

## NOÇÕES DE COMPETÊNCIA: possíveis evidências

Raimundo Barbosa Silva Filho <sup>1</sup>

**RESUMO** - Este artigo busca evidenciar algumas noções de “competência”, a partir de uma pesquisa bibliográfica, traz algumas referências que são trabalhadas dentro da educação, como ela é utilizada, algumas implicações no mundo do trabalho e sua influência nos dias atuais. Comenta a transformação de “qualificação” para a “competência”. Discute um olhar da competência sobre a ótica de Perrenoud e faz algumas inferências.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Competência; educação profissional; Mundo do Trabalho; qualificação.

### Education as a way of racism elimination: A issue of human rights

**KEYWORDS** - *This essay aims to highlight some notions of “competence”. From a bibliographic research, it brings some references that have been worked in education, on how it is used, some implications in the world of job and its influence nowadays. It comments the transformation of “qualification” into “competence”. It discusses a sight of the competence on Perrenoud’s view and makes some inferences.*

**Keywords:** *Pedagogy of the Competence; Professional Education; World of the Job; Qualification.*

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade Atual/RR.

## Considerações Iniciais

O foco desta pesquisa é o estudo bibliográfico da pedagogia da competência sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, nº 9394/96 - a qual institui a reforma da Educação Profissional no Brasil -, o Decreto nº 5.154/2004, 23 de julho de 2004, o Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999, e a Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 05 de outubro de 1999.

Tem-se como objetivo principal observar como alguns teóricos percebem a noção de competência e como ela poderá influenciar o processo educativo. Compreende-se que essa metodologia está inserida no contexto das políticas públicas da educação profissional no Brasil e no mundo do trabalho atual, considerando que essa abordagem torna-se necessária ao sucesso na formação dos perfis profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, conforme pareceres 04/99 e 16/99 CNE/CEB. Deve-se ter a preocupação, do ponto de vista pedagógico, de não transformar e pensar a metodologia por competência em “modismo”.

Destacam-se aqui algumas definições de competência:

“Tomada de iniciativa e de responsabilidade assumida com o sucesso por indivíduo ou grupo de indivíduos diante de uma situação profissional”. (ZARIFIAN 1999, p.1);

Hager, Gonczi, Athanasou, 1994; Hager, Gonczi, 1996; Hernanez, 1999, vêm como mobilização de diferentes tributos para resolver com pertinência e sucesso uma série de situações da prática profissional(LIMA, 2005);

“a habilidade (estratégica) para produzir, de uma forma empiricamente demonstrável e graças a uma otimização de recursos, mudanças desejáveis (e socialmente aprovadas) no ambiente, neutralizando -

tanto quanto possível - a produção de mudanças indesejáveis (e socialmente não aprovadas)...(GOLDBERG 1974, p. 26);

“capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida da experiência em situações concretas do exercício ocupacional”. (GLOSSARIO DA OIT 2002, p.22).

“a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.(KUENZER, 2002, p. 8).

As afirmações citadas anteriormente podem servir de parâmetro para a compreensão da Pedagogia da Competência, sendo mister que se tenha um olhar mais aprofundado sobre essa metodologia, não se deixando levar pelo simples fato que as definições poderão dar o entendimento de um conhecimento necessário e que venha suprir o mundo do trabalho, mas que essa prática seja capaz de criar instrumentos que consigam levar ao aprendente possibilidades viáveis para seu aprendizado, conforme afirma Machado (1998, p.91) "promover um aprendizado aberto", "ensinar aprender a aprender", "desenvolver a capacidade de resolver problemas", (MACHADO, 1998b, p.91). Essa compreensão não pode ser vista sem um mundo real, pois a priori suas formas e definições se apresentam opacas, poliformes e plásticas e deverão estar inseparadas da ação e só pode ser apreciada e avaliada em uma situação dada (ROPE & TANGUY, 1994).

## Introdução

O pensar desta proposta de um olhar sobre a Pedagogia da Competência verifica-se devido às mudanças e às reestruturações produtivas ocorridas no cenário do mundo do trabalho a partir da década de 1970. No Brasil, nos anos 1980, esse termo ganhou força dentro do governo e com os cientistas sociais, com isso sua ressonância no sistema de ensino, considerando o que há de “moderno” em formação educacional. Segundo Hirata (1996) fatores como a crise do modelo Fordista, a precarização e intensificação do trabalho em escala mundial, corroboram para sua divulgação, como confirma Araújo:

“a crise do modelo de acumulação de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo, a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, a globalização da economia, o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo (ARAÚJO 2004, p.3).

A partir do encontro de Jomtien na Tailândia em 1990, onde foi elaborado a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” e que Moretto, conforme Gentile e Bencini (2000, p.1) diz que “ficou claro que reformar a educação era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer de fato, uma educação para todos”.

Nesse contexto, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, trazendo consigo a necessidade de modificações nas ações educativas. Com isso o desenvolvimento de competência tornou-se a base para mudanças de

vários paradigmas dentro e fora da educação profissional.

Observa-se que a Pedagogia da Competência é um acontecimento evidente em todo mundo e sua institucionalização, no Brasil, é realizada pela política oficial do governo, cuja implementação se dá através do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação. Ela “vem traduzindo como forma ultraliberal” e seus conteúdos têm sido formulados pelo sistema público de modo diferente, “não tendo assim um único significado” (MACHADO, 2002).

Resta incontroverso que não são as leis por si só que trarão as mudanças e sim que a educação é um recurso imprescindível para a base de uma sociedade e que ela não pode estar às margens do processo de evolução das práticas pedagógicas. Essas práticas poderão ser um dos alicerces para o trabalhador enfrentar a alta competitividade da vida moderna.

Vislumbrando aqui uma oportunidade de colocar o pensamento de vários teóricos, e sendo participante da Educação profissional há mais de 20 anos, tenho verificado o desejo de muitos colegas em compreender com maior veemência os vários caminhos que levam ao entendimento da Pedagogia por Competência e aceitar que essa nova concepção é bastante complexa.

O conceito de “competência” é destaque na formação escolar e autores como Philippe Perrenoud, um dos maiores referenciais quando se fala em competência. Para ele o pressuposto principal não é apenas a exigência da adoção de nova organização curricular, mas sim de procedimentos metodológicos, onde o aluno é colocado como sujeito no processo de

aprendizagem (TESSARO & GUZZO, 2004, p. 161).

Surge assim um novo paradigma, que Santos (1996) chama de “paradigma emergente”. Mesmo sabendo a importância desta metodologia, não se pode desconsiderar o professor dentro de todo esse processo, pois é ele quem deve ser um dos principais protagonistas para o sucesso ou insucesso dessa inovação, devendo direcionar e coordenar toda a prática pedagógica para se alcançar, segundo Frigotto (2005, p.7) “uma escola eficaz”.

Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa leve informações que possibilitem um olhar mais eficiente; que traga possibilidade de melhor avaliação da compreensão da Pedagogia por Competência; possa servir como um referencial e que traga possíveis rumos para a educação profissional.

### **Noções da Pedagogia por Competência, qualificação e algumas referências**

O termo competência aparece nos anos 1930, no Dicionário Larousse Comercial (Ropé & Taguy, 1997a). Já nos anos de 1950, Touraine segundo Dubar (1996) chama a competência de “qualificação social” que posteriormente nos anos de 1980, Dubar (1996) chama de competência. Para Hirata (1994) o modelo de competência surge no vácuo da tese da requalificação dos operadores, reafirmado por Stroobants (1997) quando diz que as competências surgem sob a retórica de que as condições de trabalho não são mais degradantes.

Seu significado científico segundo Isambert-Jamati (1997), ora é empregada para designar os conteúdos particulares de cada

qualificação em uma determinada organização de trabalho ora é utilizada com diversas significações, o que traduz a incerteza conceitual. Existe um consenso conforme afirma Stroobants, “*savoir-faire*” designa, antes, as noções adquiridas na prática (...) quanto ao “*saber-ser*”, ele engloba uma série de qualidades pessoais (STROOBANTS, 1997, p.142). É um conceito novo, atual e não uma reatualização.

Enquanto a concepção de qualificação no âmbito do capital humano nascia associada, dentro de uma visão socioeconômica dos anos 1950 e 1960, com a necessidade de planejar e racionalizar o investimento no Estado referente à educação escolar com uma visão macro, surgia uma nova conotação para o termo qualificação, designada por Paiva (1995) de “qualificação formal” adotada por muitos pesquisadores a partir das décadas de 1960 e 1970. Essa concepção foi elaborada a partir dos cânones da “Teoria do Capital Humano”, seus principais expoentes foram Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974), que defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento fundamental para o chamado capital humano. A formação profissional no Brasil enquadra-se dentro dessa lógica de preparação de mão-de-obra especializada (MANFREDI, 1998).

Segundo a mesma autora, essa concepção hegemônica, que existe há mais de três décadas - está ancorada nos modelos taylorista e fordista de produção do trabalho com base na divisão do trabalho manual e intelectual; controle hierárquico e disciplinar; fragmentação e desqualificação -, entra em crise com a reorganização do sistema capitalista devido

entrada do sistema de produção flexível, agora chamada de “modelo da competência” (MANFREDI, 1998).

A qualificação está dividida em três dimensões: conceitual (função do registro de conceitos teóricos formalizados, ligados aos títulos e diplomas), social (nas relações sociais entre conteúdo das atividades e classificação hierárquica) e experimental (conteúdo real do trabalho, conjunto de saberes posto em jogo quanto da realização do trabalho) (SCHWARTZ, 1995).

O modelo educacional, observados nos dias atuais, destaca-se por uma necessidade de novos tempos, devido às exigências crescentes de produtividade e de qualidade no mercado de trabalho instável e flexível, trazendo a necessidade de um novo olhar da educação profissional que segundo Valle (2003, p.17), contribui com a compreensão da transição conceitual da “qualificação profissional” para o de “competência” no campo da formação e afirma que a crise da qualificação profissional exigida no mercado de trabalho atual pode ser explicada pelo fim do emprego e a exigência de novos perfis profissionais. Nesse sentido Ramos (2002, p.402) comenta que “testemunhamos um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional. Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político”.

Ferretti (1999) comenta que a qualificação é enfocada como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultante da escolarização geral e/ou

profissional, assim como das experiências de trabalho.

Segundo Araujo (2003), o conceito de qualificação e competência concorrem e são dependentes entre si e que a competência requer um nível de qualificação para ser concretizada e pressupõem sempre uma operacionalização de uma atividade, portando não pode ser abstrata. Para Tanguy (1997) a qualificação é o principal determinante de atribuições no posto de trabalho e pode ser apresentada como capacidade potencial de trabalho. Enquanto a qualificação reconhece os saberes coletivos, a competência pressupõe uma individualização TANGUY(1997).

Nesse contexto Manfredi (1998) evidencia a reorganização da economia mundial e as transformações que afetam as condições, os meios e as relações de trabalho e associam-se a novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional e que “há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo da competência”. No Brasil, Machado (1994) afirma que desde o início da década de 1990 vários estudos empíricos têm focado as transformações que ocorrem nos setores da economia os quais confirmam realidades diferentes, heterogêneas, contraditórias, exigindo dessa forma um perfil que ele chama de “novo perfil de qualificação da força de trabalho”. (MACHADO 1994, pp. 165-184).

Já no campo da sociologia, segundo Valle (2003), a crise de qualificação profissional está associada ao esgotamento dos meios

técnicos exigidos no modelo taylorista e que é necessário uma adequação aos novos postos de trabalho para suprir a necessidade de um mundo globalizado complexo e instável (VALLE 2003).

Compreende-se que há uma transição da qualificação profissional para uma prática por competência, direcionada para uma produção com base às novas exigências do sistema capitalista e que a participação do sujeito no processo torna-se mais inclusiva e mais desafiadora.

Ramos (2002) comenta que as reformas teóricas e socioempíricas a essas tendências incidem durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, causando sérias consequências no âmbito das relações do trabalho, enfraquece o conceito de qualificação pela competência, e, na educação profissional poderá reduzir às práticas para uma formação restrita (RAMOS 2002, p. 402).

Os documentos oficiais da educação profissional definem competência como “saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver”, inerentes a situações concretas de trabalho. É um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos no mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento (BRASIL, 1999, p.25).

Manfredi (1998) confirma essa visão estatal e diz que competência é “A capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra”, reunindo o “saber fazer”, o “saber ser”, o “saber agir”, e considera que esta é uma visão que permeia o perfil ideal em matéria de conhecimento, habilidades, atitude e

características pessoais (MANFREDI 1998, p. 164-165).

Precisamos compreender em que contexto acontece essa mudança, já que o mercado de trabalho está sempre em mutação e adaptando-se ao momento da economia, a lógica do mercado e a regra mundial, conforme afirma Araujo (2003):

“Também se deve reconhecer o panorama no qual emerge essa noção, marcado pela hegemonia do pensamento neoliberal, pela desmobilização sindical, pela precarização das relações de emprego, pela contração dos níveis de emprego e pela oligopolização da economia” (ARAUJO, 2003, p. 2).

Para Deluiz (1996) as competências são mobilizadas e desmobilizadas em um processo sequencial de ajuste do mercado interno e externo de trabalho e que o sistema de ensino deve ser adequado para propor a construção de competências.

O termo “competência” pode estar vinculado, segundo Deluiz (1996) às ciências da Organização ou segundo Stroobants (1997) às Ciências da Cognição. Para Ramos (2002) e “uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”.

Nesse sentido busca-se o pensamento de Piaget (1995) sobre o desenvolvimento cognitivo o qual se percebe que atravessa toda proposta das competências registrada nos documentos oficiais, segundo esse pensamento a construção do conhecimento acontece através de ações físicas ou mentais sobre o objeto, transformando-o em esquemas ou estruturas mentais modificadoras, e, devido à repetição torna-se mais refinadas, sendo

assim, essa metodologia destaca-se dentre as mudanças apresentadas e justifica o seu relacionamento com novos tempos e considera-se um novo modelo de ensino, mas segundo Ramos (2005) é preciso perceber que o “novo”, chamado aqui por ela de “transformismo conceitual ou teórico”, representado pela Pedagogia da Competência, não tem origem em si mesmo, mas sim em conceitos e teorias progressistas para poder adaptar o trabalhador ao capitalismo contemporâneo.

Ramos (2001) comenta que a noção de competência baseia-se em três matrizes: a condutivista ou behaviorista, com sua base teórica fundamentada em Skinner e Bloom, analisa e identifica as tarefas por meio de um olhar ocupacional, para a definição do currículo de formação; a funcionalista que tem como base a matriz funcionalista de inspiração inglesa, consiste em estabelecer normas de competência profissional que caracterizam os resultados do trabalho, preocupa-se com os resultados e não com o processo, as funções e tarefas tornam-se o próprio resultado; a construtivista, com base francesa, busca a construção da competência com base nas tarefas o que está ao seu entorno e utiliza como categoria de análise, a cultura de base, conhecimento científico, técnico, organizativo, comportamento e relacionais, com foco nos atributos pessoais.

A “Pedagogia da Competência”, como formação do ser humano e a “sociedade” acompanhando o processo de “reestruturação capitalista que quer tornar-se hegemônica” apoiada em um conjunto de formulação com a função e orientação prática direcionada para o

desenvolvimento das capacidades para serem desenvolvidas no trabalho, constitui-se em uma abordagem que busca “promover a reorganização e o estreitamento da educação profissional e o sistema produtivo, sob a produção flexível e integrada”, levando ao trabalhador o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores. (RAUJO, 2001).

A competência dentro da matriz curricular da educação profissional está dividida em: a) competências básicas - aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção; b) competências gerais - comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional; c) as competências específicas - determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional – (SENAI, 2006).

Espera-se que esta forma de divisão das competências no que diz respeito ao currículo, supra as demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos, pautada no desenvolvimento da laboralidade, buscando uma formação profissional que desenvolva a capacidade de manter-se em contextos sócio-econômicos instáveis.

Quanto ao nível da educação profissional o Decreto Federal 5.154/2004, que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB, classifica em três níveis a educação profissional oferecida no país: I – forma inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Faz parte da regulamentação da educação profissional o nível técnico e superior e deve ser determinada pela formação, avaliação e a certificação por competência e por área profissional (BRASIL, 2004).

Segundo Araújo (2001) a competência pode ser considerada um termo fronteiro de conteúdos curriculares diversos como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a economia, a administração, a ergonomia etc., devido ser um objeto passível de estudo pluridisciplinar, sem ser considerado objeto de estudo de nenhuma delas (ARAÚJO, 2001, p.2)

A estrutura do conhecimento deve ser visto com uma perspectiva integradora com um propósito de mudanças de uma lógica de conteúdo para uma lógica de conjuntos de conteúdos, isto é, um olhar interdisciplinar. Esse olhar segundo Carvalho (1988) implica em profundas mudanças nos modos de ensinar e aprender e na organização formal das instituições de ensino devido às necessidades de novas metodologias, reestruturação dos temas e conteúdos, organização de equipes de professores integrantes de várias áreas do saber e deve traduzir o desejo de superação das formas de aprender e de transformar o mundo devido a fragmentação do conhecimento nos conteúdos curriculares CARVALHO 1988).

Os conteúdos que já estão definidos no currículo devem ser ministrados na educação direcionado ao aluno, na busca de conhecimentos, habilidades e atitudes. Cabe ao educador especificá-los, aprofundar os principais, levando o aluno a enriquecer, concretizar o diálogo e a troca destes conhecimentos entre professor e aluno (ACHCAR 1986). Não se deve fragmentá-los, pois segundo Ramos (2001) “ao fazer recortes nos conteúdos que devem ser ensinados, restringindo-os a sua utilização instrumental, atrelando-o a tarefas e desempenhos observáveis, tal fato empobrece a sua formação, tornando-o mínimo”

A avaliação deve ter uma compreensão com base em uma re-significação, ser integrada ao processo de formação do trabalhador e realizada de forma permanente e sistematizada para uma prática profissional. Deve promover com sua base filosófica-político-pedagógicas do processo de formação, o perfil e as práticas objetivadas, promover a integração das avaliações no processo de ensino baseada em progressão (LIMA, 2005). A avaliação segundo Romão (2003) “parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir sobre mesma realidade de modo mais consistente, no sentido de mudança do sentido dos processos” (ROMÃO 2003, p. 64).

Segundo Depresbiteris (1989) a avaliação não deve ser considerada apenas uma forma de medida, neste sentido, reafirmado por Goldberg (1974), pode haver um direcionamento da aprendizagem apenas para o domínio do conteúdo de uma avaliação. Devemos considerar outros recursos, como trabalho diário, observações e registros, todas as atividades que

fazem parte do desempenho do aprendiz verificado no dia-a-dia (DEPRESBITERIS, 1989). Segundo Gronlund (1979) as funções da aprendizagem são as de informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (GRONLUND 1979).

Compreende-se que a prática da avaliação com base em competência, deve ser pautada no diálogo das diferenças, não havendo subordinação de uma relação a outra desde que as decisões sejam tomadas a partir dos movimentos de escuta, análise e síntese em interação (LIMA 2005). Se o compromisso é com a aprendizagem, o objetivo não deve ser a reprovação, ganho de notas ou conceitos para a aprovação e sim uma prática que leve aos aprendizes todas as possibilidades, sendo esse um dever de uma escola democrática (VASCONCELOS, 2005).

Quanto à prática da pedagogia por competência, não se deve simplesmente ter um olhar neopragmatista e privilegiar a prática em detrimento da teoria, precisa-se fazer uma junção entre ambas. Segundo Vazquez (1968, p 117) "é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente", isto ele chama de práxi.

Segundo a LDB, nos seus artigos 40 e 41, "o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos". Conforme afirma Isambert-Jamati, (1997); Tanguy,(1997) "as competências apesar de serem colocadas como atributos dos

indivíduos, requerem a sua validação pela organização institucional" (ISAMBERT-JAMATI, 1997; TANGUY, 1997a; 1997b).

Relativamente a certificação de competências, na Resolução CEB/CNE nº 04/99, Art. 16, diz que "o MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizarão um sistema nacional de certificação profissional baseado nas competências, constituído por representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade escolar. Significa dizer que o aprendiz que possuir habilidades e competência necessárias e que comprovar perante avaliação, poderá receber uma certificação de sua competência profissional.

Segundo MEC (2001, p.37 e 38) sugere algumas premissas para a certificação profissional com o objetivo de desencadear discussões:

- O sistema de certificação deve ser considerado como parte de um processo maior, no qual se busque a articulação com as instâncias de normatização e de construção curricular;
- Deverão ter como bases o perfil profissional estruturado em competências e os padrões de qualidade de desempenhos, definidos por comissões de estudo em fases anteriores do projeto;
- Deve ser estabelecido a partir de um trabalho integrado, participativo, de todos os responsáveis envolvidos;
- Processo contínuo e sistemático, a fim de permitir melhoria em todos os seus componentes;
- Conotação orientadora para o desenvolvimento do trabalho;
- Congregar o aproveitamento de conhecimentos e de experiências anteriores, considerado o perfil profissional exigido;
- Considerar a diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação utilizados para o alcance da função somativa;
- Autodesenvolvimento das pessoas, numa perspectiva de incentivo à educação continuada;

- Base em procedimentos que rompem com a visão fortemente classificatória que sempre permeou os sistemas de avaliação;
- O sistema de avaliação e certificação deve zelar não só pela busca do cumprimento das funções administrativas e legais definidos pelos órgãos competentes, mas, sobretudo, pela orientação e criação de ações que permitam a maior qualidade do desempenho profissional.

Somente os cursos, técnico e superior fazem parte da regulamentação da educação profissional e sua certificação deve ser determinada pela formação, avaliação por competência e por área profissional. Devem ser flexíveis para atender às demandas do mundo produtivo, da sociedade e dos próprios cidadãos. (MEC 2001, p.37 e 38).

Ramos (2002) diz que a referência em educação profissional pode tomar uma dimensão experimental da qualificação, nesse sentido a competência torna-se um código privilegiado, porque analisa os processos de trabalho. Enquanto a qualificação não cumpre esse papel e mantém-se com base em títulos e diplomas, a competência seria dinâmica, mutável e flexível, e assim apropriada tanto para escola como para a laboralidade (RAMOS 2002. p. 406). Segundo Valle (2003) o mercado de trabalho requer funcionários com formação profissional em competência e não simplesmente diplomados. “Diplomas de qualificação profissional passar a perder seu valor” (VALLE 2003, P. 17).

### **Algumas noções de competência segundo Philippe Perrenoud**

Na década de 1990, as competências já estavam sendo utilizadas no Brasil como uma prática educativa na educação profissional de nível técnico, tendo como referência principal Philippe Perrenoud. Mesmo tendo princípios nas

ideias europeias, faz crítica à escola e o tipo de ensino tradicional e conteudista.

Segundo Perrenoud (2000) 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 com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros.

A noção de competência voltou a se fazer presente no mercado das ideias pedagógicas e está orientando ou definindo visões ou até mesmo políticas educacionais. Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental. Observa-se que o conceito de competência sucinta há vários anos inúmeros trabalhos, e podem representar perspectivas teóricas divergentes, trata-se um conceito muito requisitado e discutido (PERRENOUD, 2000, p. 14).

A competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversificadas apoiadas em quatro aspectos: a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação

relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

No entendimento deste mesmo autor (1997), a noção operacional de competências se refere a situações que requerem, não somente a transmissão de conhecimento, mas sim a tomada de decisões e a resolução de problemas. No cerne do seu pensamento, uma competência permite ao indivíduo a mobilização de conhecimentos para enfrentar uma determinada situação, trata-se de uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequados, implica, portanto, uma mobilização dos conhecimentos e dos esquemas para desenvolvimento de respostas

inéditas, criativas, eficazes para novos problemas e deve se associar a algo que é específico de cada profissional e serve de referência a tudo aquilo que compete a cada pessoa fazer no espaço do seu trabalho.

Perrenoud (1999) trabalha a avaliação na dimensão formativa a qual permite identificar o nível de evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e o professor deve estar fazendo e refazendo ajustes constantes entre o processo de ensino e o de aprendizagem, desta maneira acompanhando o crescimento do aprendiz do aprendiz prepara novas diretrizes para novos aprendizados.

Podem-se compreender os resultados dos aprendentes levando-se em consideração as necessidades cognitivas nas tarefas apresentadas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas encontrando modelos que leve ao professor e ao aluno chegarem a

resultados esperado e ajudem este último a progredir neste processo de conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de destrezas, construção de valores e qualidades pessoais. Essa articulação entre os dispositivos didáticos e as observações formativas não deve ser vista separadamente sem os saberes e ação didática do professor, Perrenoud (1999) chama de “regulação das aprendizagens”.

A avaliação deve ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, num clima de confiança onde o educando exponha suas dúvidas e o professor evite o fracasso escolar devendo esboçar e colocar em prática um plano de ação (PERRENOUD, 1986).

Perrenoud (1986) diz que diferenciar o ensino é “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD 1986, p.28).

### **Considerações Finais**

Compreende-se que a Pedagogia por Competência não deve ser vista com um olhar simplista de educadores que podem se esconder atrás das definições acadêmicas e se esquecerem de trabalhar uma perspectiva de valorização da “educação e saber”, as quais estão subjacentes em muitos dos aprendentes e direcionar este saber para a inclusão, a transformação e a intervenção crítica dos indivíduos na realidade do mundo do trabalho.

O sistema neoliberal e as mudanças no contexto econômico, político, social e cultural, exigem uma qualificação além “do fazer”, exige que trabalhadores sejam “competentes” e essa

competência é vista como uma pluralidade de pensamentos complexos, aptidões e resultados além do esperado de uma função a ser exercida, tornando-o um generalista.

É obrigação do Estado que realize políticas públicas capazes de absorverem aqueles que desejam a busca do conhecimento profissional. Verifica-se, porém que isso não acontece, ou porque não é vontade daqueles que ocupam o poder ou a proposta do Ministério da Educação do Emprego quanto à educação é de “faz de conta”.

As políticas públicas brasileira no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos.

Considera-se que os fundamentos desta pesquisa são parciais, pois é um tema muito complexo com conceitos polissêmicos, mas algumas inferências são possíveis para um aprofundamento da reflexão. A Base da Pedagogia por Competência ou práticas pedagógicas baseada nas noções de competências surge em um ambiente que marca a reorganização capitalista e o crescimento do neoliberalismo e segundo Moreira, Lopes e Macedo (1999) “coloca o mercado de trabalho como sua referência principal”.

A transição do mundo do trabalho nos anos de 1970, as novas demandas produtivas, a falência do taylorismo e fordismo, traz consigo uma nova exigência de produtividade, competitiva, polivalência, incorporação de novas tecnologias que reflete diretamente no desempenho do trabalhador, exigência do novo modelo econômico, agora flexível. Segundo Boltansky e Chiapello (2001) essa transição e incorporação de atividades mais intelectuais e reflexivas servem aos interesses do capital e representam uma renovação do capitalismo em função de suas novas necessidades. Porém Valle (2003) diz que pode ser vista de modo dialético, e não só como um conflito, mas também como um consenso; não só de produção, mas também de transformação. O novo conceito de produção é resultante da construção histórico-político-econômico, requeridas pelas novas relações sociais (Valle 2003).

A Pedagogia por Competência traz possibilidade de promover a requalificação e a participação do trabalhador introduzindo princípios mais humanistas no mundo do trabalho e para sua vida pessoal. Traz uma ideia de educação e desenvolvimento econômico com cunho racionalista, individualista e pragmático.

Pode ser vista como imediatista devido orientar a educação no preparo de profissionais que atuem em conformidade a necessidade momentânea do mercado de trabalho, buscar o ajustamento do indivíduo às situações do momento, enaltece valores como meritocracia e competitividade, desconsidera a autonomia e o caráter social em que vive o indivíduo.

É o rompimento dos modos pedagógico tradicionalista e conteudista da educação

criticado por Perrenoud, para uma nova concepção com o foco no ensino das competências privilegiando os projetos e as situações-problemas. Segundo SENAI- DN (1996) “estamos assistindo o rompimento com o taylorismo e a transição para a formação do trabalhador polivalente, adequado à nova realidade do trabalho”.

Observa-se que a Pedagogia da Competência é um construto com representações específicas, não pode ser vista como suficiente para suprir todas as necessidades que o mundo do trabalho exige da educação profissional.

A certificação por competência poderá ser um caminho que levará a comprovação do saber de muitos profissionais, pode ser impulsionado pelo Estado e por Setores Sociais. E que o momento da avaliação desde trabalhador seja segundo Brasil (2001) “educativo, de aprendizagem, e não de punição e de desconstrução da auto-estima de pessoas, muitas vezes já tão abalada por condições diversas” (BRASIL 2001, p. 39).

Torna-se importante destacar que o simples fato de uma certificação que não seja suficientemente avaliada, irá trazer ao trabalhador credibilidade para exercer a função a qual lhe é atribuída, podendo em muitos casos dificultar a sua permanência nas empresas, trazendo com isso uma desvalorização desde trabalhador ou até mesmo desde modelo de certificação.

Perrenoud traz em seus ensinamentos os princípios teóricos das ideias europeias, crítica à escola e o tipo de ensino tradicional, conteudista e comenta que competência e a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos e

tem como base quatro aspectos: não são elas mesmas saberes ou atitudes; cada situação é singular; passa por operações mentais complexas e constroem-se tanto no desenvolvimento intelectual do aluno como também na prática diária do professor.

Numa avaliação mais democrática, torna-se necessário trabalhar simultaneamente nos campos da avaliação, da didática, da relação entre professor e aluno, da organização pedagógica da instituição, envolvendo sua formação, crenças e valores, os recursos didáticos que o professor dispõe, o grau de liberdade que ele tem, a linha pedagógica e as teorias educacionais que ele deseja seguir. Não adianta mudar só a avaliação da aprendizagem e sim toda a estrutura do sistema (Perrenoud, 1999).

Segundo o mesmo autor, o currículo escolar por competência deve ter início no ensino fundamental. Comenta a avaliação na dimensão formativa e diz que o professor deve estar fazendo e refazendo ajuste no ensino e na aprendizagem e que a avaliação leve o aluno a aprender e o professor a ensinar.

A educação profissional deve ser discutida por todos os setores que fazem parte do sistema educacional; deve ser uma construção constante. As divergências de ideias elevarão ainda mais as discussões e certamente trará maiores e melhores aprimoramentos das competências empregadas no dia a dia da educação.

Sair das grades que cercam nosso comodismo e olharmos para uma “educação maior” onde o professor ensina e o aluno aprende é dever de todos, percebe-se que alguns setores do Estado criam modelos educacionais

pirotécnicos fora da realidade social em que vive o aprendiz, somente com interesse eleitoral, para resolverem situação do momento.

Entretanto, as reformas espetaculares que não deixam traços têm um belo futuro ainda, pois elas podem fazer a felicidade tanto dos políticos que querem deixar a sua marca na escola quanto

## Referências

ACHCAR, I. **Capacitação de instrutores de escolas técnicas federais agrícolas em conteúdos didático-pedagógico**. São Paulo, CENAFOR, 1986. (manuscrito).

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. **A articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação de Professores da Educação Básica**. Anais do XVI Eppenn, São Cristovão, v. 1, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **As referências da Pedagogia das Competências**. Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis - SC, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Articulação teoria e prática nas políticas de formação de professores para a educação básica**: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. In: Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Olgaíses Cabral Maués. (Org.). A lógica das competências na formação docente. 1 ed. Belém: EDUFPA, v. 1, p. 113-128, 2005.

BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, È. **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Parecer 16/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05/10/1999.

da fração mais conservadora dos professores, que sabem que basta abaixar a cabeça sob a tempestade e esperar as próximas eleições para que os ventos mudem...(PERRENOUD, 1999, p.4,5).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/CNE. RESOLUÇÃO CEB N.º 4, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. DEC 5.154/2004 (DECRETO DO EXECUTIVO) 23/07/2004.

CARVALHO, I.C.M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

DELUIZ, N.. A globalização econômica e os desafios da formação profissional. In: **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**. Rio de Janeiro. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 1996, v. 22, nº 2, maio/agosto 1996.

\_\_\_\_\_. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Bol. Tec. SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001. Disponível em [HTTP.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273.htm](http://senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273.htm). Acesso em 01.03.2011.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo, EPU, 1989.

DUBAR, C.. **La Sociologie du travail face à la qualification et à la compétence**. DUNOD, Revue Sociologie du Travail, Nº 2, 1996.

FERRETTI, C. **Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.** MEC/CNE [S. I.], São Paulo, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILE, Paola & BENCINI, Roberta. **Para aprender e desenvolver competências.** Revista Nova Escola. ed. setembro de 2000.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. OIT. **Certificação de Competências Profissionais.** Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília-DF-2002.

GOLDBERG, Maria Amélia A. e outros. "Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional". In: **Cadernos de Pesquisa** nº 11, Fund. Carlos Chagas, São Paulo, dez. 1974, pp. 21-60.

GRONLUND, N.E. **O sistema de notas do ensino.** São Paulo, Pioneira, 1979.

HIRATA, H.. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: **Anais do Seminário Internacional "Educação Profissional, Trabalho e Competência"**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, novembro/1996.

\_\_\_\_\_. **Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência.** In: FERRETTI, Celso et alii. *Novas tecnologias, Trabalho e Educação.* Petrópolis - RJ, Vozes, 1994, pp.124-138.

ISAMBERT-JAMATI, V.. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997. P.35-54.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim

Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

LIMA, V. V. **Competencia: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde.** Interface Comum. Saude Educ., Botucatu, v.9, n.17, p. 369-370, mar./ago.2005.

MACHADO, L. R. de S. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** PROPOSIÇÕES, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Controle da Qualidade Total : **Uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital.** In: FIDALGO, F. S. e MACHADO, L. R. de S. (orgs.). *Controle da Qualidade Total - Uma Nova Pedagogia do Capital.* Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994. Pp.14-43.

\_\_\_\_\_. "A educação e os desafios das novas tecnologias". In: FERRETTI, Celso J. e outros. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 3a ed. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 165-184.

\_\_\_\_\_. **O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional** - das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. v.19 n.64 Campinas set. 1998.

MEC – Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001 – homologado. Brasília: Diário Oficial da União, 18/01/2002, seção 1, p. 31.

MOREIRA, Antônio Flávio, LOPES, Alice, MACEDO, Elizabeth. **Currículo e profissionalização docente:** reflexões. Relatório da pesquisa Socialização Profissional de Professores. CNPq, Rio de Janeiro, 1999. 27 p. PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades culturais: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp.27-74). Coimbra: Livraria Almedina. 1986.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** São Paulo: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar.** São Paulo: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Construindo as Competências desde a escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação Universidade de Genebra. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). **A psicologia da criança.** São Paulo - Rio de Janeiro: Difel. (Original publicado em 1972).

\_\_\_\_\_. (1978). **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1970) Piaget, J. (1978). Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1972).

\_\_\_\_\_. **Abstração reflexionante.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

QUEIROGA, ANA LÚCIA FERREIRA DE. **A pedagogia das ompetências nos cursos técnicos do cefet-pb: limites e contradições** JOÃO PESSOA 2006.

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

\_\_\_\_\_. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado:**

concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** R. Ed. São Paulo: Cortez 2003, 151.p

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). Introdução. In: **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas-SP: Papyrus, 1997a.

\_\_\_\_\_. Savoirs et Compétences. **De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.** Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 13-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SCHWARTZ, Y. **De la "Qualification" à la "Compétence".** Education Permanente, 1995, nº 123, p. 125-138.

SENAI-DN. **Interações entre Globalização e Taylorismo.** In: Seminário Internacional Globalização, Progresso Técnico e Trabalho Industrial - ANAIS. SENAI-DN/CIET. Rio de Janeiro, 1996.

SENAI-DN. **Norteador da prática pedagógica: Formação com Base em Competências.** Brasília, 2006. 88p.

STROOBANTS, M.. **A Visibilidade das Competências.** In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas-SP: Papyrus, 1997.

TESSARO, Nilza Sanches e GUZZO, Raquel Souza Lobo. **AUTO-AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PARA ENSINAR: ESTUDO PRELIMINAR DE UMA ESCALA Auto-avaliação da competência para ensinar** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2004 Volume 8 Número 2 157-165.

VALLE, R. (Org.) **O conhecimento em ação: novas competências para o trabalho no**

**contexto da reestruturação produtiva.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VALLE, R.; CARNEIRO, A. M.; COELHO JÚNIOR, T. P. conceitos de qualificação e de Competencias: retrospectiva e novas abordagens. In: VALLE, R. (ORG.). **Conhecimento em Ação: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Cap. 1, p. 15-50

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças:** por uma práxis transformadora. 7. Ed. São Paulo; libertad, 2005. 232 0.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 117.

ZARIFIAN, P. **O modelo de competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais.** In: seminário internacional mercado e trabalho: transformações e monitoramento de ocupações mercado de trabalho: Anais... Rio de Janeiro: SENAI, CIET, 1999. 9 f..

*Artigo submetido em julho de 2011  
Aceito em dezembro de 2011*