2008b).

Em relação à definição do conceito de competências acessada pelos participantes, fez-se uma comparação entre a redação usada pelos dois grupos e pôde-se perceber que a definição mais aceita por ambos é a que relaciona o termo com o corpo de conhecimentos necessários para realizar uma tarefa. Entretanto, acrescentando-se uma pequena - embora importante - mudança na redação, tem-se uma outra definição, mais amplamente encontrada na literatura: a de que a competência utiliza, sim, esse corpo de saberes para a realização de uma determinada tarefa, mas considerando-se o contexto. Utilizar os conhecimentos teóricos como base e, a partir daí, saber analisar a demanda, o público, questões de cunho psicológico, as possibilidades e os limites impostos – o que LE BOTERF, 2008) chama de situação – e, deste ponto, saber mobilizar esse corpo de saberes para atuar na prática de forma adequada, atendendo às necessidades de cada cliente, dando ao processo de orientação um aspecto mais contextual.

Embora isso também seja valorizado nas mensagens dos formadores, a ênfase maior para este grupo está em quais conhecimentos teóricos e técnicos se deve adquirir, está em descrever essa base para a atuação prática. Talvez a representatividade não tão alta desta definição mais contextual e situacional indique que ainda se tem a idéia de que o conceito de competências confunde-se com o de qualificações, com um conjunto de conhecimentos que habilitam alguém teórica e tecnicamente para se alcançar um resultado. O que se obtém como dados corrobora a decisão tomada antes do início do processo de aplicação dos questionários: aplicá-los somente ao grupo de formadores para acessar a qualificação e competências - ou, ainda, seus indicadores - na formação do orientador profissional seria correr o risco de reduzir as competências às qualificações, dando pouca ênfase à prática - componente trazido mais fortemente pelos profissionais acessados - para o desenvolvimento dessas competências.

A questão da qualificação e das competências do orientador profissional não parece estar fechada, especialmente pela complexidade e riqueza do conceito. Essa afirmação vem da idéia de que, ainda que sejam buscados o corpo de saberes e os indicadores de competências que dizem respeito a este

profissional, estes não são restritas às exigências de sua atuação, nem mobilizadas somente no seu trabalho. Da mesma forma, outros papéis desempenhados durante a vida também demandam competências emocionais que não são mobilizadas necessariamente no papel profissional, mas certamente fazem eco neste papel (GONÇALVES, 2000). Quando aproximado do desenvolvimento vocacional, o conceito de competências pode ser entendido desde uma perspectiva mais estreita – porém mais complexa do que o de qualificações – na qual podem ser instrumentos de ação em determinados contextos, até abordagens mais globalizadas e estruturais, onde podem ser transferíveis e flexíveis para vários contextos e papéis desempenhados ao longo da vida.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse recente pela noção de competência pode ter implicações ideológicas, na medida em que o destaque do caráter individual da competência modifica as relações entre empregadores e trabalhadores, cujo distanciamento é direcionado a reduzir sua capacidade de negociação (COUPARSSON et al., 1993; GROOTINGS, 1994, apud BERTRAND, 2005, p. 24).

Para além da discussão dos resultados deste estudo, abrem-se alguns desdobramentos e necessidades de reflexões críticas acerca do conceito de competências e as implicações que o uso deste conceito traz para o trabalhador - especialmente o profissional da orientação - e para o mundo do trabalho. A proposta dessa seção é, então, iniciar uma discussão crítica que pode ser útil tanto para se pensar a respeito da formação do profissional da orientação, quanto sua identidade profissional e refletir sobre o papel destas competências na intervenção dos orientadores junto aos seus clientes.

#### 3.1 CARÁTER E IDENTIDADE SOB O REINADO DAS COMPETÊNCIAS

Traz-se à tona, inicialmente, uma proposta de discussão sobre o caráter e a identidade do trabalhador, estando ambos sob a lógica das competências. Fazendo uma busca histórica sobre a relação entre o caráter do trabalhador e o investimento de energia mental em sua atividade, Denis Diderot, filósofo e escritor francês de meados do século XVIII, afirmava que trabalhar sem teorizar oferecia calma, controle dos ritmos e paz interior ao trabalhador. Pela repetição, a rotina tinha um papel educativo (SENNETT, 2001). Da mesma forma, Anthony Giddens, sucessor de Diderot, afirmava: “Só testamos nossas alternativas em relação aos hábitos que já dominamos. Imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ações a curto prazo, despida de rotinas sustentáveis, é imaginar na verdade uma existência irracional” (SENNETT, 2001, p. 50).

Já no século XX a rotina era entendida como uma forma de embotar o espírito. O desenvolvimento desta idéia se deu numa nova organização do trabalho, baseada na lei de livre mercado, que forçava os trabalhadores a se especializarem cada vez mais para aumentar a produção. O movimento taylorista demandava trabalhadores cada vez menos distraídos pela compreensão do projeto como um todo para que ficassem atentos de forma mais eficiente a seus próprios serviços. A decomposição das tarefas gerava o tédio, deixando o trabalhador alienado e ignorante, alienação que também acaba afetando o caráter do trabalhador e sua identidade. “Para desenvolvermos nosso caráter temos que fugir da rotina” (SENNETT, 2001, p. 43). Refletindo-se especificamente na formação do orientador profissional, pensa-se se o estabelecimento de critérios para essa formação poderia embrutecer o caráter do trabalhador e o processo de desenvolvimento de suas formas identitárias.

A flexibilidade, uma das formas de se fazer oposição ao embrutecimento, implica a capacidade de ceder diante das demandas e recuperar-se. As formas de a flexibilidade se apresentar no atual mundo do trabalho escondem três elementos nos quais o poder se exerce (SENNETT, 2001). A primeira forma é o que se chama reengenharia que, na verdade, mais desorganiza, tira tudo do lugar, do que reorganiza e flexibiliza as relações e formas de trabalho. A segunda forma de poder que se reveste de flexibilidade é a exigência pela adaptação às mudanças constantes, ao invés do esforço para tentar exercer algum controle ou sobreposição a ela. A terceira forma de exercício de poder que se disfarça de flexibilidade é a maneira com que o poder encontra-se concentrado, porém descentralizado. Há a falsa idéia de que o trabalhador tem controle sobre suas atividades. O que há na realidade são novas formas de o poder se apresentar ao trabalhador. A dominação e as exigências sobre ele ainda são fortes, porém veladas e sem formas definidas, dando a impressão de que não há concentração de poder (por isso diz-se do poder sem centralização).

Com a flexibilização e falta de rigidez na administração do tempo produtivo, há aparente ganho para o trabalhador, mas sua produtividade não

deixa de ser ritmada por padrões externos a ele, e ele também não deixa de ter de prestar contas de sua produtividade. Como bem afirma Sennett (2001, p. 68), “a ‘lógica métrica’ do tempo de Daniel Bell passou do relógio de ponto para a tela do computador”, já que o controle do processo de trabalho não é do trabalhador, mas do próprio empregador. Escolher onde trabalhar não significa escolher de que forma e em que tempo irá fazê-lo. A liberdade é apenas aparente. A autonomia é utópica e enganosa. Segundo Crespo, Gonçalves e Coimbra (2001), ainda em alguns setores de produção há valorização de competências mais práticas, da ordem do saber-fazer, e não de competências transversais, produtoras de criatividade para o enfrentamento de desafios nas organizações. Se essas competências transversais passassem a ser valorizadas, poderia haver o que os autores chamam de *empowerment* dos agentes produtivos, ainda temido por essas organizações mais resistentes.

Sennett (2001) destaca ainda que um mundo do trabalho configurado pela alta tecnologia desvaloriza o ser humano. Não é mais necessário ser humano, pode-se ser máquina, ser automatizado, embora seja interessante estar vestido com uma roupagem que transmita valores humanóides, como criatividade e flexibilidade. E, ao contrário de ajudar, pode-se até pensar que, se mal compreendida, a proposta de se pensar em qualificações e indicadores de competências pode vir a atrapalhar o processo de humanização do trabalho do orientador profissional. Isso porque a busca do profissional poderia passar então a ser guiada pelo ‘o que, quando e de que forma devo fazer’, mais do que pelo que desperta em si o contato afetivo com seu cliente e pela disponibilidade interna de se estar junto, processos geradores de angústia mas também de beleza pelas múltiplas possibilidades da escolha, com os diferentes graus de liberdade - processos experimentados, inclusive, tanto pelo cliente quanto pelo orientador em sua atuação profissional.

No discurso das competências fala-se muito em capacidade de adaptação, em saber se adequar às mudanças propostas pelo meio e pelo mundo do trabalho, mas considerar um arrolamento de competências pode ser uma forma de tentar buscar ordem em meio ao caos e à desordem, uma maneira de procurar referenciais que tentem nortear a formação – e as

atuações profissionais do orientador – num contexto que está em plena transformação, onde as demandas ainda não estão tão claras e bem definidas quanto se espera e acredita. Ainda que as competências caminhem no sentido de se buscar flexibilidade e adaptação a diferentes contextos de atuação, o fato de se ter que perseguir essas ‘habilidades’ evidencia que não são habilidades de ‘caráter’, mas que devem ser perseguidas, desenvolvidas, treinadas.

Questiona-se se desenvolver uma competência, como “ser flexível”, efetivamente significaria “ser flexível”, ou simplesmente atuar com flexibilidade de forma pontual. O que se vê muitas vezes são orientadores profissionais perdidos em meio a tantas demandas e transformações, inseguros em relação a seus conhecimentos, e formadores na área da Orientação Profissional geralmente enraizados em antigos modelos, ou quando ousam criar o fazem por vezes sem critérios de qualidade, perdendo-se no processo. Essa perda pode ser impulsionada muitas vezes pela labilidade no desenvolvimento das formas identitárias do profissional, já que são em situações fora da rotina, situações ‘fora da lista’ que a identidade do trabalhador pode aparecer. Sennett (2001) oportunamente explica que àqueles que se perdem no meio do processo falta não a flexibilidade de ação, mas a flexibilidade de caráter, definindo-a como “confiança de permanecer na desordem, alguém que prospera em meio ao deslocamento” (SENNETT, 2001, p. 72). Idealmente seriam traços que geram espontaneidade. A disposição que o trabalhador, no capitalismo atual, deve ter para correr riscos passou da categoria das necessidades para a das virtudes, como ressalta este autor.

“Operacionalmente, tudo é muito claro; emocionalmente, muito ilegível”. (SENNETT, 2001, p. 79). Sabe-se como fazer, afinal? Entende-se cognitivamente o que se faz? Tem-se consciência de para quem se direciona uma intervenção, e mais, qual seu o alcance? Pensando que é no meio destas e de outras questões que se dá o desenvolvimento da identidade do orientador profissional, como se dá esse processo? Retomando propositalmente a afirmação “vivemos numa sociedade que passa por rápidas transformações”, intencionando deixar marcada a idéia da transitoriedade da sociedade, questiona-se com qual justificativa haverá o engajamento na formação, na

atuação com qualidade e, indo mais adiante, na trabalhosa construção de uma consistente identidade profissional, se tudo parece tão volátil, com compromissos estabelecidos apenas para curtos prazos?

### 3.2. A IDENTIDADE DO ORIENTADOR PROFISSIONAL: UMA BREVE REFLEXÃO

la professionnalisation inclut le travail d'elaboration et d'élucidation d'une identité professionnelle permettant de donner du sens et de la cohérence aus divers savoirs, compétences et exigences accumulés 'tout au long de la vie'<sup>10</sup> (LE BOTERF, 2008, p. 224, grifo do autor).

Este estudo não teve a identidade como foco de sua investigação, por isso, ao propor discutir alguns pontos sobre este assunto, não tem a intenção de esgotá-lo em sua complexidade e extensão. Entretanto, as competências, enquanto instrumentos de organização do mundo do trabalho e atributos individuais, estabelecem uma relação significativa com o desenvolvimento das formas identitárias, especialmente em relação à sua identidade no trabalho. Por esse motivo, alguns pontos que se julgam importantes nesse desenvolvimento serão um pouco mais explorados para levantar reflexões tendo em vista alguns aspectos discutidos neste estudo.

A identidade nos dá elementos para sancionar comportamentos, classificar os indivíduos em classes (sociais, econômicas, culturais), construir padrões sociais. Dubar (2005) identifica que a identidade é o que se tem de mais valioso, e que sua perda pode conduzir a processos de angústia e alienação. Ainda que muitas vezes usada de forma simplista, em alguns momentos para fins classificatórios, alerta-se que a identidade de alguém não é dada no momento do nascimento nem se dá por acabada em algum momento da vida. Deve ser continuamente construída por processos de socialização, com elementos subjetivos, relacionais e contextuais.

---

<sup>10</sup> A profissionalização inclui o trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional para dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas "ao longo da vida" (*tradução nossa*)

Dubar (2005) alerta para que classificações sociais, culturais e econômicas não sejam pré-definições na identificação da identidade de um sujeito. Mais do que isso, deve-se considerar como os atores sociais se identificam uns com os outros e os contextos em que atuam, ou seja, os aspectos situacionais em que cada ator social se identifica como membro pertencente. E, incluídos na maneira de se definir a situação em que cada um se encontra, estão alguns elementos da forma identitária, como a caracterização de si e dos outros. Observa-se que a definição da identidade não se dá tão simplesmente como pode parecer. Trata-se de transcender a análise de seus componentes separadamente - categorias classificatórias - e considerar a interação entre eles, sendo que a história que cada ator social carrega também se faz presente nessa interação.

Essas autodefinições de atores, em uma determinada situação, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um desses atores possui uma história, um passado que também pesa em suas identidades. Não se define somente em função de suas relações atuais, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social (DUBAR, 2005). Assim, há dois eixos articuláveis: o composto por aspectos contextuais, culturais e situacionais e o eixo dos elementos da trajetória subjetiva. Cada ator social deve articulá-los para buscar sua forma identitária, identificando-se enquanto capaz de agir em um contexto/situação e simultaneamente como produto de uma trajetória específica, única.

Dubar (2005) descreve também duas formas de socialização: a relacional, ou para os outros, que é a forma com que os atores interagem em um contexto de ação; e a socialização biográfica, a identidade para si, que promove o engajamento em sua trajetória social. O autor defende que esses processos carregam a complexidade da dialética, estando, neles, presentes dois mecanismos que devem dialogar. O primeiro deles é a atribuição da identidade pelos outros, que ocorre no interior de sistemas de ação nos quais os indivíduos inserem-se; o segundo mecanismo é a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, ou seja, como os indivíduos veem-se e

identificam-se dentro de suas histórias pessoais. Assim, a identidade é construída dentro da relação e, ao mesmo tempo, atravessada por ela.

Com efeito, é *pela e na atividade* com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...] que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições (DUBAR, 2005, p. 138, grifo do autor).

A complexidade da identidade não se dá somente pela dialética desses dois processos, mas também pela própria composição identitária. O autor refere-se aos componentes 'identidade para o outro' (relacional) e 'identidade para si' (biográfica). O processo relacional, definido pelo primeiro componente, é onde o indivíduo busca corresponder ao que dizem que ele é, tentando agir para identificar-se com instituições consideradas estruturantes ou legítimas para sua "classe identitária". Já o processo biográfico define a identidade para si e se desenha através de atos de pertencimento pelos quais o indivíduo busca o tipo de pessoa que quer ser (DUBAR, 2005), procurando identificar-se com categorias que considera protetoras de/para si. Um processo não garante o outro. O que está em jogo no desenvolvimento da forma identitária é exatamente a interação desses dois mecanismos. Esses dois sentidos - relacional e biográfico - resultam da definição de si que o ator social tem, pela estrutura de sua ação e história de sua formação.

A construção da identidade de si considera diversas esferas de atividades em sua construção, entre elas a amorosa, familiar e política, como afirma Dubar (2005). Entretanto é a identidade no trabalho que ocupa maior espaço, para este autor, na construção da identidade de si. Tanto que defende as teses da centralidade do trabalho na vida pessoal e da relevância das identificações profissionais na vida social. Lembra que a falta de trabalho afeta a autoestima do indivíduo e pode desorganizar sua vida social. Por outro lado, poder ser identificado pela sua atividade de trabalho e estabelecer relações neste ambiente contribui sobremaneira para a construção da identidade pessoal. A importância da identidade no trabalho pode ser conferida no seguinte trecho:

[...] entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. É claro que o conjunto das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante do *status* social futuro. A entrada em uma 'especialidade' disciplinar ou técnica constitui um ato significativo da identidade virtual. Mas, hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise (DUBAR, 2005, p. 148, grifo do autor).

Nesta confrontação, supõe-se a prática, o exercício profissional, portanto, a oportunidade de identificar competências. Relacionam-se, enfim, os dois conceitos: identidade e competências. Até o momento foi defendido o argumento que o modelo das competências, especialmente o olhar europeu, oferece a possibilidade de o trabalhador firmar sua assinatura e sua identidade profissional a partir do centramento e (demasiada) responsabilização do indivíduo. Este foco, colocado no trabalhador muitas vezes por falta de referências seguras no sistema educacional e no mundo do trabalho, responsabiliza excessivamente o indivíduo, ativando uma reflexão sobre como o desenvolvimento da identidade profissional é atingido, estando sob o reinado das competências.

Considerando a dialética entre a identidade relacional e a identidade biográfica, abre-se espaço para pensar na importância do momento da escolha de uma profissão para o desenvolvimento da identidade profissional. Quando se escolhe a profissão, constrói-se também, ainda que indiretamente, a escolha do grupo no qual buscar referências na construção da identidade. O momento é de buscar “aquelas pessoas que fazem o mesmo que eu quero e escolho fazer”, encontrando também, de forma complementar, as atividades sancionadas pelo diploma - aquele diploma comum, que dá o ponto em comum, que “uniformiza” aquele grupo de profissionais. As qualificações adquiridas pelo curso oferecem referências hegemônicas, e é nesta hegemonia que se apóia o primeiro passo na construção da identidade no trabalho.

Conquanto seja no fazer profissional que a identidade ganha elementos mais consistentes para seu desenvolvimento, é justamente neste momento da



ação que o indivíduo parece ser deixado sem referências seguras. Na prática, as competências devem entrar em cena e, ao mesmo tempo que oferecem uma multiplicidade de referências, na verdade, tornam evidente a falta delas. O trabalhador fica à deriva no momento em que necessita de nortes confiáveis, sintoma da perversidade deste sistema de organização do trabalho, que reina sob a lógica das competências. Não há ponto de apoio, referências seguras e certezas para que o trabalhador possa, a partir de um ponto fixo, firmar-se e desenvolver sua identidade profissional. Esta falta causa um entrave no processo de construção da identidade profissional, agravada pela ruptura da relação direta entre formação e trabalho. A incerteza é marca importante desse momento histórico. Incerteza quanto ao emprego, à trajetória da carreira, ao que esperar do futuro que se desenha no presente buscando uma (im)possível previsibilidade, com as ações tentando ser direcionadas para o que supostamente traria resultados seguros. Níveis elevados de escolaridade não mais garantem ser bem sucedido, nem ter trabalho.

A identidade cultural e educacional marcada por altos escores não necessariamente traduz-se em sucesso profissional, pois foram rompidas as ligações que antes se fazia entre educação e caminho profissional. Essa desamarração faz com que o trabalhador atual fique perdido, vivendo sob condições históricas bastante particulares, com altos índices de desemprego, reorganizações das empresas e rápidos avanços tecnológicos, prolongamento entre a saída da escola e a entrada no mercado de trabalho, considerado também cada vez menos estável (DUBAR, 2005). Essencial se faz lembrar que é nas relações de trabalho que o indivíduo experimenta enfrentar seu reconhecimento e o desejo por ele, num contexto de acesso marcado pela desigualdade e pela falta de critérios claros.

Deve-se falar então em falta de identidade? Indo além na questão da nomenclatura, de qual identidade se está falando, identidade com a profissão ou com a ocupação? Há efetivamente diferença entre elas? Vivendo e construindo seu papel profissional sob o modelo de competências, com que contextos - e com quais grupos - o trabalhador se identifica?

Pensando em como estas questões afetam o orientador profissional, depara-se com um agravante: a falta de exigências de qualificações para o exercício profissional. Inicialmente, não há exigência por um determinado curso superior para atuar na área da orientação. A primeira identificação deste profissional pode ser com o corpo teórico-prático que diz respeito ao psicólogo, ao pedagogo, ao administrador. Tal situação diversifica a formação, o que pode contribuir para certa pulverização já no início da construção da identidade. O orientador pode identificar-se com seu curso superior - por exemplo, com o fazer do psicólogo ou do pedagogo - ou com sua ocupação - como com a atuação em coaching ou orientação para a aposentadoria. Além disso, também não são cobrados cursos de especialização ou de formação específica, diluindo ainda mais o processo de identificação. Discutiu-se a importância das referências grupais para a construção das formas identitárias, e agora se questiona a qual grupo de referência um profissional que se abstém de frequentar cursos de especialização ou de formação específica, por exemplo, deve se remeter para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Como já visto, os processos de construção da identidade são dialéticos. Assim, além da diversificação na formação, outro fator que pode interferir no desenvolvimento pleno da identidade profissional do orientador é a identidade para si, o entendimento de seu papel e sua função na sociedade. Obviamente existem profissionais engajados com a qualidade de sua formação e de estudos, preocupados com o alcance social de sua atuação, mas esse grupo não anula a existência de orientadores profissionais que ainda acreditam que seu trabalho resume-se à aplicação de uma bateria de testes, ou mesmo de técnicas não padronizadas, ou ainda que se trata de desenhar para seu cliente o caminho a ser escolhido por ele, tirando deste a possibilidade de escolha e a conseqüente assunção dos riscos, suas perdas e ganhos. A própria sociedade frequentemente ainda entende a função e o trabalho do orientador profissional por esse viés mais diretivo, embora tal representação felizmente dê sinais de extinguir-se.

Afinal, o que é ser orientador... para o orientador? E para a sociedade? Há sincronia nessas duas respostas? Mais, o que é sê-lo no contexto brasileiro? Especialmente por se tratar de um país com grande diversidade sócio-cultural, parece bastante comprometedor e arriscado buscar definir a identidade do orientador profissional brasileiro. Sua identidade profissional entra em movimento se se pensa nas diversas possibilidades de contextos e campos de atuação (escolar, clínica, organizacional...). Nesse sentido, acredita-se que, com o levantamento dos conceitos trazidos por Dubar (2005) na discussão da construção das formas identitárias, seria bastante interessante uma pesquisa sobre a identidade que o orientador profissional acredita ter, a que desejaria ter, e a que lhe é atribuída socialmente. Até porque esses elementos também são constitutivos das formas identitárias.

### 3.3 LEGITIMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS: A SERVIÇO DE QUEM?

Vistas as várias possibilidades de identificação e todas teoricamente pertinentes - novamente, o excesso pode levar à carência - o processo de definição de competências do orientador profissional parece bastante improvável, uma vez que parece já estar minado um processo anterior: o da construção de sua identidade profissional. Se competência relaciona-se com saberes contextualizados (PERRENOUD, 1999), parece possível que se definam os saberes necessários para a atuação em orientação profissional, desde que se pense nos contextos de atuação. Definir, entretanto, competências gerais e específicas a este profissional - especialmente pensar em um processo de certificação - parece um tanto menos possível. Felizmente os participantes deste estudo parecem concordar com a grande dificuldade em se propor esse processo de certificação para o orientador profissional, conforme demonstram os resultados em relação à pergunta 06 do questionário, já apresentados anteriormente neste estudo (cf. seção 'resultados').

Indo além na discussão política sobre o processo de certificação e legitimação das competências, Freidson (1970 apud Dubar 2005, p. 195), discute que o diploma, enquanto instrumento de burocratização das carreiras,

assim como as qualificações, funciona como mecanismo de exercício de poder já que fecha as portas da profissão para aqueles que se sentem vocacionados para o serviço - porém não oficialmente autorizados por uma instituição de ensino. A profissão se torna organização que corre o risco de cair na armadilha de ficar mais preocupada com seu funcionamento interno, com a divisão e identificação de seus próprios membros, do que com seu pleno e saudável funcionamento enquanto organismo - teoricamente - íntegro. Os processos de certificação podem, portanto, ser instrumentos que revelam esse risco. Dependendo do lugar que ocupam, podem revelar mais uma preocupação em aplicar sanções a determinados profissionais que não se enquadram do que com a qualidade do serviço prestado aos clientes. Até porque os processos de certificação não devem ser tomados como única forma de legitimar competências - muito menos de considerar com seus indicadores.

Também as redes de relações informais têm importância crucial no reconhecimento das competências profissionais (FREIDSON, 1970 apud DUBAR, 2005, p. 196). O fechamento das profissões em organizações profissionais parece aproximá-las dos modelos empresariais e institucionais, considerando inclusive que os objetivos de uma organização profissional seriam promover uma reserva de mercado - implícita, talvez - mediante controle de competências de seus membros. Há de se pensar se a busca pelas competências necessárias ao orientador profissional não estaria a serviço desse mecanismo de “controle da produção”, sob o disfarce de aumentar a qualidade dos serviços prestados aos clientes da orientação. Não estaríamos diante da mesma forma de controle taylorista da produção, apenas travestido com o discurso da competência?

#### 3.4. COMPETÊNCIAS A SERVIÇO DO CONTROLE DO SUCESSO E DO FRACASSO?

“O fracasso é o grande tabu moderno” (SENNETT, 2001, p. 141). A confirmação dessa frase pode ser verificada pela grande quantidade de material sobre como conquistar o sucesso, mas quase nenhuma sobre como

enfrentar o fracasso. Afinal, o fracasso faz entrar em contato com algo que falta para se ser suficientemente bom. “A própria oposição de sucesso e fracasso é uma maneira de evitar aceitar o fracasso. Essa simples divisão sugere que, se temos suficientes indícios de conquistas materiais, não seremos perseguidos por sentimentos de insuficiência ou incompetência (...)” (SENNETT, 2001, p. 142). Entretanto esquece-se de que o sucesso não é expandível para todos os papéis da vida ao mesmo tempo. Se o sucesso é, na sociedade capitalista, medido por quanto e o que se tem, o fracasso seria também pesado pelas mesmas medidas. Porém nessa lógica esquece-se de incluir faltas não materiais, como a incoerência entre a própria essência e a vida que se leva, o atravessamento das fronteiras dos próprios valores morais, a falta de limite pela medida do ‘sucesso’ em detrimento de conquistas mais afetivas, mais compromissadas com a continuidade da vida. Vive-se uma época em que o apego ao que pode ser de longo prazo, como o desenvolvimento de uma carreira mais homogênea e constante, pode ser prejudicial ao desenvolvimento da carreira nos moldes atuais. (SENNETT, 2001).

Isso posto, e, retomando especificamente o tema da formação do orientador profissional sob a lógica das competências, encarar uma lista de qualificações e competências pode ser uma forma de encontrar uma saída no mínimo interessante para lidar com ‘inimigos externos’, como a concorrência e a falta de preparo, na medida em que essa atitude soa como algo que reserva o mercado da orientação profissional aos que seriam comprovadamente competentes. Essa ideia liga-se a uma das fases descritas por Sennett (2001) sobre o entendimento do fracasso, o momento em que o indivíduo volta-se para a própria carreira e seu desenvolvimento - ou melhor, para o que não foi escolhido, para os caminhos que não foram tomados, para as escolhas não feitas. Esse momento é inevitável, mesmo porque não se pode escolher e percorrer vários - ou, pior, todos os possíveis - caminhos ao mesmo tempo. Questiona-se se a busca por critérios de formação é uma forma de desviar do que falta, do buraco, uma maneira de cobrir a lacuna, tão cara a um Homem já inseguro e sem nortes confiáveis, a fim de preencher espaços que estão em branco e que, por isso, podem estar gerando angústia.

Dependendo do encaminhamento que se dá para a discussão da importância dos critérios de formação em relação a qualificações e competências do orientador profissional, pode-se dirigi-la para o perigoso caminho da culpabilização deste 'inimigo externo' (a falta de certificação, ou de obediência aos critérios), tornando a desobediência a esses critérios o bode expiatório das dificuldades (insucessos) que venham a ser sentidas pelos orientadores profissionais no desenvolvimento de suas carreiras. Fazendo um alerta nesse sentido, Sennett (2001) afirma que, pelo fracasso, há um caminho mais efetivo e verdadeiro de se buscar a essência do indivíduo (e, portanto, também do trabalhador) do que pelo sucesso. É verdade que a realidade pós-moderna oferece a fragmentação do tempo, com a falta de compromisso de longo prazo e com um estado interminável de vir a ser (SENNETT, 2001, p. 159). Se se acredita no desenvolvimento de carreiras como união de fragmentos e experiências, fica difícil encontrar o fracasso numa linha histórica que o justificaria e o faria mais compreensível em termos lógicos, retilíneos, históricos. Mas, ainda sim, não se invalida buscar a identidade do trabalhador nos momentos de fracasso, e, se é esta a forma (ou des-forma) com que a realidade se apresenta, é nesta fragmentação que devemos nos mover ou buscar o autoconhecimento e assumir a difícil tarefa de construir a própria identidade, de maneira contínua e consistente.

### 3.5 PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Explorando de forma bastante crítica a pertinência do uso do conceito de competências após as mudanças na organização do mundo do trabalho, especialmente depois do crescimento do movimento toyotista, Kuenzer (2003) aborda a relação entre educação e desenvolvimento de competências, retomando a definição do conceito:

[...] o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo (sic) de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que

não se sistematizam e não se identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2003, p. 8).

Tem-se, portanto, que não é direta a relação entre competências e conhecimentos teóricos. Por esse motivo, a autora identifica que não é na escola o locus de desenvolvimento das competências, já que este processo liga-se estreitamente à práxis (conceito que transcende a prática). O ambiente escolar deveria, para a autora, ser o ponto de encontro de conhecimentos teóricos e saberes que compõem as competências, entretanto estes saberes isolados não se confundem com ela. Seu desenvolvimento se daria nas situações sociais e produtivas (KUENZER, 2003). Deixar, então, para o contexto escolar a função de desenvolver competências é negar a legitimação desse desenvolvimento àqueles que estão privados do conhecimento formal, é excluir os que vivem do trabalho e efetivamente nele constroem suas competências.

Aprofundando um pouco mais essa discussão política, a autora alerta ainda que a burguesia estaria sendo favorecida na adoção do conceito, se se tomam as competências válidas como aquelas desenvolvidas nos âmbitos social e profissional. Isto porque esta classe tem certamente mais oportunidades de acesso a experiências que viabilizem o desenvolvimento do raciocínio e das diferentes formas de comunicação, que incrementam seu capital cultural e social. A escola, para essa população, tem papel complementar e oferece oportunidade de aquisição dos conhecimentos formais. Entretanto para as classes que têm no trabalho o lugar de seu aprendizado e de aquisição de capital social, cultural e cognitivo, a definição do conceito de competências - da forma como apresentado pela autora - é prejudicial.

A partir dessa discussão, questiona-se, pois, qual o papel da formação educacional no desenvolvimento de competências.<sup>11</sup> Para otimizá-lo, os processos de formação deveriam minimamente incluir práticas supervisionadas e discutidas, para que se tornem não só veículo de experimentação da prática,

---

<sup>11</sup> Entendendo a formação como um processo que pode ir além da aprendizagem teórica, embora a inclua.

mas também espaço para que se reflita sobre as atividades feitas e decisões adotadas. Nestes nichos, a teoria se materializa e adquire poder para modificar a realidade, além de dar oportunidade de se fazer notar a diferença qualitativa entre os profissionais que eventualmente tiveram a mesma formação teórica. Entretanto há que se ter cautela para que essas práticas não se configurem em falsas experiências. Não se deve tratar de processos simplistas de treinamento do comportamento, mas de situações em que sejam oferecidos a oportunidade e o espaço para apreender a teoria, fazer a prática e refletir sobre este trecho - posto em movimento pela competência - que existe entre saber e fazer. Integrar, enfim, processos educativos ligados ao processo de trabalho, considerando ambos como processos de formação.

### 3.6 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante do exposto, buscando coerência ao se pensar em processos de avaliação - ou simplesmente de acesso aos indicadores - das competências, também seria ideal que estes fossem feitos na prática, em situações reais. Essa necessidade certamente dificulta o processo avaliativo, mas, ao se buscar avaliar as competências de outra forma - por exemplo, teoricamente -, o que estaria sendo acessado são saberes teóricos, do tipo saber-fazer. Ou, ao se questionar os saberes profissionais, por exemplo, o que eles julgam importante que o orientador profissional tenha adquirido enquanto conhecimento teórico e domínio prático, como no caso deste estudo, o que se está acessando são **indicadores de competência**, e não as próprias competências.

Procurando, portanto, aprofundar a discussão sobre a avaliação das competências, encontrou-se o interessante artigo de Lichtenberg et al. (2007), que propõe levantar desafios sobre o tema sem contudo solucioná-los. Já no início do texto os autores alertam que, apesar da pertinência do termo para o atual mundo do trabalho, a palavra “competências” é usada de forma simplificada, tendo seu alcance muitas vezes reduzido a tarefas unidimensionais. Os autores lembram que, mesmo em se tratando de tema importante e bastante discutido, ainda há desalinhamento e falta de clareza na



definição do conceito de competência, desfavorecendo a criação de sistemas confiáveis de avaliação das mesmas.

Além do desalinhamento conceitual, outro fator que torna sua avaliação desafiadora, pensando em ações competentes dentro do alcance da Psicologia, é a diversidade de especialidades e de contextos nesta área do conhecimento: o que é considerado competência para um psicólogo clínico pode não ser para um psicólogo escolar, por exemplo. Há também a variedade de abordagens dentro de cada especialidade, com diferentes entendimentos teóricos sobre um mesmo campo de atuação.

Outro desafio se faz não só em relação ao processo de avaliação em si, mas aos parâmetros avaliativos. Lichtenberg et. al. (2007) apontam para uma falta de coerência entre os avaliadores sobre que conhecimentos e habilidades devem ser dominados para determinar competências - ou mesmo níveis de competências, se é que se pode pensar em níveis. Ainda sobre parâmetros avaliativos, mas agora com relação à definição destes, faz-se uma crítica a pouca clareza sobre a quem deveria caber tais definições: a alguma instituição de certificação profissional? A alguma associação - regional, nacional ou internacional - de Psicologia? E especificamente no caso do orientador profissional, à associação desta categoria (ABOP, IAEVG, NCDA, AEOP, entre outras)? Novamente, a dúvida: no âmbito regional, nacional ou internacional?

As questões levantadas acerca dos processos avaliativos das competências não se esgotam. Lichtenberg et. al. (2007) apontam também para a fragilidade técnica dos instrumentos que se prestam a avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes. Um agravante em relação a essa questão é que as competências consistem na complexa integração e interação entre conhecimentos teóricos, análises de contextos, criatividade, adequação, entre outros, o que dificulta ainda mais a tarefa destes instrumentos avaliativos. Em relação a este ponto, os autores indicam a falta de fidelidade dos instrumentos que atualmente estão disponíveis, lembrando que avaliações que utilizam 'papel e caneta' geralmente estão em formato de múltiplas escolhas - inadequado para a complexa integração dos componentes das competências; e avaliações que incluem simulações ou *role-playing* também não seriam

fidedignas à realidade e tampouco incluem o processo de *feedback*, não sendo indicadores efetivos de resultados. Em termos de indicadores de competências, e relacionando-os com as redes sociais do sujeito que passa por um processo de acesso ou avaliação de competências, ainda há as cartas de recomendação que muitos tomam como indicador de competências, mas que são instrumentos que, como ressaltam os autores do artigo, ficam no limite entre o assistencialismo e uma honesta avaliação do candidato.

Ainda há um detalhe de classificação que pode servir como mais um desafio para a avaliação de competências, conforme alertam Lichtenbeg et. al. (2007). Ainda que superados os desafios até agora expostos, mesmo que sem definições claras do conceito que se busca avaliar e sem instrumentos fidedignos, pode-se identificar e classificar os indivíduos que se encontram nos extremos, tanto da incompetência quanto da super competência. Entretanto, como classificar a grande maioria dos profissionais que estão entre esses dois pólos?

Postos todos estes entraves e obstáculos, ainda vale a pena adotar a avaliação sistemática das competências? Caso a resposta seja afirmativa, quais mudanças deveriam ocorrer e que grupos deveriam participar destas transformações? Ainda há de se perguntar, acima de tudo: avaliar, acessar, identificar... com que finalidade, e a serviço de quem?

Finalizando, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a formação do orientador profissional em termos de qualificação e competências - ou ainda, em seus indicadores -, pensando não numa uniformização - no sentido de homogeneizar os profissionais, eliminando diferenças individuais - mas buscando elevar a qualidade dos serviços oferecidos à população, fortalecendo a profissão e alongando o alcance e o compromisso social que tem a atuação do orientador profissional. Ainda uma outra intenção deste estudo é proporcionar espaços para outras discussões e reflexões, abrindo possibilidades para que novas pesquisas venham contribuir para o desenvolvimento da orientação profissional no Brasil.



## REFERÊNCIAS<sup>12</sup>

AMUNDSON, N. E.; HARRIS-BOLWSBEY, J.; NILES, S. G. **Essential elements of career counseling**: processes and techniques. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2005.

ANTUNES, J. B.; MELO-SILVA, L. L.; FARIA, L.; TAVEIRA, M. C.; REPETTO-TALAVERA, E.; SOTO, N. M. et al. Competências do orientador profissional brasileiro. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, Madrid, v. 20, n. 2, p. 99-108, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTRAND, O. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005. cap. 1, p. 13-29. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108523por.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2008.

BLANCH, J. M. (Org). **Teorías de las relaciones laborales**: desafíos. Barcelona: UCO, 2003.

CASTELLS, M. **The power of identity**: the information age - economy, society and culture. Oxford: Blackwell, 1997. v. 2.

COIMBRA, J. L. Formação: construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO, 2., 2000, Porto. **Actas...** Porto: [s.n.], 2000. p.47-56.

COMPETÊNCIA. In: Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CRESPO, C. A.; GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GALÍCIA E NORTE DE PORTUGAL, 2001, Santiago de Compostela, p. 465. Disponível em: <[http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0120&area=d7&subarea=>](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0120&area=d7&subarea=>) Acesso em: 26 set. 2007.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998.

---

<sup>12</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

\_\_\_\_\_. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FARIA, L.; TAVEIRA, M. C. Vale a pena investir na consulta psicológica vocacional? Revisão de estudos e suas implicações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2007. Coruña, **Actas...** Coruña: 2007. CD-ROM. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7439/1/vale%20a%20pena%20investir%22na%20consulta%20psicol%C3%B3gica%20vocacional.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2008.

FERRETI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 401-422, ago. 1997.

FERRETI, C., SILVA JUNIOR., J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

GONÇALVES, C. M. **Desenvolvimento vocacional e promoção de competências** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NORTE DE PORTUGAL, 2., 2000. Galiza. **Anais...** Porto, 2000. CD-ROM. Disponível em: <[http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0123&area=d7&subarea](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0123&area=d7&subarea)> Acesso em: 26 set. 2007.

GUICHARD, J.; HUTEAU, M. **Psicologia da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HARRIS-BOWLSBEY, J.; NILES, S. G. **Career development interventions in the 21<sup>st</sup> century**. 2nd ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.

IMAGINÁRIO, L. **A valorização da formação profissional através da alternância**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação e Comissão Interministerial para o Emprego, 1999.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista 'L'Orientation Scolaire et Professionnelle': da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 103-135.

JACQUEMIN, A.; MELO-SILVA, L.L. **Intervenção em orientação vocacional / profissional**: avaliando resultados e processos. São Paulo: Vetor, 2001.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Cadernos de Educação: reflexões e debates. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

LASSANCE, M. C. P.; MELO-SILVA, L. L.; BARDAGI, M. P.; PARADISO, A. C. Competências do orientador profissional: uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 87-94. 2007.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construire les competences individuelles et collectives: les réponses à 90 questions.** 3ème ed. Paris: Éditions d'Organisation, 2008.

LICHTENBERG, J. W.; JAMES, W.; PORTNOY, S. M.; BEBEAU, M. J.; LEIGH, I. W.; NELSON, P. D. et. al. Challenges to the assessment of competence and competencies. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, v. 38, n. 5, p. 474-478, Oct. 2007.

LISBOA, M. D. **Orientação profissional e o atual mundo do trabalho: a busca de um novo significado frente a um novo cenário.** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. 1 CD ROM

McCLELLAND, D. C. The concept of competence: introduction. In: SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. (Org.). **Competence at work.** New York: John Willey, 1993. p. 72-84.

MACHADO, N. J. O saber ser: competências e habilidades. In: MACEDO, L. (Org.). **Psicanálise e pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 1, p. 19-22.

MARINOFF, L. **Pergunte a Platão.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MELO-SILVA, L. L. A Formação do orientador profissional no Brasil e as competências internacionais para o orientador. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO, 1., 2007: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2007. Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves. 2007. 1 CD-ROM.

MENEZES, L. C. O saber ser: competências e habilidades. In: MACEDO, L. (Org.). **Psicanálise e pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 1, p. 23-27.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Certificação de Competências Profissionais**: Análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências. Referenciais metodológicos. Brasília: OIT, 2002. 288 p.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REPETTO-TALAVERA, E.; LIÉVANO, B. M.; SOTO, N. M.; FERRER-SAMA, P.; HIEBERT, B. Competências internacionais para orientadores educacionais e vocacionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-44, 2004.

RIBEIRO, M. A. Competências para a carreira: expectativas de jovens universitários de cursos tecnológicos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14., 2007. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2007. v. 1. p. 1-17. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab\\_completo\\_10.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_10.pdf)> Acesso em: 25 set. 2009.

RIBEIRO, M. A. **Psicologia e gestão de pessoas**: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira). São Paulo: Vetor, 2009.

RICHARDSON, R. J. PERES, J. A. S; WANDERLEY, J. C. V; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

ROCHE, J. **La dialectique qualification-compétence**: état de la question. La logique de la compétence - deuxième partie. Paris, 1999. (Education Permanente, 141).

\_\_\_\_\_. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In: TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papyrus, 2004. p. 33-50.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

STROOBANTS, M. A. visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 135-166.

SULTANA, R. G. Competence and competence framework in career guidance: complex and contested concepts. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, Brussels, v. 9, n. 1. p. 15-30, Mar. 2009.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 16, p. 282-298, 1980.

SCHWARTZ, Y.- De la "Qualification a la competence". **Société française**, n. 37, p.19 - 25, 1990.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência**. São Paulo: SENAC, 2003.





## BIBLIOGRAFIA

CASTRO-SOLANO, A. Las Competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales em los diferentes ambitos laborales. **Interdisciplinaria**, Buenos Aires, v. 21, n. 2, p. 117-152, 2004.

COIMBRA, J. L.; NASCIMENTO, I. A escolha do foco de intervenção em consulta psicológica vocacional: contributos para uma perspectiva integradora da intervenção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005.

COSTA, A. P. **Avaliação**: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)? Disponível em: <[http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta\\_avaliacao.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2008.

COUTINHO, C. P. Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In: COLÓQUIO ADMEE-EUROPA, 17., 2004, Lisboa. **Actas...** Lisboa: [s. n.], 2004. p. 437-448. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/6469>>. Acesso em: 31 mar. 2008.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

HANSEN, N. D. Do we practice what we preach? An exploratory survey of multicultural. **Psychotherapy Competencies**, v. 37, n. 1. p. 66-74, Feb. 2006.

MARTÍNEZ, A. L.; SÁNCHEZ, M. J. M.; SUÁREZ, E. R. Las competencias de los profesionales de la orientación em tiempos de movilidad. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF AIOSP/IAEVG, 2005. Lisboa. **Anais....** Lisboa, 2005. CD-ROM.

MORENO, M. L .R. De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 33-48, 2006.

REMI, C. **Da qualificação à competência**: dos fundamentos aos usos - o PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação. 2002. 264 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RIBEIRO, M. C. **Competência profissional**: a dimensão do saber-ser ético-profissional nas práticas de saúde das enfermeiras em unidade básica de saúde. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, A. M. C. Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. **Actas...** Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p. 2071-2086. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/5188>>. Acesso em: 31 mar. 2008.



## ANEXOS

ANEXO A - Processo 398/2008 - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (autorização para realização deste estudo)

ANEXO B - Modelo de carta-convite aos participantes do estudo

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO D - Livre tradução do *Career Counseling Competencies* (NCDA)

ANEXO E - Questionários com questões abertas (**formadores / profissionais**)





**ANEXO A**



Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Departamento de Psicologia e Educação  
Centro de Psicologia Aplicada  
Campus de Ribeirão Preto

**USP**

Ribeirão Preto, 12 de agosto de 2010

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone

DD. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

FFCLRP – USP

Prezada Senhora:

Encaminhamos para apreciação deste Comitê de Ética em Pesquisa, a solicitação de alteração no título da pesquisa *Critérios nacionais de qualificação do orientador profissional brasileiro: um estudo exploratório*, já aprovada por este Comitê de acordo com o processo CEP – FFCLRP número 398/2008 – 2008.1.1270.59.0, para o novo título: *Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: perspectivas de docentes e profissionais*.

O pedido pela mudança justifica-se na melhor adequação do novo título aos resultados obtidos, a partir da análise e discussão dos dados coletados.

Trata-se do Mestrado de **Juliana Bannwart Antunes** junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação desta Faculdade.

Estamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários. Agrademos a atenção e subscrevemos com elevados protestos de estima e consideração.

Cordialmente,

---

*Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva*

Docente do Departamento de  
Psicologia e Educação da  
FFCLRP-USP

---

*Juliana Bannwart Antunes*

Aluna do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia, da FFCLRP



**ANEXO B**



## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Prezada sr (A):

Meu nome é Juliana, sou mestranda da área de Psicologia na USP / Ribeirão Preto, orientada pela Profa. Dra. **Lucy Leal Melo Silva** e minha dissertação de mestrado focaliza a formação do orientador profissional no Brasil, com recorte nas regiões Sul e Sudeste. Este projeto foi inspirado nas recomendações da IAEVG (*International Association for Educational and Vocational Guidance*) de 2003, que orienta as associações nacionais a investirem na formação de seus orientadores profissionais/vocacionais, pensando especialmente nos critérios de competência do orientador e num possível processo de certificação voltado para este profissional, como já ocorre em diversos países. Neste sentido, busco contribuir para a melhoria da qualidade na formação do orientador.

Gostaria muito de tê-lo(a) como participante desta pesquisa, já que a escolha do seu nome se deu pelo seu importante papel na Orientação Profissional/Vocacional no Brasil. Sendo assim, seu aceite será de grande relevância e mais valia nesta pesquisa.

Sua participação consistirá em responder algumas questões que lhe serão enviadas por *email*, depois de assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), previamente enviado por correio. Sua identidade será preservada, já que não se trata de uma pesquisa de avaliação do seu serviço, e sim da **formação** do orientador em termo de **competências profissionais**.

Aguardo a confirmação de recebimento deste *email* e sua resposta quanto à sua participação. Em caso de aceite a este convite, entraremos em contato novamente para agendarmos o envio do TCLE e da entrevista. Caso haja algum impedimento solicito a gentileza de indicar, se possível, outros formadores de seu Estado.

Agradeço imensamente sua atenção,

Saudações acadêmicas,

**Juliana Antunes**

Psicóloga \_ USP/Ribeirão Preto – CRP 06/64978

Mestranda em Psicologia \_ USP/Ribeirão Preto

Orientadora Profissional/Vocacional \_ Sedes Sapientiae/São Paulo

Psicodramatista \_ IPPGC/Campinas

**ANEXO C**

Universidade de São Paulo  
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
 Departamento de Psicologia e Educação  
 Centro de Psicologia Aplicada

**USP**  
 Campus de Ribeirão Preto

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Critérios nacionais de qualificação do orientador profissional brasileiro: um estudo exploratório**”, desenvolvida pela mestrandia Juliana Bannwart Antunes, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). O estudo pretende contribuir para a formação na área da Orientação Profissional no contexto brasileiro, mais especificamente na avaliação do estabelecimento de critérios de competências para essa formação. Trata-se de uma pesquisa totalmente gratuita, com adesão voluntária e que não oferece riscos à saúde ou ônus aos participantes, tampouco oferece riscos de emprego aos professores e formadores em Orientação Profissional que participarem da pesquisa. Salienta-se que não será realizado qualquer procedimento que não esteja relacionado com a pesquisa.

Os dados coletados através das entrevistas realizadas através de conversas eletrônicas serão gravados em arquivos informatizados, e os dados coletados através das entrevistas realizadas pessoalmente serão gravados em fitas de áudio e posteriormente transcritos. Em ambas situações os dados serão analisados posteriormente de forma qualitativa. Quaisquer dados serão utilizados para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou da instituição de ensino a que fazem parte. Os resultados da pesquisa serão apresentados, caso haja interesse, após a defesa da dissertação de mestrado.

Declaro, portanto, estar informado sobre as condições para minha participação na presente pesquisa, tendo compreendido com clareza os procedimentos aos quais serei submetido/a, estando ciente de que:

- a) Estou aceitando voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- b) Poderei interromper minha participação neste estudo a qualquer momento que desejar;
- c) Não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberei qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa, sendo tudo gratuito e voluntário
- d) As entrevistas serão gravadas em fita de áudio ou em arquivos informatizados, mas não serei identificado, nem a instituição de ensino em que ministro aulas.
- e) Se julgar necessário, poderei contar com a assistência da pesquisadora responsável, a partir de agendamento prévio, para possíveis esclarecimentos sobre o tema.

....., ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome por extenso do participante

\_\_\_\_\_  
 Juliana Bannwart Antunes – Pesquisadora

- Juliana Bannwart Antunes– Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP - USP) julianab.antunes@terra.com.br- Tel: (19) 8132.2004

- *Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva* - Docente do Departamento de Psicologia e Educação (FFCLRP – USP) lucileal@ffclrp.usp.br- Tel: (16) 3602.3789

**ANEXO D**



INDICADORES DE COMPETÊNCIAS PARA O ACONSELHAMENTO DE  
CARREIRA -  
NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION (NCDA) <sup>13</sup>

I-TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

Base teórica e conhecimento considerados essenciais para profissionais engajados em aconselhamento e desenvolvimento de carreira.

*Demonstrar conhecimento de:*

- I 1. teorias e técnicas associadas de aconselhamento
- I 2. teorias e modelos de desenvolvimento de carreira
- I 3. diferenças individuais relacionadas ao gênero, orientação sexual, raça, etnicidade, e capacidades físicas e mentais
- I 4. modelos teóricos para desenvolvimento e aconselhamento de carreira, e técnicas e recursos de informação
- I 5. crescimento e desenvolvimento humano ao longo da vida
- I 6. relacionamentos de papéis que facilitam o planejamento da vida laboral
- I 7. informações, técnicas e modelos relacionados ao planejamento de carreira e colocação

II- HABILIDADES DE ACONSELHAMENTO INDIVIDUAL E GRUPAL

Competências para o aconselhamento individual e de grupo consideradas essenciais para um efetivo aconselhamento de carreira.

*Demonstrar habilidade para:*

- II 1. estabelecer e manter relacionamentos pessoais produtivos com indivíduos
- II 2. estabelecer e manter um produtivo clima de grupo
- II 3. colaborar com clientes na identificação de objetivos pessoais
- II 4. identificar e selecionar técnicas apropriadas para atender os objetivos e as necessidades do cliente ou grupo, estados psicológicos e tarefas desenvolvimentais
- II 5. identificar e entender características pessoais dos clientes relacionadas à carreira
- II 6. identificar e entender as condições do contexto social que afetam as carreiras dos clientes
- II 7. identificar e compreender estruturas e funções familiares, subculturais e culturais, relacionadas às carreiras dos clientes
- II 8. identificar e compreender os processos de tomada de decisão de carreira dos clientes
- II 9. identificar e compreender as atitudes dos clientes em relação a trabalho e aos trabalhadores
- II 10. identificar e compreender as tendências dos clientes em relação ao trabalho e aos trabalhadores baseadas em gênero, raça e estereótipos culturais

---

<sup>13</sup> National Career Development Association, 1997, *Career Counseling Competencies*, Tulsa: <http://WWW.ncda.org/pdf/counselingcompetencies.pdf>

II 11. desafiar e estimular os clientes a agirem para se prepararem e iniciarem uma transição de papéis, por meio de identificação de fontes de informações e experiências relevantes; obtenção e interpretação de informações e de experiências, e aquisição de habilidades necessárias para fazer a transição de papéis

II 12. auxiliar o cliente a adquirir um conjunto de habilidades para empregabilidade e busca de emprego

II 13. dar suporte e desafiar os clientes a examinar os papéis desempenhados na vida e no trabalho, incluindo o equilíbrio entre os de trabalho, lazer, membro da família e comunitário em suas carreiras

### III-DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL/ GRUPAL

Diagnóstico de habilidades grupais e individual consideradas essenciais para profissionais da área de aconselhamento de carreira.

#### *Demonstrar habilidade para:*

III 1. diagnosticar características pessoais tais como atitude, empreendedorismo, interesses, valores e traços de personalidade

III 2. diagnosticar interesses de lazer, estilos de aprendizagem, papéis desempenhados na vida, auto-conceito, maturidade para a carreira, identidade vocacional, indecisão na carreira, preferência por ambiente de trabalho (por exemplo, satisfação no trabalho) e outras questões relacionados ao estilo de vida e desenvolvimento

III 3. diagnosticar condições de ambiente de trabalho (como tarefas, expectativas, normas e qualidades do ambiente físico e social)

III 4. avaliar e selecionar instrumentos válidos e confiáveis apropriados para o gênero, orientação sexual, raça, etnicidade, e capacidades físicas e mentais dos clientes

III 5. usar medidas de diagnósticos feitos por computador de forma efetiva e apropriada

III 6. selecionar técnicas de diagnóstico apropriadas para aplicação em grupos e as apropriadas para aplicação individual

III 7. administrar, fazer a pontuação e relatar achados de instrumentos de diagnóstico de carreira apropriadamente

III 8. interpretar dados de instrumentos de diagnóstico e apresentar os resultados aos clientes e outros

III 9. assistir o cliente e outros designados pelo cliente a interpretar dados de instrumentos de diagnóstico

III 10. escrever relatórios de resultados de diagnóstico com precisão

### IV-INFORMAÇÕES/RECURSOS

Base de informações/recursos e conhecimentos essenciais para profissionais da área em aconselhamento de carreira.

#### *Demonstrar conhecimento sobre:*

IV 1. educação, formação e tendências de emprego; informação sobre o mercado de trabalho e recursos que oferecem informações sobre tarefas de

empregos, funções, salários, requisitos e perspectivas futuras relacionados a amplos campos ocupacionais e ocupações individuais

IV 2. recursos e habilidades que os clientes utilizam no planejamento e na administração da vida laboral

IV 3. recursos profissionais e da comunidade disponíveis para auxiliar clientes em planejamento de carreira, incluindo procura de emprego

IV 4. mudanças nos papéis de homens e mulheres e as implicações que isso tem para a educação, família e lazer.

IV 5. métodos para o bom uso de sistemas de fornecimento de informações de carreira por computador e de sistemas de orientação de carreira por computador, para auxiliar o planejamento de carreira

## V- PROMOÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS

Conhecimento e habilidades necessários para desenvolver, planejar, implementar e administrar programas abrangentes de desenvolvimento de carreira em diferentes contextos.

*Demonstrar conhecimento sobre:*

V 1. projetos que podem ser usados na organização de programas de desenvolvimento de carreira

V 2. diagnóstico das necessidades e técnicas de avaliação e práticas

V 3. teorias organizacionais, incluindo diagnósticos, comportamentos, planejamento, comunicação organizacional e manejo apropriado para implementar e administrar programas de desenvolvimento de carreira

V 4. métodos para fazer previsão, orçamento, planejamento, levantamento de custos, análise política, alocação de recursos e controle de qualidade

V 5. teorias e abordagens de liderança para evolução e feedback, mudança organizacional, tomada de decisão e resolução de conflitos

V 6. critérios e padrões profissionais para programas de desenvolvimento de carreira

V 7. tendências da sociedade e da legislação federal e estadual que influenciam o desenvolvimento e a implementação de programas de desenvolvimento de carreira

*Demonstrar habilidades para:*

V 8. implementar programas individuais e grupais em desenvolvimento de carreira para populações específicas

V 9. preparar outros para o uso apropriado de sistemas computacionais para informação e planejamento de carreira

V 10. planejar, organizar e administrar um centro abrangente para recursos de carreira

V 11. implementar programas de desenvolvimento de carreira em colaboração com outros

V 12. identificar e avaliar competências da equipe

V 13. montar uma campanha de marketing e de relações públicas em favor de atividades e serviços de desenvolvimento de carreira

## VI- COACHING, CONSULTA E MELHORIA NO DESEMPENHO

Conhecimento e habilidades considerados essenciais em relação aos indivíduos e organizações que têm impacto no aconselhamento de carreira e processo de desenvolvimento.

*Demonstrar habilidade para:*

- VI 1. usar teorias, estratégias e modelos de consulta
- VI 2. estabelecer e manter um relacionamento consultivo produtivo com pessoas que podem influenciar as carreiras dos clientes
- VI 3. ajudar o público em geral e legisladores a entender a importância do aconselhamento de carreira, desenvolvimento de carreira e planejamento de vida laboral
- VI 4. impactar políticas públicas conforme elas se relacionam ao desenvolvimento de carreira e planejamento da força de trabalho
- VI 5. analisar futuras necessidades organizacionais e níveis atuais de habilidades de empregados e desenvolver treinamentos para melhoria de desempenho
- VI 6. orientar e treinar empregados

## VII-POPULAÇÕES DIVERSAS

Conhecimento e habilidades considerados essenciais em relação a populações diversas que têm impacto no aconselhamento de carreira e processos de desenvolvimento.

*Demonstrar habilidade para:*

- VII 1. identificar modelos de desenvolvimento e competências de aconselhamento multicultural
- VII 2. identificar necessidades desenvolvimentais específicas para populações diversas, incluindo aquelas de diferentes gêneros, orientação sexual, grupos étnicos, raça, e capacidade física e mental
- VII 3. definir programas de desenvolvimento de carreira para acomodar necessidades específicas para populações diversas
- VII 4. encontrar métodos apropriados ou recursos para comunicar-se com indivíduos que têm limitada proficiência na língua nativa do conselheiro de carreira
- VII 5. identificar abordagens alternativas para atender necessidades de planejamento de carreira para indivíduos de populações diversas
- VII 6. identificar recursos da comunidade e estabelecer ligações para auxiliar clientes com necessidades específicas
- VII 7. auxiliar outros membros da equipe, profissionais, e membros da comunidade na compreensão das necessidades/características de populações diversas com relação à exploração de carreira, expectativas de emprego, e questões econômicas / sociais

VII 8. defender o desenvolvimento de carreira e empregos para populações diversas

VII 9. planejar e implementar programas de desenvolvimento de carreira para populações de difícil acesso

### VIII-SUPERVISÃO

Conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao avaliar criticamente o desempenho do conselheiro ou facilitador de desenvolvimento de carreira, mantendo e melhorando habilidades profissionais.

#### *Demonstrar:*

VIII 1. habilidade para reconhecer as próprias limitações como conselheiro de carreira e buscar supervisão ou encaminhar clientes quando apropriado

VIII 2. habilidade para utilizar supervisão de forma regular para manter e melhorar as habilidades do conselheiro

VIII 3. habilidade para consultar-se com supervisores e colegas observando as questões do cliente e do aconselhamento e questões relacionadas ao seu próprio desenvolvimento profissional como um conselheiro de carreira

VIII 4. conhecimento de modelos e teorias de supervisão

VIII 5. habilidade para oferecer supervisão efetiva para conselheiros de carreira e facilitadores do desenvolvimento de carreira em diferentes níveis de experiência

VIII 6. habilidade para oferecer supervisão efetiva a facilitadores do desenvolvimento de carreira em diferentes níveis de experiência por meio de:

- conhecimento de seus papéis, competências, e padrões éticos;
- estabelecimento de suas competências em cada uma das áreas incluídas em certificação (formação);
- formação continuada em competências , incluindo a interpretação de instrumentos de diagnóstico;
- monitoramento e orientação das atividades em apoio ao conselheiro de carreira; e agendando de consultas regulares com o objetivo de rever suas atividades

### IX-QUESTÕES ÉTICAS/LEGAIS

Base de informação e conhecimento essencial para a prática ética e legal de aconselhamento de carreira.

#### *Demonstrar conhecimento sobre:*

IX 1. aderência a códigos de ética e padrões relevantes à profissão de aconselhamento de carreira

IX 2. questões éticas e legais atuais que afetam a prática do aconselhamento de carreira com todas as populações

IX 3. questões éticas e legais atuais com relação ao uso de sistemas computadorizados de orientação de carreira

IX 4. padrões éticos relacionados a questões de consulta

IX 5. estatutos estaduais e federais relacionados a confidencialidade do cliente

## X-PESQUISA/AVALIAÇÃO

Conhecimento e habilidades considerados essenciais ao entendimento e condução de pesquisas e avaliação em desenvolvimento e aconselhamento de carreira.

*Demonstrar habilidade para:*

- X 1. escrever um projeto de pesquisa
- X 2. usar tipos de pesquisa e projetos de pesquisa apropriados para investigações em aconselhamento e desenvolvimento de carreira
- X 3. difundir achados de pesquisa relacionados à efetividade de programas de aconselhamento de carreira
- X 4. projetar, conduzir e usar os resultados de programas de avaliação
- X 5. projetar programas de avaliação que levem em consideração as necessidades de populações diversas, incluindo pessoas de ambos os gêneros, diferentes orientações sexuais, diferentes bases raciais e étnicos e diferentes capacidades físicas e mentais
- X 6. aplicar procedimentos estatísticos apropriados para pesquisas em desenvolvimento de carreira

## XI-TECNOLOGIA

Conhecimento e habilidades considerados essenciais no uso de tecnologia para auxiliar indivíduos no planejamento de carreira.

*Demonstrar conhecimentos de:*

- XI 1. sistemas computacionais de orientação e informação diversos assim como serviços disponíveis na internet
- XI 2. padrões segundo os quais esses sistemas e serviços são avaliados
- XI 3. formas para usar sistemas computacionais e serviços de internet para auxiliar indivíduos em planejamento de carreira que sejam consistentes com os padrões éticos
- XI 4. características de clientes que os beneficiam mais ou menos no uso de sistemas de tecnologia
- XI 5. métodos para avaliar e selecionar sistemas que satisfaçam necessidades locais.



**ANEXO E**





**USP – Universidade de São Paulo**  
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
 Departamento de Psicologia e Educação

## QUESTIONÁRIO AOS FORMADORES EM ORIENTAÇÃO

### Identificação

Nome:

Ministra disciplina na graduação? ( )sim ( )não

Se sim, nome da disciplina:

Nome do curso no qual se insere disciplina:

Ministra disciplina em cursos de extensão e/ou formação? ( )sim ( )não

Se sim, nome da disciplina:

Nome do curso no qual se insere disciplina:

Ministra disciplina em cursos de especialização [*lato sensu*]? ( )sim ( )não

Se sim, nome da disciplina:

Nome do curso no qual se insere disciplina:

Ministra disciplina na pós-graduação [*strictu sensu*]? ( )sim ( )não

Se sim, nome da disciplina:

Nome do curso no qual se insere disciplina:

OBS. Caso ministre aulas em mais de um curso favor explicitar a qual se refere ao responder às questões abaixo.

### Roteiro

Conforme contato prévio estabelecido, seguem abaixo algumas perguntas sobre a temática da Formação do Orientador Profissional Brasileiro. Por favor, sinta-se à vontade para respondê-las de forma livre e sincera, e caso sinta necessidade de ampliar a sua resposta, você também poderá fazê-lo. Não há respostas certas ou erradas, sendo importante o registro de sua opinião pessoal, que é extremamente relevante para o desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil.

- 1) Descreva a formação do orientador profissional sob sua responsabilidade?
- 2) Como essa disciplina dialoga com as demais da grade curricular do/s curso/s?
- 3) O que você entende pelo conceito de competências?
- 4) Levando em consideração a questão anterior, quais competências são desejáveis que o orientador profissional tenha desenvolvido / adquirido até o final do curso?
- 5) Na sua opinião, enquanto formador de profissionais que atuarão no cenário brasileiro, há lacunas na formação do orientador profissional, em termos de competências? O que poderia ser feito para preenchê-las?

6) Você acredita que há condições de definições de critérios nacionais de competências para certificação e/ou acreditação para o trabalho do orientador profissional brasileiro? Muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade!



**USP – Universidade de São Paulo**  
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
 Departamento de Psicologia e Educação

## QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA ORIENTAÇÃO

### Identificação

Nome:

Campo de seu trabalho enquanto orientador profissional:

Trabalha há quanto tempo com Orientação Profissional?

Sobre sua formação em Orientação Profissional, assinale uma ou mais opções abaixo, escrevendo na frente da/s opção/ões assinalada/s quando se deu essa/s formação/ões:

- ( ) tive contato com disciplinas da área na graduação  
 ( ) fiz um curso livre e/ou de formação  
 ( ) fiz especialização  
 ( ) fiz pós graduação *stricto sensu* em uma área afim (mestrado/doutorado)

### Roteiro

Conforme contato prévio estabelecido, seguem abaixo algumas perguntas sobre a temática da Formação do Orientador Profissional Brasileiro. Por favor, sinta-se à vontade para respondê-las de forma livre e sincera, e caso sinta necessidade de ampliar a sua resposta, você também poderá fazê-lo. Não há respostas certas ou erradas, sendo importante o registro de sua opinião, que é extremamente relevante para o desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil.

- 1) Descreva como foi a sua formação na graduação, em cursos livres de formação, especialização ou na pós-graduação (mestrado/doutorado), no que se refere à/s disciplina/s do domínio da Orientação Profissional
  
- 2) Como a/s disciplina/s da grade curricular do curso em questão dialoga/m entre si?
  
- 3) O que você entende pelo conceito de competências?
  
- 4) Levando em consideração a questão anterior, quais competências são desejáveis que o orientador profissional tenha desenvolvido /adquirido até o final do curso?
  
- 5) Na sua opinião, enquanto orientador profissional, há lacunas na formação do orientador profissional, em termos de competências? O que poderia ser feito para preenchê-las?
  
- 6) Você acredita que há condições de definições de critérios nacionais de competências para certificação e/ou acreditação para o trabalho do orientador profissional brasileiro?

Muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade!

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)