

# **A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA DO SENAI DE CAMPO GRANDE/MS**

Gilka Cristina Trevisan\*

Leny Rodrigues Martins Teixeira\*\*

\*Mestre em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: gilka@ms.senac.br

\*\*Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: leny@ucdb.br

**Resumo:** O presente artigo, cujo foco se direciona à noção de competência e sua adoção na Educação Profissional e Tecnológica, teve como objetivo a análise do entendimento teórico-prático da noção de competência e da sua implementação no ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem da escola do SENAI de Campo Grande/MS. Foram analisadas as abordagens conceituais da noção de competência, verificando como os atores envolvidos com o discurso das competências compreendem essa noção e a difundem, como estabelecem a relação entre as competências, trabalho e a educação profissional. A análise das entrevistas realizadas indicou que os respondentes possuem concepções diferentes de competência e influenciadas pelo mundo do trabalho, desta forma, reduzindo a competência a um comportamento observável.

**Palavras-chave:** Competência. Educação profissional. Trabalho.

## **THE CONCEPT OF COMPETENCE OF SUBJECTS INVOLVED IN PROFESSIONAL EDUCATION SCHOOL OF LARGE FIELD SENAI/MS**

**Abstract:** This paper, whose focus is directed to the notion of competence and its adoption in Professional and Technological Education, aimed at analyzing the theoretical and practical understanding of the concept of competence and its implementation in education, in the context of school learning courses SENAI Campo Grande / MS. We analyzed the conceptual approaches of the notion of competence, seeing how the actors involved with the speech skills and understand this concept spread as establish the relationship between skills, employment and professional education. The analysis of interviews indicated that respondents have different conceptions of competence and influenced the world of work, thus reducing the power to conduct observable.

**Key words:** Competence. Professional education. Labor.

## INTRODUÇÃO

O mundo globalizado testemunhou mudanças na organização do trabalho desde o final do século passado, tais transformações se originaram na crescente e imperiosa necessidade de flexibilidade e competitividade que obrigou as empresas a um processo de reengenharia, repensando e reestruturando seus processos e práticas.

Uma das consequências, apontadas por Antunes (2000), Frigotto (1998) e Kuenzer (2006) foi a precarização e intensificação do trabalho, tendo em vista que as novas tecnologias e organização das relações de trabalho, provocaram a redução dos postos de trabalho, indicando novos requisitos ao trabalhador fabril, ainda incluído, como: maior escolarização, autonomia, iniciativa e tomada de decisão.

Markert (2004) define esse novo trabalhador como o servidor produtivo, cujas competências profissionais individuais passam a ser valorizadas pelo capital que também passa a ter reconhecido o saber tácito vindo de sua experiência de trabalho, porém necessitando de qualificação constante por meio do desenvolvimento das competências requeridas pela nova forma de organização do trabalho.

Desse modo, apropriada pelas formas produtivas capitalistas, a competência aparece como nova estratégia de avaliação das capacidades e do desempenho dos indivíduos, impactando os modelos de formação profissional. Seu discurso é agregado como resposta das empresas frente às mudanças tecnológicas e econômicas, cujas necessidades de reestruturação produtiva e organizacional exigiram a operacionalização de um processo de revisão das qualificações profissionais. Os processos de formação se voltam para a busca de novos atributos, próximos à subjetividade do trabalho e, segundo Antunes (2000), à intelectualização do trabalho manual.

No Brasil, o discurso das competências ficou evidenciado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, e com sua regulamentação posterior.

Assim sendo, a noção de competência é utilizada, no mundo do trabalho, como referência para indicação dos requisitos necessários aos trabalhadores para manterem sua empregabilidade, reorganizando as relações de trabalho. Na educação, passa a compor, especificamente no caso da Educação Profissional e Tecnológica, itinerários formativos

norteando a ação docente, as práticas pedagógicas e as estratégias de avaliação, principalmente relacionadas às listas de tarefas e funções e a critérios de desempenho.

Diante do exposto, o propósito desse artigo é apresentar uma análise a respeito do entendimento teórico-prático da noção de competência por parte dos teóricos e sujeitos envolvidos no contexto dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, MS, uma instituição que, fortemente impactada pelas mudanças produtivas, adotou o discurso das competências em sua metodologia de ensino. Para essa análise utilizamos uma breve revisão teórica sobre a noção de competências, tendo em vista a compreensão dos conceitos que os sujeitos envolvidos com essa noção tem.

## A NOÇÃO<sup>1</sup> DE COMPETÊNCIAS

As competências, apesar de muita produção sobre suas implicação no trabalho e na educação, ainda se constituem numa noção a ser estudada e problematizada. No entanto, sua adoção na educação, de uma maneira geral, torna instituída a pedagogia das competências que, segundo Ramos (2002), é um modelo de formação cujos princípios e métodos de ensino levam, na análise da autora, ao pragmatismo, ou seja, ao valor da prática. Um modelo de formação que objetiva buscar a validação dos conhecimentos na prática, visto que, os saberes e objetivos educacionais devem ser materializados, compreendidos e validados pelas tarefas.

Ramos (2002, p. 411) defende que a abordagem experimental da competência a reduz apenas à inteligência prática, vinculada a ação, dessa forma, perdendo a concepção da competência como “[...] mecanismo acionador de procedimento e esquemas mentais [...]” tendo em vista possuir “[...] uma estrutura e um funcionamento dinâmicos configurados por uma inteligência prática e a inteligência formalizadora”, essa última relacionada ao pensamento abstrato.

Como a construção do conhecimento passa a ocorrer a partir de ações físicas e mentais (mobilização, articulação e ação) que são aperfeiçoadas mediante processos de assimilação e acomodação desencadeados pelas situações apresentadas ao sujeito, a autora argumenta que a proposta das competências está atravessada pelo pensamento piagetiano. Portanto, implicando numa prática pedagógica que deve possibilitar “exercício contínuo e contextualizado dos

---

<sup>1</sup> Para Minayo (2004, p. 93, aspas da autora) “por noção entendemos aqueles elementos de uma teoria que ainda não apresentam clareza suficiente e são usados como ‘imagens’ na explicação do real”.

processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes por meio dos esquemas mentais.” (p. 408) Assim sendo, conclui-se que as ações que podemos observar são determinadas por ações inobserváveis do pensamento.

Tal argumentação se alinha ao conceito que Perrenoud (1999, p. 7) faz de competência, como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor corrobora para o sentido de um conceito de competência ainda não consensuado ao afirmar que não existe uma definição clara que seja compartilhada por todos.

Segundo Perrenoud (1999), a ação passa a ser um dos fundamentos da competência, pois, os sujeitos constroem seus esquemas por meio de experiências renovadas e de uma postura reflexiva. Além disso, a competência avança sobre o limite dos conhecimentos, pois não se forma pela justaposição ou assimilação desses, mas pela estruturação de esquemas que mobilizam os conhecimentos nas situações apropriadas.

Todavia, o autor não deixa de problematizar o fato de que a mobilização dos recursos dos indivíduos, por meio de componentes invisíveis e não observáveis, é um dos fatores que dificulta a exatidão das competências ou, da sua transferência para situações diversas.

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 da mobilização [...] só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos (PERRENOUD, 1999, p. 22-23).

Nesse sentido, Perrenoud (1999) aproxima os esquemas complexos ao inconsciente prático de Piaget, afirmando que a competência, com o passar do tempo e por meio dos exercícios de raciocínio, decisões, intenções e experiências, se torna um esquema complexo. “Para chegar à tamanha automatização de funcionamentos cognitivos complexos é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes” (p. 25). Desta forma, como no caso da formação da competência profissional, ele assegura que as competências se moldam na razão da ocorrência frequente das situações.

A forte vinculação entre competência e ação é um dos pontos essenciais da noção de competências, conforme apontam Ropé e Tanguy (2004), pontuando que devido a seus diversos usos e adaptações, não é possível definir competência de forma conclusiva “[...] a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula” (p. 16).

Em consonância com essas afirmações, Depresbiteris (2001) assegura que as competências são influenciadas pelo contexto e tempo histórico, e, não existem formas únicas de resolver problemas ou determinados comportamentos observáveis corretos, vários são os modos de pensar e de agir. Logo, várias são as formas das competências e vários os contextos nos quais elas operam.

Zarifian (2001) concebe a competência como “[...] ‘o tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (p. 68, aspas do autor) e reconhece a essência da competência como constituída de mobilidade e plasticidade, pois é “uma realidade difícil de formalizar, de estabilizar, de enclausurar em uma linguagem descritiva” (p. 193).

Para Deluiz (2001, p. 23) a polissemia da noção de competências, tanto no mundo do trabalho como na educação,

[...] se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos [...] A noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno de seu significado social.

Em suas análises, a autora pondera que a adoção das competências e seus modos de operacionalização no contexto do trabalho vão estar sujeitos à capacidade de organização dos trabalhadores na defesa de seus interesses. No entanto, tal capacidade de mobilização e articulação pode ser difícil em tempos de crise econômica e desemprego conjuntural, como no de países em que as taxas de desemprego aumentaram significativamente.

Na análise da apropriação francesa da noção de competências, Ropé e Tanguy (2004) argumentam que seu uso é extensivo e ambivalente, vinculada às políticas de emprego orientadas por meio da busca pela flexibilidade e nos princípios educacionais que objetivaram dar sentido aos saberes escolares. Esse discurso impõe um caráter estruturante às competências cujo foco se insere na relação entre conhecimentos e ação, por sua vez, esta relação é instável e submetida à validação constantemente. Com conteúdo vago, emanado do senso comum ou de esferas científicas como da linguística ou das ciências cognitivas, a plasticidade das competências, conforme analisam as autoras, poderia ser uma das razões de seu uso tão difundido, já que está centrada em indivíduos, na mobilidade e adaptabilidade para atender as necessidades produtivas e educacionais.

Nas suas palavras, a relação de conhecimentos e competências observáveis em uma situação dada, com medidas indicadas para sua avaliação, provoca tensões, pois o processo avaliativo gera novas categorias de classificação. Desse modo, Ropé e Tanguy (2004) chamam a atenção para a explicitação de seu uso social, pois o que ocorre é a especificação de uma lista de tarefas - *savoir faire* – ser capaz de – no qual se verifica a combinação entre um verbo de ação e os objetos aos quais a ação se aplica. Consequentemente, esse *savoir faire* é alçado ao estatuto de saber pela verbalização e formalização, sendo, portanto, transmissível e avaliado. Esse processo legitima a racionalização vinculada ao imperativo da avaliação.

Portanto, concluem, a noção de competências dá importância ao particular e às diferenças dos indivíduos, podendo ser vista como uma tentativa de modificação da hierarquia existente entre saberes e práticas, pois é correlata aos valores de eficácia do mercado de trabalho.

Dessa forma voltamos a perceber o alinhamento antes apontado por Ramos (2002) e Perrenoud (1999) entre competência e ação, o que acaba por lhe imputar o caráter reducionista de desempenho observável.

Ropé e Tanguy (2004) argumentam que os termos capacidades, competências e objetivos têm para diversos atores, em diversos lugares, sentidos diferentes, mas convergem na avaliação, chamando a atenção para o “[...] risco ‘de perda de sentido’, na vontade de tudo objetivar, medir, e, talvez tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas” (p. 99, aspas dos autores). A crença de que tudo é observável e mensurável é científica e tecnocrática, e, finaliza questionando: é o pensamento humano “reduzível ao observável e ao mensurável” (p. 100).

Ao defender a ideia da competência como “um entendimento prático das situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transformam na medida em que aumenta a diversidade de situações”, Zarifian (2001, p. 72) mostra haver um processo de mobilização e transformação cuja constância dificilmente poderá ser verificada em sua totalidade e indica que o processo de compreensão da formação de uma competência é complexo; mais simples é verificar sua existência durante determinados eventos, e, nessa perspectiva, sua avaliação é composta de um emaranhado de subjetividades, geralmente não observáveis.

O autor completa afirmando que não há o exercício da competência sem a mobilização de um cabedal de conhecimentos, e, quanto maior a dimensão e particularidade de um evento, maior será a necessidade de articulação de conhecimentos e ações por parte do sujeito para enfrentá-lo, processo acompanhado de reflexão paralela aos fatos analisados. Sob esse

aspecto, advoga a ideia da não importância de um estoque de saberes, nem mesmo o que ele define como competências de fundo (competências adquiridas no ambiente escolar que sustentam as competências profissionais), mas a utilização efetiva daquilo que possui com iniciativa, responsabilidade e possibilidade de transformação. Logo a competência se edifica no contato do indivíduo com conhecimentos, experiências e relacionamentos, sendo evidenciada na automobilização do indivíduo.

Rey (2002) ao investigar as competências transversais e suas implicações, apresenta uma análise sobre a noção de competências e sua relação com a transversalidade dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. O autor considera a competência como singular e potencializada por cada sujeito e, ao mesmo tempo, externalizada por ações e comportamentos observáveis. Ao se referir à formação profissional e sua operacionalização, ele mostra que a competência ao ser descrita como atividade e identificada por meio de comportamentos, fica associada às formas de desempenho e de eficácia. Ainda, ressalta a ideia de que para eliminar a sua subjetividade e a incerteza de sua origem é necessário efetivá-la como um comportamento em uma determinada situação.

Para o autor existem três maneiras de pensar a competência: primeiro como comportamento, quando explicitada e organizada em objetivos pedagógicos, nesse sentido implicada de uma concepção behaviorista do comportamento (condições nas quais o comportamento se manifesta); a segunda como função, quando o comportamento é dotado de sentido humano e relacionado à sua finalidade técnico social e, finalmente, como potência geradora, se vinculada à capacidade de adaptação de atos e palavras às situações inéditas.

A redução da competência fica evidenciada quando a competência é uma resposta comportamental a uma situação específica, portanto condicionada às particularidades desta; se relacionada ao tipo de tarefas a realizar, é uma função técnica, social ou escolar. No entanto, se potência geradora ela dá condições para a transversalidade, que é o foco de estudos do autor.

Na análise da possibilidade da transversalidade as competências, Depresbiteris pressupõe o desenvolvimento de capacidades mobilizadas pelas competências e que potencialmente pertencem a todos os seres humanos. Contudo “não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e nunca são totalmente domináveis, pois se desenvolvem ao longo da vida” (2005, p. 8). Nesse sentido, uma capacidade pode ser mobilizada em diversas competências.

Em síntese e mediante o breve debate apresentado, verificamos que a própria natureza plástica das competências, lhe confere possibilidades de significados e abordagens diversas, tanto no mundo do trabalho como na educação. Igualmente importante é perceber que as competências são envolvidas por aspectos subjetivos e cognitivos de difícil apreensão, por serem internos de cada indivíduo, tornando difícil sua verificação e avaliação.

A adoção da noção de competências e a necessidade de sua operacionalização, seja nos espaços do trabalho ou da educação, acabam por lhe conferir um aspecto funcional e comportamental vinculado à adaptabilidade dos sujeitos às situações do seu contexto de vida. A estruturação de instrumentos e critérios para avaliar competências é possível se a competência é tomada como ação executada em uma dada situação, o que significa admitir os limites dessa noção quando levada à prática e o empobrecimento de sua teoria em razão de sua redução às listas de tarefas e desempenhos. Por mais diversos e bem elaborados que sejam instrumentos de avaliação que visem verificar competências, esses não poderão dar conta da mobilização interna dos conhecimentos dos indivíduos, sejam eles oriundos de sua prática profissional, experiência de vida ou dos bancos escolares.

## **A PESQUISA**

Tendo em vista o objetivo apresentado nesse trabalho, o público alvo da pesquisa foi composto por 18 sujeitos: duas coordenadoras dos cursos de Aprendizagem Industrial, sete professores e nove alunos (três aprendizes cursando o curso no SENAI, três egressos que trabalham na área de formação e três egressos que não estão trabalhando, dos cursos de Assistente administrativo e de Mecânica), dessa modalidade de ensino da escola do SENAI de Campo Grande-MS. As coordenadoras e os professores, na época da pesquisa, atuavam no SENAI há mais de 4 anos, sendo que todos haviam recebido capacitação para atuar conforme a metodologia do SENAI de formação com base em competências.

A modalidade de educação escolhida foi a Aprendizagem Industrial, direcionada à formação inicial e continuada de jovens entre 14 e 24 anos, que estavam cursando o ensino médio, ou ainda que tinham finalizado o ensino médio, e que eram contratados pelas empresas contribuintes do SENAI durante o período da formação profissional como aprendizes. Dessa forma um público em contato direto com o mundo do trabalho.

Realizamos uma entrevista semi-estruturada pautada em questões sobre as competências, que possibilitaram conhecer as concepções dos depoentes. Das concepções

apresentadas, foram, primeiramente, listadas as respostas de cada grupo de atores, separadas as unidades de registro, por meio das expressões mais frequentes e relevantes e, posteriormente, elencadas categorias que trouxessem significado e sentido às unidades associadas.

Por meio da análise dos dados coletados, foi nosso foco de interesse estabelecer as relações existentes entre as concepções dos sujeitos e as concepções abordadas na revisão teórica aqui apresentada. Sendo assim, para o recorte desse artigo, selecionamos duas questões que envolvem a concepção dos sujeitos, cujos resultados apresentamos a seguir.

**Tabela 1 – O que você ouviu falar sobre o que é competência?**

Competência relativo a	Alunos				Total	%
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras		
Aulas/conteúdos aprendidos/diretrizes desenvolvidas no SENAI	2	1	2	-	5	19%
Saber fazer/fazer bem feito/efetividade na ação	-	2	3	-	5	19%
Desenvolver de habilidades e atitudes	-	-	2	1	3	10%
Fazer o que é solicitado/requerido	2	-	-	-	2	7%
Fazer além do que se pede	2	-	-	-	2	7%
Colocar o conhecimento em ação/prática	1	1	-	-	2	7%
Cumprir e atingir normas metas e objetivos	1	-	-	-	1	4%
Desempenhar várias funções	-	1	-	-	1	4%
Ter atributos pessoais	1	-	-	-	1	4%
Ter qualificação	-	-	1	-	1	4%
Mobilizar conhecimentos e saberes para a resolução de problemas	-	-	1	-	1	4%
Ter capacidades e conhecimentos	-	-	-	1	1	4%
Não sei	-	-	2	-	2	7%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

As 27 respostas apresentadas foram distribuídas em treze categorias distintas, não havendo, por parte de nenhum dos respondentes, uma concentração expressiva de respostas numa categoria específica. Do total das respostas, 14 foram dadas pelos alunos e se concentram em oito categorias, 11 respostas foram dadas pelos professores distribuídas em

seis categorias e as coordenadoras apresentaram duas respostas distribuídas em duas categorias diferentes.

Diante dos resultados observamos duas categorias com maior número de indicações: a que relaciona competência com os conteúdos e aulas do SENAI e a que relaciona competência com o “saber fazer” e “fazer bem feito”. Em segundo lugar, a competência aparece vinculada ao desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Depois desse questionamento foi solicitado a todos que respondessem o que é ser competente; seguem abaixo as respostas obtidas:

**Tabela 2 – O que é ser competente?**

Competente relativo a	Alunos				Total	%
	Ass. Adm.	Mecânica	Professores	Coordenadoras		
Saber fazer/fazer bem feito/efetividade na ação	2	3	5	1	11	35
Ter atributos pessoais	6	1	1	1	9	27
Cumprir e atingir normas metas e objetivos	-	1	2	-	3	9
Conhecimento quando colocado em ação/prática	-	-	-	2	2	7
Desenvolver habilidades e atitudes	-	-	2	-	2	7
Fazer o que é solicitado/requerido	1	-	-	-	1	3
Fazer além do que se pede	1	-	-	-	1	3
Ter qualificação	1	-	-	-	1	3
Ter um bom conhecimento do mundo	-	1	-	-	1	3
Ser cidadão	-	-	1	-	1	3
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Obs.: Porcentagem de respostas calculadas a partir do número de respostas apresentadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na segunda questão parece ter havido uma maior afinidade entre as respostas dos respondentes. As 32 respostas estão distribuídas em onze categorias, e, 27 são de responsabilidade dos alunos, 11 dos professores e quatro das coordenadoras, sendo que 20 respostas, ou seja, 62% estão concentradas nas duas primeiras categorias e tiveram a contribuição de todos os respondentes.

Os alunos, embora sejam de áreas diferentes, apresentaram respostas convergentes em maior número na categoria do “saber fazer” e “fazer com efetividade”, distanciando-se da relação da competência com as atividades desenvolvidas na escola, respondida na primeira

pergunta. Porém, nas demais categorias houve um novo distanciamento entre suas concepções.

Percebe-se tanto na primeira como na segunda questão que os termos “competência” ou “competente” se relacionam às ações realizadas com qualidade, vinculando, conforme anteriormente exposto, a competência com a ação.

Em síntese, as concepções de competência de todos os sujeitos são diversas e parecem se originar e se moldar no decorrer de seu contato com o ambiente de trabalho e da escola, além de influenciadas por suas experiências de vida, o que permite afirmar que se originam tanto no senso comum, nas influências do modelo do SENAI e no próprio mundo do trabalho.

A variedade de respostas apresentadas pelos respondentes, quando da elaboração de conceitos sobre a competência, nos faz constatar o que autores como Ropé e Tanguy (2004) e Zarifian (2001), entre outros, defendem, a ideia de que o termo competência é envolvido numa plasticidade e mobilidade que tornam difícil sua formalização e delimitação em uma linguagem prescritiva.

Cabe ressaltar que Ropé e Tanguy (2004) asseguram que a mobilidade e adaptabilidade advindas de sua plasticidade, objetivam atender às demandas produtivas e educacionais. Ainda assim, a noção de competência é polissêmica em razão de possuir diversas significações e de não haver consenso entre pesquisadores e especialistas que se ocupam em estudá-la, dessa forma, a noção de competência acaba permanecendo “[...] no limite do senso comum e do científico” (2004, p. 22). Depresbiteris (2005) corrobora com a afirmação defendendo que a polissemia do termo competência lhe rende uma série de concepções das mais amplas às mais específicas.

Dessa forma, concluem Ropé e Tanguy, a fundamentação do modelo da competência “[...] é resultado de um conjunto de fatores que vão da posição na qual se encontra esse ensino diante dos usuários às convicções e disposições partilhadas por seus agentes” (2004, p. 46).

Mediante análise dos conteúdos das respostas, os sentidos e significados nos indicam a existência de uma concepção funcional de competência muito apoiada nas suas experiências cotidianas, e porque não dizer, no discurso atual do mercado de trabalho, que surge como forte indutor de concepções atreladas ao desempenho dos indivíduos. Conclui-se que suas concepções são fruto de sua inserção nesse momento histórico e social.

Tanto alunos como professores e coordenadoras tem uma concepção funcional da competência, que em parte, deve ser creditada aos perfis profissionais adotados pelo SENAI, em seus cursos, pois os mesmos se baseiam em unidades e elementos de competência, além

de critérios de desempenho. Na realidade trata-se de listas de comportamentos definidos por funções e tarefas a serem realizadas, além da forma de verificar e avaliar essa realização. Como nos revelaram Ropé e Tanguy (2004), o uso social da competência que legitima a racionalização vinculada ao imperativo da avaliação.

Fica evidente, em ambos os espaços, o escolar e o do trabalho, que a medida da competência, para os respondentes, é dada por desempenhos individuais demonstrados. Isso fica claro em algumas das categorias indicadas pelos resultados, como, por exemplo: saber fazer/fazer bem feito; fazer o que se pede; desempenhar várias funções e ter atributos pessoais.

Durante a análise das respostas verificamos que, de uma maneira geral e salvo as exceções, para os respondentes existe uma relação direta da competência com a inteligência prática apontada por Ramos (2001). Sendo assim, competência e ação bem feita assumindo uma abordagem experimental e técnica. Para a autora, nesse sentido, a descrição de atividades, componentes das funções profissionais tornam o pensamento, procedimento e esquemas mentais uma coisa única restringindo, desta forma, o pensamento à ação. Eis a redução da competência.

Para Ropé e Tanguy (2004) o caráter estruturante da competência é essa relação entre o conhecimento e a ação e, é nessa associação direta que se percebe a concepção funcional de competência que os sujeitos demonstraram ter. Isso porque, em suas respostas, deixaram transparente a ideia da competência verificada por meio de desempenhos observáveis e mensuráveis, principalmente quando afirmam que, a competência ou o ser competente está associado a uma ação efetiva “ fazer bem feito” ou a um “colocar o conhecimento em ação”.

É nesse contexto que a concepção funcional e técnica dos respondentes os limitam a pensar a competência como comportamento observável, e não como sugere Rey (2002), uma potência geradora cuja capacidade de adaptação de atos e palavras às situações inéditas lhe dá condições para sua real transversalidade. Sob esse aspecto, Teixeira (2007) afirma que a capacidade de um indivíduo de enfrentar situações não previstas e desafiadoras tem relação com um poder interno do indivíduo associado a suas condições anteriores.

A concepção de competência revelada pelos sujeitos da pesquisa, vinda do senso comum e influenciada pelos espaços do trabalho e de formação profissional, se mostra restrita aos aspectos funcionais, individuais e observáveis e se distancia da concepção que a concebe como um processo de organização interna pelo qual são mobilizados elementos antigos e

novos, conforme as situações enfrentadas pelos sujeitos e, cuja transferibilidade, embora possível, não seja observável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à noção de competência, sua polissemia e plasticidade ficaram evidenciadas nas concepções dos sujeitos da pesquisa reforçando as afirmações dos autores que se ocupam em discutir o tema. A competência é concebida na sua dimensão técnica e funcional, associada aos comportamentos e desempenhos observáveis, direcionados à ação, originada no senso comum e influenciada pelos contextos dos ambientes de trabalho e de formação profissional. A competência como resultante de uma organização interna dos indivíduos e, portanto, não observável, não é percebida.

A concepção que os sujeitos demonstram possuir tem relação direta com suas experiências de vida e é influenciada pelos perfis profissionais do SENAI, nos quais as competências, pela necessidade de formalização, são descritas como lista de tarefas e funções a serem desempenhadas em contextos específicos e com critérios de avaliação definidos.

Conclui-se, portanto, como apontam autores como Ramos (2002), que a operacionalização da competência a reduz à essência do trabalho, perdendo seu significado social, além de oportunidades de transversalidade, isso porque se restringe ao comportamento observado no limite da situação criada para sua demonstração. Tal aspecto reducionista ficou evidente na concepção dos sujeitos dada a crença de que a competência pode ser avaliada por desempenhos observáveis, como “saber fazer” e “fazer bem feito”.

Ao ser reduzida a um comportamento observável, segundo Teixeira (2007), a competência tem extinto seu sentido interno e subjetivo. Para a autora, a competência tem dois sentidos; um interno, implícito, associado à organização interna do sujeito, sendo, deste modo, particular; e, o outro sentido que é externo, explícito e relacionado a uma visibilidade social por meio de ações observáveis. No tocante aos sujeitos da pesquisa ficou claro que percebem apenas o sentido externo, o mesmo adotado pela formação profissional.

Cabe ressaltar que tal redução ocorre pela necessidade de operacionalização da competência no contexto das disciplinas escolares e das avaliações e certificações de qualificação profissional, impondo a perda de seu potencial em processos de práticas observáveis e individuais delimitados do mercado de trabalho. Como afirma Zarifian (2001) compreender a formação da competência é complexo, mais simples é verificar sua existência

por meio de eventos determinados, pois a constância de mobilização e transformação das competências não pode ser verificada na sua totalidade.

Posto que a competência é um agir que mobiliza conhecimentos mas sem limitar-se a esses, e que a cada novo evento o indivíduo pode utilizar diferentes conhecimentos adquiridos ou novos, a transversalidade ocorre pela própria natureza da competência que não é perene, se transformando e aperfeiçoando ao longo da vida e portanto escapando das formas de avaliação educacional. A teoria é maior e mais complexa do que a realidade da escola faz ser possível, desta forma, sua concepção como inteligência formalizadora, dá lugar à inteligência prática aos olhos de seus atores.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001.
- DEPRESBITERIS, L. Competências na Educação Profissional: é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 5-15, maio/ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 37-47, set./dez. 2001.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).
- KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2009.
- MARKERT, W. **Trabalho, comunicação e competência:** contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- PERRENOUD, P. O que fazer da ambigüidade? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, ano VI set./out. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REY, B. **As competências transversais em questão.** Trad. e revisão técnica de Álvaro Manuel Marfan Lewis. Porto alegre: Artmed, 2002.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas: Papirus, 2004.

TEIXEIRA, L. R. M. A noção de competências: uma visão construtivista. In: **Eixos cognitivos do Enem.** Reimpr. Brasília, 2007.

ZARIFIAN, P.; **Objetivo competência:** por uma lógica. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.