

Joaquim Luís Coimbra

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
Membro do Instituto de Consulta Psicológica,
Formação e Desenvolvimento

Formação: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho

O ponto de partida para este texto é a proposta de que a formação seja encarada como um processo de construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho.

O seu título pode ser sugestivo de múltiplos pontos de vista. Em primeiro lugar, logo sobre a relação entre o pessoal e social que está contida nesta expressão; portanto, de dimensões pessoais e profissionais da formação. A qualificação profissional para o trabalho já não depende apenas da aquisição de competências e ainda menos de competências profissionais específicas, mas também e, sobretudo, de competências pessoais, cada vez mais valorizadas no mundo profissional. Deste ponto de vista, o desenvolvimento pessoal e social pode e deve constituir o principal referencial da formação. Naturalmente, não se está aqui a distinguir educação de formação; a distinção é destituída de sentido; tal como a educação não pode alhear-se da preparação para o trabalho, também a formação não pode alhear-se do processo educativo e do desenvolvimento pessoal e social dos formandos. Um conceito que atravessa a reflexão e as práticas sobre as articulações entre educação e formação, bem como sobre as suas dimensões pessoais e profes-

sionais é o de competência. Ele constituirá o principal objecto de análise, designadamente quanto ao seu sentido e valor no campo da formação.

É provável que possa haver aí alguns mal entendidos acerca do que é que pode ser o conceito de competência ou do que é que poderão ser perspectivas úteis sobre a competência para a formação. É ainda possível que se identifiquem usos com outras finalidades que não as da formação sobre o conceito de competência. É claro, à primeira vista, toda a gente sabe o que é competência. Mas se fizer a pergunta pouca gente é capaz de conseguir responder de uma forma satisfatória.

Nas duas últimas décadas tem-se assistido a uma evolução, tanto no campo da educação como da formação: o discurso sobre as competências tem vindo a substituir o discurso sobre as qualificações o qual pertence a uma geração anterior. Nas competências propõe-se obviar limitações próprias dos objectivos educativos e formativos que eram enunciados em termos de conhecimentos. Geralmente quando se formulam objectivos de formação em termos de competências, procura-se capacitar o formando para a acção e não que a formação se satisfaça com a mera aquisição de conhecimentos ou ainda menos de informações. Mas uma das ambiguidades que persiste na utilização deste conceito diz respeito justamente a um aparentemente este pequeno pormenor que transforma o singular no plural. Mesmo quando ela é definida no singular, a competência geralmente é pensada no plural e, portanto, fala-se na esmagadora maioria dos casos de competências. Quando se fala no plural, o efeito é o de espartilhar o campo das competências e de as tornar mais específicas. A tradição e o discurso dominantes na formação como na educação são, a este respeito, os de basear inspiração nos modelos de origem anglo-saxónica (em inglês esta competência no plural geralmente é designada por *skill*). De vez em quando, far-se-á uso deste termo para não haver confusão e ser, assim, mais fácil distinguir quando nos estamos a referir a uma competência geral e sintética ou quando nos estamos a referir a competências específicas. É a noção de *skill*, como variante discreta e específica da competência, que dá origem à sua formulação e operacionalização plurais de que resultam os reportórios de "competências".

Estes *skills* não são outra coisa senão capacidades discretas, específicas, geralmente independentes umas das outras, não articuladas nem integradas. Vivem de uma lógica aditiva e de acumulação e daí muitas metáforas que aparecem neste discurso, quando se fala em portfólio de competências, em carteira de competências, em arca de competências que só salientam que de facto, aquilo que se pensa e o que está subjacente a tal discurso é a concepção de um somatório de competências como um "stock" que se transmite ao indivíduo e que ele armazena. É neste sentido também que para cada área de necessidades ou de problemas que é identificada se passa, quase de imediato e de uma forma mais ou menos automática, desarti-

culada e arbitrária, a formular objectivos de formação em termos de competências. É quase uma espécie de "clonagem" de competências virtualmente infinita.

É, assim, possível encontrar competências para todos os gostos: de procura e processamento de informação, de resolução de problemas, de tomada de decisão, de comunicação, de relacionamento interpessoal, gestão de conflitos. Todos os atributos e características que se consideram úteis para o desempenho do papel do trabalhador e do papel do profissional acabam por ser assimilados a esta noção de competências. A autonomia ou a auto-estima, ou, por outro lado, a criatividade ou a flexibilidade passam também a ser parte deste reportório de competências individuais.

Um dos problemas surge da exigência que se faz habitualmente a estes reportórios de competências no sentido da sua generalização e transferibilidades as quais definem um dos pontos críticos dos processos de aprendizagem em contextos de formação, uma vez que nem sempre tais aquisições conseguem passar para outros contextos de vida e de interacção do formando, designadamente o de trabalho. Além disso, nesta perspectiva atomística e elementarista organizada em torno da noção de *skill*, a aparência é a de que descrever as competências corresponde a uma tarefa que se reduz a enumerar e a listar e, deste modo, uma nova questão ganha sentido: onde está a competência e em que consiste? Ela está na lista de *skills* ou nos elementos que a compõem?

Um dos atractivos desta tradição anglo-saxónica reside na sua atitude abertamente pragmática (por vezes, ingénua, tal o imediatismo e o voluntarismo que a caracterizam).

Para mostrar o mal fundado de muitas destas "competências", poderemos servir-nos de um exemplo: até 1973, isto é, até à primeira crise do petróleo, que gerou desemprego pela primeira vez na Europa após a segunda Guerra Mundial, depois de 30 anos consecutivos de pleno emprego e de crescimento do produto, começou a falar-se de desemprego estrutural, isto é daquele desemprego que já não depende das variações dos ciclos de arrefecimento e aquecimento da economia. Quando se começou a constatar que este fenómeno do desemprego era independente das flutuações económicas passou a falar-se de empregabilidade. Até aí, e se nos reportarmos ao caso português, de uma mão de obra com um nível de qualificação baixíssimo, em termos formais, todos eram empregáveis. A partir do momento em que o mercado de emprego entra em crise e se começa a gerar desemprego estrutural começa também a falar-se em competências de empregabilidade. Torna-se, portanto, necessário que os indivíduos adquiram competências para se tornarem empregáveis.

Sem cair no radicalismo de considerar a completa inutilidade da noção de empregabilidade,

a verdade é que são indisfarçáveis os sinais de usos políticos e ideológicos da retórica que desde então, se foi apoderando do discurso das competências.

Outras tendências das que têm acompanha do o processo de expansão deste discurso podem constituir também exemplos da sua impregnação política e ideológica. A transição que se tem vindo a observar entre qualificação e competências é um desses casos. Para além do efeito de “moda” característico daquilo que está em emergência, até que ponto é que a passagem das qualificações para as competências não corresponde a uma forma de desumanização (da formação e do trabalho), reduzindo a pessoa do trabalhador a um repertório de competências a qual se compatibiliza com a crescente mercantilização do trabalho (isto é, da sua organização segundo uma lógica de mercado) e com o desequilíbrio, cada vez mais acentuado entre a oferta e a procura?

A companheira desta noção de competências (que se utiliza quando se fala de competências de empregabilidade ou de tomada de decisão ou de competências de gestão de carreira ou de resolução de problemas) quer do ponto de vista semântico quer do ponto de vista económico, é a competitividade nos seus diferentes níveis: a competitividade das economias, das empresas e, agora, finalmente, a competitividade entre os indivíduos, porque, quando o emprego escasseia, os mais aptos, conseguem disputar as oportunidades que estão disponíveis no mercado de trabalho em detrimento dos menos aptos, dos menos equipados do ponto de vista dessas supostas competências. O que parece configurar uma forma encoberta de darwinismo social.

O quadro completa-se com a carga de instrumentalidade que a abordagem dos *skills* põe em relevo e a evocação a propósito parece ser a do homem sem qualidades, sem alma, que Robert Musil fixou literariamente. Na educação e na formação esta visão sobre as competências tende, hoje, a apresentar-se como dominante e a inibir a exploração de possibilidades alternativas de conceptualizar a competência e de a traduzir em práticas de intervenção eficazes. O seu uso é largamente retórico: os *skills* servem para definir objectivos, intenções educativas e formativas que, na maioria dos casos, são só isso.

Não passam de boas intenções, não se traduzem nas práticas de educação e de formação, que continuam a estar centradas e preocupadas com os conteúdos e com metodologias transmissivas clássicas, o que quer dizer que não há aí muito espaço para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas competências. Evidentemente, neste caso, também não se traduzem nos resultados.

O definido teórico e metodológico a que a competência tem sido sujeita como conceito opera-

tório traduz-se na desvalorização do conhecimento da lógica, dos processos e dos contextos da sua aquisição e desenvolvimento. De facto, a atitude mais corrente inscreve-a numa racionalidade substantivista e essencialista que pode, em muitos casos, levar a encará-la(s) como um dado puro e unificado.

Ora, neste sentido, as competências não existem e vale a pena clarificá-lo. O que existe são pessoas, equipas e redes que em situações e contextos determinados, agem de forma mais ou menos competente. Em que sentido menos trivial podemos nós falar em competência? Sem menosprezar, evidentemente, as dimensões pedagógicas, institucionais, económicas, políticas e sociais deste problema, a verdade é que a capacitação das pessoas para a acção representa um objectivo que exige uma compreensão da lógica e dos processos segundo os quais as pessoas se desenvolvem, o que implica recorrer ao conceito de desenvolvimento. A este respeito é estranho, por um lado, que os formadores, os responsáveis da formação e os investigadores desta área não se tenham ainda interessado muito por saber o que é que está por trás deste processo de desenvolvimento, isto é, o que é que o explica, quais são as condições dentro das quais as pessoas aprendem, mudam e se desenvolvem, e a Psicologia terá, porventura, um contributo a dar porque tem alguma experiência a este respeito. Passou já também por várias fases dentro deste processo evolutivo, desde a utilização da noção de aptidão, por vezes considerada inata, até à do comportamento aprendido como unidade de resposta motórica, até à habilidade psicomotora, ao *skill* também e à competência neste sentido mais largo, mais abrangente, global, sintético, competência estruturante da acção em contexto. É neste contraste entre o *skill* como competência específica e discreta e a competência geral e estruturante da acção que poderá ser útil avaliar as vantagens e as desvantagens de utilizar uma e outra no campo da formação.

Procurar-se-á que esta abordagem se centre no processo e menos no conteúdo, isto é, que procure compreender e identificar os mecanismos, as lógicas, as dinâmicas e as formas de organização que estão na base da aquisição da competência numa perspectiva de desenvolvimento humano, o que significa também, por outro lado, que não se desprezem os conteúdos, que são indispensáveis.

Sendo óbvio que não há vantagens em isolar completamente processos de conteúdos, há que reconhecer que um dos mal-entendidos que tem persistido nesta discussão – e que explica a preferência pelos *skills* e a sua associação íntima a domínios específicos e concretos – resulta da concentração praticamente exclusiva nos conteúdos na ausência de formas e de processos que permitam compreendê-los. Como em tudo o que poder ser submetido à capacidade de compreensão humana também a competência(s) pensada como mero conteúdo se apresenta informe e, como qualquer conteúdo sem forma, não tem condições para sobreviver: desaparece.

Em segundo lugar, torna-se útil reconhecer a existência de níveis de complexidade diferentes na organização da noção humana. Em níveis de menor complexidade situaremos o que pode ser designado como rotinas básicas que correspondem a formas automatizadas (e rudimentares) de organização e coordenação do sujeito aprendiz. Embora sejam indispensáveis, estão longe de poder dar conta da complexidade de processos e lógicas de organização envolvidas na noção humana. Uma noção de rotina básica é susceptível de ser assimilada sem grande esforço, à de *skill* a que nos temos vindo a referir. Trata-se de aprendizagens específicas, geralmente adquiridas ao longo do processo de desenvolvimento "espontâneo", nos casos em que tal não acontece, a aprendizagem por treino, repetição e exercício pode compensar défices do sujeito.

As rotinas básicas adquirem-se, portanto, geralmente por treinos, daí a consagração da expressão treino de competências, que configura o seu modo de aquisição por aprendizagem social, que através da modelagem, do fornecimento de informação e de regras, isto é, da instrução da prática repetida, do *feedback*, e do reforço.

A distinção entre o *skill* portanto plural e específico e um conceito alternativo de competência geral, sintética e singular confronta-nos, portanto, com diferentes níveis de capacitação para a acção. É possível dar três exemplos que permitam distinguir diferentes níveis de aquisição de conhecimentos e competências de qualidade e de complexidade diferente.

Num primeiro nível que podemos designar de automático, em que há uma linearidade entre a detecção de um índice, de um sinal ou de um estímulo e a sua resposta, isto é, a execução que o sujeito, o trabalhador, por exemplo, realiza em contexto de trabalho. Por definição, este automatismo não é consciente, não há aqui controle da acção pela consciência. É um esquema muito semelhante, para não dizer idêntico, àquele que o estímulo-resposta consubstancia. Um segundo nível, ligeiramente mais complexo poderia ser formulado em termos de aprendizagem baseada em regras. Neste caso trata-se da aplicação de uma sequência de rotinas controladas mais ou menos conscientemente por regras, as quais são pré-definidas para uma classe de situações ou problemas, isto é, praticamente há uma receita que é esse conjunto de regras, de rotinas ou essa sequência de rotinas que já faz adivinhar qual é a resolução para o problema. Um outro nível, um terceiro nível, para terminar o exemplo da aprendizagem ou aquisição de competências é baseada em processos sistémicos. Agora a aquisição é realizada através de conceitos e conhecimentos declarativos. Trata-se de agir em situações novas, o sujeito não dispõe de regras à partida, a solução não pré-existe ao problema; tem que ser constituída na própria situação e, neste caso só pode haver imprevisibilidade quanto ao resultado final. Estamos noutro nível de competência. Se chegarmos à conclusão de que pode haver diferentes níveis de competência, é claro que temos que chegar à conclusão de que tem

que haver diferentes modos, diferentes abordagens, diferentes metodologias de os fazer adquirir. É claro que é esta última que hoje em dia, no discurso retórico ou não, que é mais requerida, é aquela que é mais exigida por decisores políticos, pelos responsáveis da educação e da formação e das políticas activas de emprego, é aquela que é mais requerida pelos empregadores e pelos seus representantes, portanto o discurso dominante vai neste sentido de que o trabalho cada vez mais confronta o trabalhador com situações novas, complexas, fluidas, de evolução incerta e, assim, seriam estas últimas aprendizagens ou competências baseadas, como lhes chamei em processos sistémicos que poderiam ser as mais úteis, pressupondo, evidentemente as anteriores as aprendizagens por regras, como as rotinas ainda mais rudimentares. Corresponde ou está mais de acordo com as chamadas novas exigências do trabalho e corresponde também à constatação de que não há nunca uma única resposta competente a uma determinada situação profissional, isto é, há sempre diferentes caminhos, há uma pluralidade de vias para chegar a situações adequadas, eficazes e eficientes. O discurso dos *skills* tende a embarcar na ilusão do perfil comportamental único e estandardizado para todos os aprendizes, para todos os formandos e para todos os trabalhadores, ou seja, o *skill*, ou este saber fazer mais prático, de execução mais específica, mais preso a determinados contextos e condições de trabalho e às vezes até a um posto de trabalho, este saber fazer da execução do trabalho prescrito, não é senão um dos níveis mais elementares da competência, é apenas - e não é mais do que isto - a aplicação do que já é conhecido; mas não é isto que chega para formar trabalhadores e profissionais de elevado nível de autonomia, de iniciativa, de criatividade e de empreendimento e capazes de responder a estes desafios que se vão identificando nos novos contextos de trabalho e nas novas formas de organização do trabalho.

Claro que quando estamos a falar de *skill* não podemos deixar de evocar a velha tradição tylo-rista que continua a pairar e que tende a reduzir a competência geral do indivíduo à mera soma destes saberes fazer fragmentários, que são e continuam a ser a concepção dominante. Mas, contrastando com as formas de organização do trabalho que mais se compatibilizam com esta noção de *skill* ou deste saber específico, podemos imaginar e já encontramos concepções e modos de organização do trabalho que valorizam a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a criatividade, a flexibilidade dos trabalhadores e dos profissionais, é claro que quanto mais exigentes forem neste sentido, mais estaremos próximos do último nível de competência referido atrás baseada em processos sistémicos. A acção humana em contexto que é essa que nos interessa evidentemente não em abstracto. Por exemplo, em contexto de trabalho, que a acção humana é demasiado complexa para se deixar reduzir a repertórios ou a somatórios de competências específicas, nós não somos um baú de *skills* e é capaz de não ser útil a ideia de baú (ou da arca) para pensar o que é que se passa nos formandos quando está a acontecer de facto um processo de aprendizagem. Portanto, por trás da acção, por exemplo da acção em contexto de trabalho, há que compreender a lógica, os modos de organização

que são igualmente complexos- tão complexos como é acção em contexto- portanto aquilo nós não podemos observar, mas podemos inferir, isto é que processos, que mecanismos, que formas, que estruturas é que estão por trás e são responsáveis (e que têm valor explicativo) para essa acção. Quanto mais próximos estivermos desta perspectiva, de novo mais longe estaremos da noção tradicional de *skill* específico e instrumental. Mais ainda, se nos basearmos nos dados da revisão da investigação sobre a eficácia de programas que estão organizadas em torno desta noção de *skill*, o que é que encontramos? Que estas metodologias baseadas no treino de *skills* que são eficazes, isto é, comprovam a sua capacidade para a aquisição de “coisas” novas, destas competências específicas. Mas a parte menos interessante está na quase incapacidade destas metodologias para promoverem a transferência destas aprendizagens para outros contextos diferentes do contexto de formação, para a sua generalização aos diferentes contextos da vida do formando ou do trabalhador e pior do que isso para a sua manutenção ao longo do tempo. A investigação tem mostrado invariavelmente que quando a intervenção se baseia nesta noção de *skill* e nas metodologias as que são próprias, não perdem no tempo, vão-se perdendo, isto é, facilmente se ganham, mas também facilmente se perdem, porque estamos naturalmente perante aquisições que estão na periferia do sistema pessoal do formando, são mudanças periféricas incapazes de afectar, de transformar os níveis mais profundos da sua organização pessoal.

A passagem deste para outros níveis mais complexos de realização e de noção obriga a uma outra concepção de competência mais exigente, também, no que diz respeito às condições do seu desenvolvimento.

A educação e a formação poderiam, assim, interessar-se pela identificação das condições dentro das quais podem ocorrer experiências de aprendizagem estruturantes do sujeito susceptíveis de transformar a organização e funcionamento do seu sistema pessoal e, portanto, as suas possibilidades de agir.

Compreenderíamos, assim, até que ponto se pode revelar inútil pretender a aquisição de competências de flexibilidade, por exemplo. Em vez de a tomarmos como um domínio de *skills* específicos, a flexibilidade passaria a ser entendida como uma propriedade de sistemas complexos, diferenciados e desenvolvidos. Seria, portanto, o desenvolvimento que a educação e a formação se deveriam esforçar por merecer.

Quanto aos objectivos e quanto aos resultados que a formação para o trabalho pode ter junto de adolescentes, jovens ou adultos, o esforço para encontrar uma alternativa pode passar por pensar que a competência só ganha sentido se a formação for encarada como um dispositivo para promover o desenvolvimento dos formandos, se a formação for capaz de se inter-

rogar sobre a lógica, os processos, os mecanismos e as condições dentro das quais as pessoas se desenvolvem, e de novo parece-me que a psicologia aqui pode ser um contributo de alguma relevância para encontrar algumas saídas interessantes para este problema. Quando se fala de desenvolvimento pessoal e social de competências pessoais e profissionais quer no campo da educação escolar quer no campo da formação profissional, se quisermos distingui-los o que não faz grande sentido, mas quando se fala de desenvolvimento pessoal e social trata-se da formação e da contextualização nos campos da educação e da formação de um objectivo que é conhecido da psicologia de há muitos anos que consiste na promoção do desenvolvimento psicológico. Posta neste plano do desenvolvimento psicológico ou do desenvolvimento humano a competência ganha singularidade, ganha historicidade, ganha estabilidade e singularidade porque ela é própria daquele indivíduo, depende das suas formas de auto organização pessoal, há uma marca distintiva pessoal singular idiossincrática que é irrepetível daquele indivíduo na sua acção de historicidade porque é evidente que esta competência que resulta do desenvolvimento pessoal e social do formando ou do trabalhador para a ter, para a adquirir, é preciso merecê-la e aqui uma das dimensões que não se pode esquecer nem queimar é a do tempo. Estabilidade porque evidentemente quanto mais esta noção de competência for assimilada à autoorganização ao sistema à estrutura do sujeito, do trabalhador ou do formando mais estaremos a referir-nos aquilo que quando é adquirido é estável ao longo do tempo e de admitir variações é no sentido do seu desenvolvimento. Neste caso a competência passa a ser o resultado da formalização da própria experiência e tem que tomar experiência como o seu ponto de partida isto faz-nos lembrar, é uma das maneiras, não é a única, mas é uma das maneiras de encarar este problema como a partir da experiência fazer aquisições de natureza desenvolvimental que afectem as estruturas no sentido de uma maior complexidade, flexibilidade, inteligência e que permitam uma acção mais adequada, mais adaptada, mais rica e mais criativa faz-nos lembrar aquele clássico processo que o Piaget, por abstracção reflexiva que é um processo psicológico que ocorre espontaneamente desde que sejam criadas determinadas condições que portanto interessa conhecer. A experiência passa portanto a ser matéria prima do desenvolvimento da aprendizagem e da formação, portanto, do acesso a níveis de competências mais elevados. É claro que esta experiência mal chegue é uma condição indispensável e ao mesmo tempo insuficiente. É necessário que a formação crie oportunidades de reflexão e de integração dessas experiências que vai proporcionando. Muitas dessas experiências nós estamos a imaginá-las podem ser experiências no próprio contexto de formação ou fora dele nos contextos reais de trabalho, mas se não há essas ocasiões de expressão, de verbalização dos pensamentos, dos sentimentos, das expectativas, de frustrações de aspectos positivos e negativos nessas experiências se não há ocasiões para exprimir para verbalizar o que se passa nessas experiências geralmente não há resultados, também em termos do desenvolvimento dos formandos porque verbalizar e até melhor do que isso escrever verbalizar é dar forma impor uma estrutura à actividade que se realizou é estabelecer discrimina-

ções, diferenciações é seleccionar é organizar num todo sistémico, essa experiência mais ou menos informe quando ela fica apenas pelo nível do vivido da experiência e quando não é reflectida e organizada. Portanto o profissional competente diríamos apenas que não é aquele que age com competência, mas também o que sabe descrever o modo ou o processo do seu competente, portanto a flexibilidade é uma condição de constituição destas competências pessoais e profissionais. Trata-se de facto de competências generativas porque a partir de um conjunto como conhecido através de diferentes formulações que de Piaget quer de outros autores, do conjunto definido de processos e regras é possível produzir e gerar um conjunto infinito de acções competentes e adequadas a diferentes contextos. Há uma terceira condição que vale a pena aqui salientar que não vou desenvolver, mas que é a qualidade da relação entre os formadores e os formandos dentro do grupo dos próprios formandos ou no contexto do trabalho da relação que estabelece com os outros quer em termos verticais quer em termos horizontais a qualidade destas relações, é decisiva para as aquisições em termos de desenvolvimento pessoal e social destes formandos. Se quisermos concretizar esta ideia para terminar que me parece que já me estou a alongar demasiado concretizar esta ideia eu julgo que encontramos-la no princípio da alternância, alternância de resto devia de ser considerada quanto a mim um princípio estruturante de todos os processos de educação e formação em qualquer que seja o seu nível de qualificação escolar ou de qualificação para o trabalho, qualificação profissional portanto incluindo aqui um nível que é geralmente esquecido que é o nível superior que ela está mais ou menos adquirida em determinados subsistemas e para determinados níveis de qualificação o principal dos quais é o da aprendizagem por alternância do sistema dual e toda essa tradição está mais ou menos adquirida aí consolidada está menos em outros sistemas de oferta de formação profissional embora também esteja presente mas de outra forma menos sistemática como é o caso de formação do nível intermédio oferecido pelo sistema das escolas profissionais e por vezes pelos cursos tecnológicos do ensino regular, mas está completamente esquecida por exemplo na formação de nível superior e sobretudo da universitária é claro que sempre que estes formandos qualquer que seja o nível de formação 2, 3 ou 4 ou 5 sejam níveis intermédios ou níveis superiores sempre que eles tenham ocasião de ter experiências fora do contexto de formação sempre essas experiências são preparadas, acompanhadas e finalmente depois reflectidas e integradas estão a desenvolver-se e esta a desenvolver-se no sentido de conseguirem níveis mais elevados de desempenho destas competências pessoais e profissionais para o trabalho.

Obrigado.

A Orientação e o Desenvolvimento de Competências