

AFINAL, QUE COMPETÊNCIA?

Ana Lúcia Ferreira de QUEIROGA

anaqueiroga04@yahoo.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba- IFPB
Avenida 1º de maio, nº 720,
www.ifpb.edu.br

RESUMO

O texto apresenta várias definições de competência, numa tentativa de compreender esse conceito como referencial norteador das práticas pedagógicas na educação profissional de nível técnico no Brasil. Uma questão presente e marcante na reforma educacional, na década de 1990. A partir da pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFPB, Campus João Pessoa, em particular dos cursos técnicos, pôde-se visitar diferentes pensadores nesse campo teórico, partindo-se da formulação do Ministério da Educação, e, com maior ênfase, àquelas perspectivas que se colocam como expressões críticas dessa visão. A realização da pesquisa esteve pautada pela metodologia histórico-crítica, possibilitando a compreensão das formulações da concepção de competência institucional e de seus críticos. O desenvolvimento da pesquisa vem mostrando que a efetivação da pedagogia das competências não se realiza por meio de um único princípio pedagógico, expressão do desejo da Reforma, mas através de diferentes abordagens. Os resultados desta pesquisa empírica, realizada no âmbito da instituição, mostraram a pouca explicitação do conceito de competência que nem sempre aparece com a necessária clareza epistemológica, gerando instabilidade curricular e dificuldades em sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Competências, Pedagogia e Conhecimento

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho de pesquisa é o modelo pedagógico das competências. Um estudo que se insere no contexto das políticas públicas definidas para a Educação Profissional no Brasil, tendo por base as transformações estabelecidas pelo Ministério da Educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNET), contidas no Parecer CEB/CNE nº 16/99, e adotadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPB. Nesse sentido, teve como objetivo principal avaliar como as práticas pedagógicas em referência vêm sendo efetivadas. Para tanto, partimos da visão de docentes e discentes dos cursos técnicos de Eletrônica e da equipe pedagógica, buscando apreender as concepções de competências por eles apropriadas e as mudanças realizadas no processo educativo. Esse procedimento adotado considerou não haver, até então, informações se o currículo posto em prática na sala de aula corresponde ao currículo institucionalmente prescrito, ou mesmo se há uma aproximação entre o discurso dos professores e os processos pedagógicos. O estudo considerou, ainda, a necessidade de verificar as maiores dificuldades vivenciadas pelos agentes do processo educativo, uma vez que esse modelo que está sendo incentivado precisa ser avaliado, mostrando-nos a pouca explicitação da noção de competência como referencial para orientar a prática educativa.

A investigação do tema proposto surgiu em função das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro, instituídas a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto nº 2.208/97, determinando um elenco de reformas na educação profissional, particularmente nos cursos técnicos profissionalizantes. Essas mudanças trazem

consigo a necessidade de modificações na ação educativa do ensino técnico, pois o desenvolvimento de competências passa a ser a base da mudança de paradigmas desta reforma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU TRABALHOS RELACIONADOS

A oposição entre o conhecimento técnico e o das humanas nos conduz ao modelo pedagógico das competências que orientou as reformas dos sistemas nacionais de formação profissional na Europa, a partir dos anos 80. Na França, sua implementação no campo educacional ocorreu na década de 1990, a partir das gerências dos recursos humanos no contexto empresarial, no qual a formação e o desempenho da força de trabalho estão vinculados ao atendimento das exigências do mundo do trabalho. Esse modelo serviu de base para a reforma da educação profissional em toda a América Latina, nos anos 90, inclusive no Brasil.

Conforme Perrenoud (1997), competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas. Para o autor, a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. No sentido de impulsionar o debate, questiona o papel da escola diante das competências: Desenvolver competências é assunto da escola? A escola deve limitar-se à transmissão de conhecimentos?

Na sua concepção, em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências do que em colocá-las em ação nas situações complexas. Para ele, a abordagem do desenvolvimento de competências na escola passa, necessariamente, pela reflexão dos rumos que a educação está tomando, em que contexto se desenha esse desafio de mudança e, sobretudo, nas ações dos envolvidos nessas práticas.

No entendimento do autor (1997), a noção operacional de competências se refere a situações que requerem a tomada de decisões e a resolução de problemas. Isso significa que deter conhecimentos ou capacidades sobre algo não implica possuir competências. Ou seja, pode-se conhecer regras da matemática, mas não saber aplicá-las no momento certo.

Na lógica do seu pensamento, uma competência permite ao indivíduo a mobilização de conhecimentos para enfrentar uma determinada situação, isto é, trata-se de uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequados. O sentido de competência implica, portanto, uma mobilização dos conhecimentos e dos esquemas para desenvolvimento de respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

De acordo com Machado (2000, p.5), as competências:

constituem padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas desde os esquemas mais simples de ação até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações problemas, de pensar e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Segundo o autor (2002), é interessante analisar o parentesco semântico que existe entre as ideias de competência e competitividade. A origem comum é o verbo *competir* (com + petere), que no latim significa *buscar junto com*, *esforçar-se junto com* ou *pedir junto com*, prevalecendo posteriormente o significado de *disputar junto com*. No contexto educacional, a noção de competência é muito mais fecunda e abrangente, mantendo o caráter de mediação com a ideia de disciplina.

Para Deffune e Depresbiteris (2002, p.78),

as competências são aprendidas ao longo da vida, e todas as experiências podem se constituir em ocasiões de aprendizagem. Assim, tem-se que levar em conta que o conceito de competências está intrinsecamente relacionado ao de educação continuada. Nesse sentido, não se pode falar num processo linear de competências, porém numa perspectiva de educação continuada, na qual estejam presentes todas as oportunidades oferecidas à pessoa, seja pela escola, por diferentes instituições da sociedade ou especificamente pelo mercado de trabalho.

No entendimento de Ropé e Tanguy (1997), a noção de competência atualmente substitui o que antigamente chamávamos de “saber”, no campo educacional, e “qualificação”, no campo do trabalho. Não significa que esses conceitos deixem de ser usados, mas que perderam sua posição central em relação ao novo termo (op. cit.). Por isso, na atualidade a noção de competência é polissêmica e reveste-se de uma função geral incerta, ensejando múltiplas interpretações, nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que demanda cuidados. Entende-se assim que competência, para as autoras, é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, que implica sempre uma ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados.

Para Hirata (1994), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos na França, tendo sido retomada na atualidade por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos modelos de produção e gerenciamento e substitutiva da noção de qualificação, ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhe eram correspondentes.

Segundo Ramos (2001), a noção de competências extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, ela pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo¹ até a aproximação mais recente com o construtivismo². De acordo com a autora (2001, p.89),

a matriz condutivista, utilizada principalmente nos Estados Unidos, consideram as competências superiores e, por isto, analisam as atividades desenvolvidas pelos *experts*, com vistas a levar o conjunto de trabalhadores a um estágio equivalente de desempenho. A matriz construtivista, por outro lado, que tem sua origem na França, incorpora a contribuição dos trabalhadores com menor nível de desempenho, buscando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho.

Essa matriz condutivista, alicerçada na estrutura comportamentalista desenvolvida por Skinner na psicologia e na pedagogia de Bloom, no início da década de 60, nos Estados Unidos, tem em Resende (2000) um dos seus defensores, quando argumentava que os tradicionais exames acadêmicos, baseados em testes tradicionais de conhecimento e inteligência, não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida. Foi com a introdução de outras variáveis que o conceito de competência começou a adquirir novos significados, através de métodos de avaliação, permitindo identificar a competência do indivíduo no processo de seleção de pessoas em empresas, dentro do modelo gerencial de desempenho efetivo.

Para Lucília Machado (1998, p.93), a noção de competência é, de fato, forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa os critérios que a estão orientando na atualidade: “o fatalismo da disputa competitiva”. Do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita, como, também, vem a interpretação de que ser competente representa saber ir além dos limites. As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço das inteligências, podendo ser associadas desde aos esquemas mais simples de ação até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento.

¹ Condutivismo – advém da estrutura comportamentalista de Skinner e é apropriada pedagogicamente por Bloom. O uso de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis (RAMOS, 2001, página 90).

² Construtivismo – uma tendência da psicologia cognitiva influenciada principalmente pelos trabalhos de Piaget. Para os cognitivistas, o conhecimento é produzido internamente como uma construção mental e individual do sujeito em uma relação que envolve o conhecimento existente com o conhecimento novo. Nessa concepção, o pressuposto principal é do sujeito como construtor do conhecimento. Em síntese, o construtivismo trata-se de um enfoque teórico que aborda o conhecimento como uma construção humana de significados na interpretação do mundo.

Ver Ramos (2001, p.3). Com base na teoria da equilibrção de Piaget, a completa estrutura dinâmica das competências incorpora a idéia de construtividade do conhecimento na perspectiva de superação do condutivismo.

Na concepção de Rios (2001, p.83), a noção de competência está associada às demandas do mercado de trabalho. Para ela, “não é mau, em princípio, levar em conta uma demanda – afinal, é preciso sempre considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional. Arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade”.

Para a autora (op. cit.), substituir o conceito de qualificação, como formação para o trabalho, pelo de competência, como atendimento privilegiado ao mercado de trabalho, parece guardar, então, o viés ideológico presente na proposta liberal, que se estende ao espaço da educação, em que passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos. Nesse sentido, a preparação aligeirada para atender ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo se sobrepõe à formação global do trabalhador. Por outro lado, reduzir a noção de competências à demanda do mercado de trabalho é correr o risco de desconsiderar outras demandas que estão postas na sociedade.

Para Mello (2003, p.1), uma das proponentes das Diretrizes Curriculares Nacionais da reforma, competência é

a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Para constatar-la há que se considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados.

Conforme a autora, a competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o *saber fazer* que deve ser considerado. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira este fazer determinado. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para a memorização de conceitos abstratos e fora do contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência, para Mello.

Berger Filho (1998, p.9), entende por competências “os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer”.

Para o autor, competências situam-se no campo cognitivo e são os conhecimentos necessários para a realização de uma atividade. O autor afirma que o referencial de competências deve ser instrumento permanente de trabalho da escola e do professor, sendo entendido como uma linguagem comum e central do processo educativo, e não como uma lista abstrata que precisa estar presente no “plano de curso”.

No contexto da reforma educacional apresentado pelo Parecer do CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999, a noção de competências é tratada como modelo pedagógico no ensino técnico, entendida como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, sempre de modo vinculado à autonomia e à flexibilidade do trabalhador frente às mudanças no mundo do trabalho. Esse é também o conceito que adotamos neste trabalho.

A utilização do termo competências, no plural, é recente, sendo apropriado aos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Em Perrenoud (1997, p.44), a alusão à competência se associa a algo que é específico de cada profissional – daí o uso do termo no plural. Nesse sentido, o conceito serve de referência a tudo aquilo que compete a cada pessoa fazer no espaço do seu trabalho.

Conforme Araújo (2001, p.30), a competência tem a sua inspiração filosófica assentada no racionalismo, no individualismo e no pragmatismo. Do racionalismo, traz a marca da determinação de “objetivos formativos comprometidos com a eficiência dos sistemas educacionais, para o atendimento das demandas dos setores produtivos”. Do individualismo, o que se ressalta é o deslocamento do ensino centrado sobre os saberes para um ensino no qual o aluno é construtor do conhecimento, significando a individualização na formação e a mudança no papel do professor. Por fim, o pragmatismo pode ser percebido por intermédio do utilitarismo, da procura de produzir aprendizagens aplicáveis e da adaptação do indivíduo ao contexto social.

Segundo Ropé e Tanguy (1997), se entendermos competências como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas das práticas sociais. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado.

Por outro lado, as autoras apontam conclusões preocupantes e indicam pontos críticos da pedagogia das competências. Dentre eles, destacam-se:

- *As mudanças do modelo pedagógico inscrevem-se no âmbito do movimento da racionalização e da intelectualização* vivenciadas pelas sociedades modernas, enquanto expressão do cálculo econômico, da razão científica e da técnica. Essa racionalização se legitima na ciência e na técnica.
- *O modelo das competências se fundamenta na prevalência do método, dos instrumentos, da medida, isto é, em uma aparente tecnologia intelectual* que, apesar de apresentar formalmente o caráter de ciência, veicula ideias comumente consideradas necessárias e formuladas, de outro modo, pelos produtores do saber. Nesse sentido, sob uma aparente cientificidade e objetividade do processo pedagógico, além da eliminação do debate e da divergência, as finalidades dessa etapa de desenvolvimento capitalista são apresentadas como universais, a determinar as *competências* desejáveis (do ponto de vista do capital).
- *A racionalização³ da pedagogia escolar e da educação profissional* não se ampliará a ponto de atingir todas as esferas educativas, conformando uma nova racionalidade para o capital.
- *A individualização dos processos cognitivos* é outra característica apontada como crítica pelas autoras, tendo em vista que não há clareza acerca das dimensões sociais presentes no processo de produção do conhecimento, o que torna incompatível, na contemporaneidade, um modelo de aprendizagem centrado no indivíduo.

Como o paradigma das competências centra-se no indivíduo, sob o discurso da laboralidade, joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego ou desemprego, escamoteando a responsabilidade de outros segmentos sociais e a responsabilidade do Estado no desenvolvimento de políticas de emprego, políticas econômicas, investimentos nacionais, sonegação e má aplicação de impostos, transferência de dinheiro para o exterior.

Analisando os documentos iniciais orientadores do MEC, dentre eles o Parecer acima citado, observa-se que a finalidade principal da educação profissional é a laborabilidade⁴ ou trabalhabilidade. Nesse sentido, o foco central da educação profissional desloca-se dos conteúdos para a construção de competências exigidas para a atividade a ser desenvolvida pelo aluno. Trata-se de uma visão estreita de profissionalização voltada para o exercício de uma determinada função na atividade produtiva. A formação do trabalhador não deve ser apenas regulada por tarefas.

A noção de competência se relaciona à possibilidade de alguém adquirir saberes e conhecimentos para uma nova aprendizagem e transformação. Baseando-se nessa compreensão defendida por Perrenoud (1997), Paulo Freire, no Brasil, desde os anos 60 já se falava em “saber” (o conhecimento) e “saber-fazer” (as habilidades), hoje rebatizados como “competências e habilidades”, terminologia largamente empregada nos contextos pedagógicos contemporâneos.

Não obstante, termos como *problematização*, utilizado na pedagogia de Paulo Freire, é retomado por Perrenoud, porém em perspectivas diferentes. Na lógica de Paulo Freire, as situações–problemas, os desafios lançados ao grupo e o espaço de decodificação dessas situações, com a ajuda do coordenador, não têm a pretensão de transformar o processo educacional num processo de domesticação. A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Outra diferença entre as ideias desses pensadores se refere à transmissão de conhecimentos. Paulo Freire ressalta que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a

³ Entendemos por racionalização, em sentido geral, o método que defende o papel central da razão no ordenamento de toda atividade humana.

⁴ Os termos *empregabilidade, trabalhabilidade e laboralidade* são sinônimos utilizados nos documentos da reforma da educação profissional como requisito ao trabalhador para manter-se na atividade produtiva. De acordo com esses documentos, adquirir laboralidade nesse mundo é apreender os sinais de reviravolta dos padrões de qualidade e, inclusive, intuir sua direção (Parecer 16/99, p.91). Laborabilidade entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania (RCNET, 2000, p.9).

formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem, trabalhando e reconhecendo as diferenças. Segundo Freire (1996, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Segundo Ramos (2005, p.118),

não se pode perder de vista que o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais), mas também epistêmico cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer. Desta forma, os saberes continuam sendo os conteúdos da prática pedagógica a serem ensinados/aprendidos através de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se restringe a elas, uma vez que essa mobilização depende dos saberes.

METODOLOGIA, RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise desta pesquisa está se desenvolvendo a partir de dois métodos assim descritos: em um primeiro momento, utilizando-se o método histórico-crítico foi possível a compreensão das formulações da concepção de competência institucional e a de seus críticos, destacando a década de 1990 como o momento de maior debate em torno dessas formulações e sua implementação nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em um segundo momento, utilizando-se de técnicas de comparação desses conceitos transpareceram as limitações da perspectiva institucional, a partir da categoria teórica *competência*, com a sua formulação pautada estritamente no “saber-fazer”, vinculada ao desempenho numa determinada tarefa. Já na perspectiva crítica, o saber fazer é necessário à aprendizagem, além de que a interpretação de *competência* transcende essa dimensão quando se exige do profissional que também compreenda o seu “saber-fazer”, isto é, acompanhado de uma visão crítica orientada pelo *como se faz, para que se faz* e, principalmente, *a quem servirá* o produto de seu trabalho.

A pesquisa apresentou como resultado a pouca explicitação do conceito de competência da Reforma como capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Docentes e equipe técnica (pedagógica) não compreenderam, inicialmente, aquela conceituação como esquemas e operações mentais de caráter cognitivo, associadas aos saberes teóricos ou habilidades geradoras de experiências, incorporando o mero “saber-fazer”. Mas, esta habilidade é decorrente da competência e não a própria. Esta é uma tendência da competência profissional vinculada à capacidade do indivíduo de resolver determinadas situações-problema, oriundas do mundo do trabalho, dentro dos padrões de qualidade e eficiência desejados. Inicia-se, também, uma concepção crítica àquela visão institucional que engloba conceitos mais amplos, relacionados ao desempenho de papéis sociais. Para além da visão da Reforma, pôde-se entender competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais, psicomotoras e históricas. Sendo histórica, tal compreensão extrapola o espaço e o tempo escolares.

Analisando essas críticas feitas à pedagogia “tradicional”, não se pode perder de vista que a competência não é um princípio, a escola pode trabalhar com competências, como uma das concepções pedagógicas. Todavia, não podemos tê-la como única concepção, uma vez que no Art. 206, inciso II da Constituição Brasileira um dos princípios do ensino é a pluralidade de concepções pedagógicas. Nesse sentido, devemos formar nossos alunos como pessoas competentes para compreender o conhecimento produzido até então; mobilizar, do ponto de vista cognitivo e intelectual, para que os alunos se apropriem desses conhecimentos e se tornem pessoas capazes de utilizar esses conteúdos.

Há elementos subjetivos nas competências que dificultam a sua definição, ou seja, por estas serem intrínsecas ao ser humano não dá para estabelecer previamente que competências o aluno deverá ser capaz de desenvolver ao término de um curso ou qualificação, ou elegermos apenas conhecimentos que entram como recursos necessários a ação que deve ser realizada pelo aluno. Ao contrário, a organização curricular deve partir da resposta aos questionamentos: que profissional queremos formar e quais os conhecimentos necessários para atender essa formação. Esse deve ser o percurso. Caso contrário corre-se o risco de esvaziar a função da escola e conseqüentemente do processo educativo.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém destacar que têm sido várias as noções de competências, de acordo com o ponto de vista teórico de cada autor, englobando, ora conceitos amplos, relacionados ao desempenho dos papéis sociais,

emancipação individual e coletiva, ora restringindo-se ao desempenho de uma função profissional. Entretanto, percebe-se uma tendência na conceituação da competência profissional como a capacidade do indivíduo em resolver determinadas situações do mundo real do trabalho dentro dos padrões de qualidade e eficiência desejados. Nesse sentido, a competência é tida como inseparável da ação que condiciona o uso dos conhecimentos à capacidade de resolução de problemas.

No ponto de vista de aplicação pedagógica do conceito, o seu caráter polissêmico e impreciso gera várias interpretações diferenciadas e provoca instabilidade curricular. A falta de clareza dos docentes em torno do conceito de competências é evidenciada nos seus discursos, cuja característica principal é o desempenho, o saber fazer. O conceito configura-se como reducionista ao tecnicismo e ao comportamentalismo, pois a ênfase não é mais no conhecimento, mas na sua utilização pelo sujeito em determinadas situações. Portanto, o conhecimento é atrelado ao seu uso prático, à sua aplicabilidade. Essa é a lógica das competências do modelo educacional vigente.

Percebe-se na educação profissional, mais especificamente no ensino técnico, a necessidade de se avançar na perspectiva de superar a visão estreita de profissionalização, voltada para o exercício de apenas uma determinada função na atividade produtiva, reducionista ao tecnicismo e ao comportamentalismo. Assim, vincular a competência ao desempenho como seu único indicador é reduzir a sua própria compreensão, deixando de lado todas as dimensões subjetivas da competência do indivíduo. Deve-se pensar na formação global dos trabalhadores, na qual ele possa desenvolver as suas potencialidades. Esta visão que começa a aparecer possibilita um exercício maior de todas as dimensões do ser humano, não se perdendo de vista que este congrega as dimensões cognitivas, epistêmicas, sociais, afetivas e psicomotoras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais*: as incoerências de um discurso. Tese de doutoramento, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.

BERGER FILHO, Ruy Leite. *Currículo por competência*. Formação Baseada em Competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. Conferência proferida no V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, em 16/09/1998, na cidade de Pelotas-RGS.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto Federal nº 2.208/97*, de 17 de abril de 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional*: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. 19v.

Conselho Nacional de Educação (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n.457, p.3-73, out.1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

DEFFUNE, Deisi & DEPRESBITERIS, Léa. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional*: crônicas e reflexões. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 22. ed.1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 25. ed.1996 (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?* Versão escrita para exposição e debate no II CONED. Belo Horizonte. Novembro/1997.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo de competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial*. In: Reunião Anual da SBPC, 44. Fortaleza, 1992.

MACHADO, Lucília. *O modelo das “competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. In: *Revista Trabalho e Educação*, nº 4, NETE/FaE/UFGM, 1998.

MACHADO, Nilson José. *Disciplinas e competências na educação profissional*. São Paulo: Abril, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Habilidades e competências em educação**. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril. 03/2003.

NOVAES, G.T.F. **Habilidades e competências: definições e problematizações**. [s: s.n] 2001. Mimeo.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1997.

_____. **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 1997a.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, Ênio. **O livro da competência desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.