

SABERES GERADORES DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: O OLHAR DO ALUNO

GENERATING KNOWLEDGE OF PROFESSIONAL COMPETENCE: THE LOOK OF STUDENT

Cláudia Zank¹

Jorge Alberto Rosa Ribeiro²

Resumo: A noção de competência não é nova, estando presente no contexto do trabalho desde os anos 1970. Além disso, trata-se de uma noção polissêmica, que recebe diferentes significados. Por essas razões, quando o modelo das competências foi apresentado como concepção orientadora da Educação Profissional, fez-se necessário estabelecer um conceito oficial. Apesar desse conceito, os saberes geradores da competência ainda são objeto de discussão. Este artigo pretende debater a concepção dos alunos da educação profissional acerca da noção de competência e dos saberes que a geram. A análise dos dados sugere que outros elementos, além dos conhecimentos, habilidades e atitudes, atuam como geradores da competência profissional.

Palavras-chave: Competências Profissionais. Saberes. Educação Profissional.

Abstract: The notion of competence is not new, being present in the work context since the 1970s. Furthermore, it is a polissemic notion, which has different meanings. For these reasons, when the model of competence was presented as a guideline conception for the professional education, it was necessary to establish an official concept. Although this concept, the generating knowledge of competence are still under discussion. This article intends to discuss the conception of students of professional

1 Cláudia Zank - Mestre em Educação /UFRGS – Professora no Curso de Pós-graduação Lato Sensu “Docência para a Educação Profissional” do SENAC EAD/RS –Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: claudiazank@gmail.com

2 Jorge Alberto Rosa Ribeiro - Doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca (USAL), Espanha – Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: jorgeribeiro@ufrgs.br

education about the notion of competence and its knowledge. Data analysis suggests that other factors, apart from knowledge, skills and attitudes act as generators of professional competence.

Keywords: Professional competence. Knowledge. Professional education.

Introdução

A partir dos anos 70, a fim de enfrentar mercados cada vez mais competitivos e instáveis, as organizações passam a adotar estratégias para racionalizar e diminuir custos e para aumentar a produtividade e qualidade dos produtos e serviços. Além disso, passam a investir em novas tecnologias de base microeletrônica e adotam novas concepções organizacionais (DELUIZ, 2001).

Os avanços científicos e tecnológicos e as inovações organizacionais se reafirmam nos anos 80 e, na década seguinte, as mudanças na dinâmica do capitalismo internacional³ contribuem para configurar o processo de globalização.

Neste contexto, apontado por Deluiz (2001) como de *ideário neoliberal*⁴, organismos internacionais⁵ passam a participar das discussões sobre educação. As políticas sociais, inclusive as educacionais, começam então a ser direcionadas, “[...] para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização [...]” (DELUIZ, 2001).

No Brasil, as reformas educacionais são anunciadas e promovidas

³ Internacionalização e integração dos mercados, formação de blocos econômicos e fusão de empresas.

⁴ Segundo a autora, o ideário neoliberal é marcado pela “despolitização da economia, de regulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista” (2001).

⁵ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Mundial/Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

durante o governo Fernando Henrique Cardoso⁶ e têm como objetivos prioritários melhorar a oferta educacional e adequá-la às “novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128).

No que se refere à educação profissional, a reforma toma corpo por meio da Lei 9.394/96⁷ e, principalmente, por meio dos dispositivos de regulamentação⁸. Uma das principais mudanças é sua separação da educação básica, reforçando o caráter dualista⁹ da educação no Brasil. Outra importante alteração diz respeito às reformas curriculares, as quais tomam o modelo das competências como concepção orientadora (DELUIZ, 2001).

Ainda que a noção de competência não seja nova, pois, “No contexto do trabalho, a certificação por competência tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT¹⁰ [...]” (KUENZER, 2002), sua adaptação a contextos educacionais não se dá de maneira automática. Tanto que, ainda em 1996, ocorre no México o Seminário Internacional *Formación Basada en Competencia Laboral: Situation Actual e Perspectivas*¹¹, no qual diversos países, incluindo o

6 Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

7 Esta Lei foi sancionada em 20 de novembro de 1996, e é considerada como a segunda ou a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

8 Destacam-se o Decreto Lei nº 2.208, o Parecer 16/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

9 Segundo Manfredi (2002, p. 95), o caráter dualista da educação brasileira foi legitimado em 1942 com a Reforma Capanema, que remodelou o ensino no país, ressaltando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual por meio de um ensino destinado às elites e outro destinado às classes não favorecidas.

10 Organização Internacional do Trabalho.

11 Informações sobre este evento podem ser encontradas em: Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situation Actual e Perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos Presentados. Montevideo: Cinterfor, 1997. 262p.

Brasil, relatam suas experiências quanto à adaptação da competência na formação profissional.

Vê-se, portanto, que apesar de a competência ter origem no âmbito do trabalho, ela passa ao âmbito da educação em um período que, no Brasil, é fortemente marcado pelo neoliberalismo e pela influência de organismos internacionais. Assim, a competência toma um caráter de polissemia¹², sendo associada “a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (*core competences*¹³) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)” (FLEURY, 2002, p. 53).

Por essa razão, quando da reforma da educação no final dos anos 1990, um dos documentos oficiais, mais especificamente o Parecer 16/99, esclarece que é necessário conceituar *competência* porque o termo vem recebendo diferentes significados, os quais não podem ser utilizados com o fim de orientar a prática pedagógica na educação profissional (BRASIL, 1999).

No entanto, ainda que haja oficialmente um conceito de competência profissional, que é explicado e detalhado em documentos, os saberes geradores dessa competência são até hoje objeto de discussão. Este artigo pretende, assim, na seção 2, apresentar tal conceito, dando ênfase aos saberes que o formam. A seção 3 traz, por outro lado, a concepção de alunos da educação profissional¹⁴ acerca da noção de competência e dos saberes que a geram. Por fim, a seção 4 apresenta as conclusões deste estudo.

12 Ou seja, pode “[...] ser assumida em várias acepções, assim como tomada, para efeitos de pesquisa, sob ângulos e enfoques distintos” (MANFREDI, 1999).

13 *Core Competences* são competências estratégicas, únicas e distintivas de uma organização.

14 Tais dados foram coletados em um Curso de Extensão realizado pelo PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Competência e seus insumos¹⁵, um olhar além do Parecer 16/99

O conceito de competência profissional é apresentado no Parecer CNE/CEB¹⁶ 16/99 como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

Os conhecimentos, habilidades e valores são a essência desse conceito e são apresentados como saberes, mais especificamente *saber*, *saber fazer* e *saber ser*:

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCN) reforçam, no ano seguinte, o significado desses termos: os conhecimentos são o “saber, as informações articuladas operatoricamente”; as habilidades são o “saber fazer, elaborado cognitivamente e socioafetivamente” e os valores, as atitudes são o “saber ser”, ou seja, “as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos” (BRASIL, 2000). Além disso, os RCNs trazem a importância de mobilizar tais saberes em função de “padrões de qualidade requeridos,

15 O termo *insumos* é utilizado por Ramos (2001) para designar os conhecimentos, habilidades e atitudes que formam a competência para a laboralidade, conforme conceito apresentado pelo Parecer 16/99 (BRASIL, 1999).

16 Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

normal ou distintamente, das produções de uma área profissional” (BRASIL, 2000), mostrando, com isso, uma “[...] concepção de formação profissional, na perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado e não aos direitos dos trabalhadores e de objetivos sociais mais amplos” (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Essa vinculação a um projeto neoliberal, no qual os saberes geradores da competência aparecem apenas com o fim de possibilitar atividades requeridas pelo trabalho, voltam a aparecer na interpretação de Depresbiteris (2005), para quem:

O saber-fazer desvela as técnicas, os procedimentos, as estratégias que constituem as atividades do trabalho. Os saberes destacam a dimensão dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que devem embasar um saber-fazer mais consciente e fundamentado. O saber-ser diz respeito não só a atitudes, mas a valores. É por meio dele que os outros saberes adquirem uma textura social (2005).

Vê-se, assim, que tanto na interpretação de Depresbiteris (2005) quanto nos documentos oficiais, os saberes geradores da competência profissional são sempre tomados em função de atividades requeridas pela natureza do trabalho e relacionadas à produtividade. Tal posicionamento também é identificado e descrito por Ramos (2001):

Desenvolvidas [as competências] em função de um universo profissional, modificam-se também a característica desses *insumos* geradores das competências profissionais. Esses têm um caráter técnico-científico mais definido e são associados ao contexto e às relações próprias da atividade profissional em questão, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de

desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. São essas as competências que as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais pretenderam apresentar (2001, p. 167).

Este artigo entende que os saberes, dentro da perspectiva dos documentos oficiais, limitam não só a noção de competência, mas também o sujeito trabalhador, uma vez que este não é entendido em sua integralidade¹⁷, mas somente em sua relação com o trabalho. Essa perspectiva dos documentos oficiais faz com que este estudo concorde com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os quais afirmam que as políticas de educação tratam a formação como um investimento em “capital humano”.

Kuenzer (2002) traz outro olhar acerca do conceito de competência proposto pelo MEC. Diz a autora que, embora o conceito tenha sido apresentado como universal, ele tem um caráter bastante parcial, servindo apenas ao que corresponde ao trabalho estruturado, ou seja, ao trabalho que:

[...] exige forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva¹⁸ (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científicos-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental (2002).

17 Na integralidade, o modo de entender e abordar o indivíduo baseia-se na teoria holística, integral. Para o holismo, o homem é um ser indivisível e não pode ser explicado por seus aspectos físico, psicológico e social, ou seja, avaliados separadamente (PINHO; SIQUEIRA; PINHO, 2006, p.44). Assim, por ser indivisível, o homem também não pode ser visto apenas em sua relação com o trabalho.

18 Ainda que esse texto não deseje entrar na discussão sobre ser ou não papel da escola o desenvolvimento de competências, entende como coerente o pensamento de Kuenzer (2002), a qual acredita que articulação de fatores de ordem cognitiva, comportamental e psicomotora se constrói nas relações sociais e produtivas: “[...] o processo central de um modelo de desenvolvimentos de competências são os processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho” (KUENZER, 2002).

Em outras palavras, diz Kuenzer (2002; 2004) que o conceito de competência postulado pelo Parecer 16/99 não atende às “novas demandas do mundo do trabalho, que passam a integrar conhecimento científico e conhecimento tácito a partir da mediação da base microeletrônica” (KUENZER, 2004).

De fato, percebe-se nos documentos oficiais que há uma valorização dos conhecimentos científicos, sendo os conhecimentos tácitos ou ignorados ou incluídos em *conhecimentos*, como se não houvesse diferença entre os mesmos. Este estudo não valoriza um tipo de conhecimento em detrimento de outro, mas concorda com Kuenzer¹⁹ (2002, 2004), que não só diferencia conhecimento científico e conhecimento tácito, como também entende que tais conhecimentos devam ser articulados a outros elementos que não somente habilidades e valores.

Também este é o entendimento deste artigo. Mesmo que se reconheça que conhecimentos científicos e tácitos, habilidades e valores sejam fundamentais para gerar uma competência, há de se levar em conta a subjetividade dos trabalhadores, suas experiências de vida, suas experiências laborais e habilidades psicofísicas, pois um trabalhador não é apenas um trabalhador, é um ser social, um cidadão, que existe além do seu local de trabalho.

Contudo, ainda que este estudo faça uso das contribuições de autores que questionam os saberes geradores da competência profissional e ele mesmo questione a validade desses saberes, sua pretensão é limitada. Deseja-se, aqui, apenas mostrar que, apesar de haver um conceito oficial para competência profissional que se limita ao “CHA” - conhecimentos, habilidades e atitudes, trabalhadores, alunos da educação profissional, ampliam o conceito proposto pelo MEC ao

¹⁹ Kuenzer (2002) chama a atenção que, “ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes”, ou seja, conhecimento teórico e conhecimento tácito são conhecimentos diferentes.

apontar outros elementos, além do *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, como formadores da competência profissional.

O Olhar dos alunos acerca dos insumos geradores da competência profissional

A fim de coletar dados para uma pesquisa de Mestrado²⁰, realizou-se na UFRGS o Curso de Extensão “Competência para o Trabalho em Equipe”, o qual tinha por objetivo proporcionar momentos de discussão e reflexão acerca das temáticas *competência* e *trabalho em equipe* e fornecer subsídios para que os participantes pudessem desenvolver a competência para trabalhar em equipe por meio da escrita coletiva no ETC²¹ (Editor de Texto Coletivo). O ETC é um ambiente virtual de trabalho cooperativo/colaborativo que oferece condições de trocas entre os participantes por meio de funcionalidades de interação.

Por se tratar de um curso aberto à comunidade, formou-se um grupo heterogêneo, composto por estudantes de nível técnico, tecnológico e de graduação, trabalhadores em diferentes áreas de atuação (educação, telefonia móvel, política, serviço social, comércio, etc).

O curso foi ministrado na modalidade semipresencial e todos os encontros a distância se realizaram no ambiente virtual ETC. No decorrer das aulas a distância, foram indicados textos para leitura e as discussões aconteceram nos Fóruns²². Desse modo, a primeira semana a distância teve leituras relacionadas à temática *competência* e, no

20 A pesquisa tinha por objetivo verificar como o ambiente ETC pode contribuir para o desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, em alunos da educação profissional.

21 Desenvolvido pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação), da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, com o objetivo de propiciar a escrita coletiva por meio da Web. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/etc2/index.php>

22 O Fórum de discussão é uma das ferramentas interativas disponíveis no ambiente ETC. Os Fóruns geralmente são abertos pelo professor e têm o objetivo de debater determinada questão. O debate acontece por meio de mensagens postadas pelos alunos.

Fórum, os alunos foram provocados a opinar, a partir das leituras, das suas vivências e de aprendizagens anteriores, sobre competência e seus elementos formadores.

A seguir são relatadas²³ as diferentes concepções dos alunos acerca da temática proposta nesse Fórum, as quais forneceram dados cuja análise sugere que os alunos elencam outros elementos formadores da competência profissional, além do já difundido *CHA* (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes).

Nalla²⁴, estudante de curso técnico e estagiário em Câmara de Vereadores de cidade da Grande Porto Alegre, é um dos primeiros a se manifestar no Fórum. Diz o aluno:

Acredito que não se deva relacioná-la [a competência] necessariamente a um diploma ou outro tipo de certificado. O conhecimento empírico já se mostrou de grande valia em situações de extrema importância.

Esse aluno traz para o grupo a questão do conhecimento tácito, que não consta no Parecer 16/99. Kuenzer (2002) trabalha a questão dos diferentes conhecimentos: “[...] ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes”. Para sustentar sua afirmação, Kuenzer (2002) recorre à pesquisa feita com trabalhadores da REPAR²⁵, na qual os sujeitos afirmam que há situações em que nem sempre é aquele que detém o conhecimento teórico que age de maneira mais eficiente. Conclui a autora: “Nestes casos, vale mais a experiência adquirida ao longo da trajetória laboral, nem sempre sustentada por sólida formação teórica na área do refino, mas sustentada por conhecimentos tácitos” (KUENZER, 2002).

23 Os extratos obtidos por meio dos dados foram fidedignos aos originais, sendo corrigidos apenas os erros ortográficos.

24 Nomes foram trocados para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

25 Pesquisa realizada pela própria Petrobrás/REPAR e pelo CNPq, da qual participaram, além de Kuenzer, os doutores Invernizzi, Kuwabara e Lottis.

Ana, analista administrativa e graduanda, também apresenta uma concepção que sugere a existência de diferentes tipos de conhecimento. Diz a aluna:

Percebo a competência como algo mais amplo. Acredito que abrange não só nossa bagagem (experiências, educação, passado cultural e vivência, família, etc) mas também habilidades e aptidões que podem ou não serem desenvolvidas/aprendidas. Há competências que podem ser adquiridas através de um aprendizado não só vivencial mas teórico, em uma escola por exemplo.

Nath, estudante de Ciências Sociais e bolsista da Universidade, também aponta elementos que fogem aos documentos oficiais:

[...] a subjetividade do indivíduo tem um peso muito grande, visto que suas competências estão intimamente ligadas a sua trajetória pessoal.

Enai, graduanda, desempregada, é uma aluna que valoriza muito os conhecimentos científicos. E, ainda que os relacione à prática, não consegue pensá-los articulados. Enai demonstra, assim, ter uma visão parecida com os trabalhadores da REPAR, para os quais “trabalho intelectual e atividade são dimensões relacionadas, mas não equivalentes” (KUENZER, 2002). Escreve a aluna:

[...] ela [a competência] está interligada ao contínuo estudo, à contínua atualização do mesmo para tornar-se cada vez mais preparado para esta competitividade que hoje é o mundo dos negócios e a área profissional. Assim sendo, fica aqui meu conceito final: competência é a capacidade de executar atividades confiadas ao profissional, tendo como resposta dele, um retorno positivo e tendo em seu currículo, atualizações que comprovem estas capacitações na teoria e após, colocada na prática.

Enai deixa mais claro seu pensamento em outro post: “*Acredito que competência é a união de conhecimentos teóricos, tendo sido os mesmos colocados em prática*”.

Acis, secretária de consultório odontológico e estudante de Comércio Exterior, traz do Parecer 16/99 o termo *capacidade*, que, segundo Ramos (2001), “tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige [...]”. Observa-se que a fala da aluna, de fato, condiz com a interpretação de Ramos (2001), uma vez que expressa o desenvolvimento da competência a serviço da organização:

[...] é a capacidade, a aptidão de fazer algo que nos é pedido.

Também Zita, professora de educação especial e estudante de Pedagogia, também apresenta o termo *capacidade*:

Sempre associei a palavra competência com a capacidade de construir/criar/realizar alguma coisa necessária.

Falta, no entanto, na escrita da aluna, a explicação sobre *para quem* ou *para quê* essa “alguma coisa” seria necessária. Se apenas à organização, correspondendo, portanto, a uma das perspectivas destacadas por Ramos (2001), ou correspondendo, também, às necessidades do sujeito, e indo além das atividades de trabalho?

Aici, analista financeira e estudante de curso tecnológico na mesma área, ainda que apresente uma concepção de competência que corresponda às interpretações dos documentos oficiais, principalmente no que diz respeito à atitude relacionada com a qualidade do trabalho e a iniciativa (BRASIL, 1999) e as predisposições para decisões e ações (BRASIL, 2000), também foge das concepções dos documentos, ao afirmar que a competência é “algo” do sujeito:

[...] para desenvolver este lado em cada profissional é muito difícil, pois essa competência, vamos dizer que tem que “ser” de você, capacidade de atuar nas mais diversas situações e de forma inovadora [...]

A aluna considera difícil desenvolver a competência, associando-a mais a aspectos subjetivos. Aici pode não ter consciência, mas sua fala sugere uma forte crença no conhecimento tácito como um dos elementos da competência, entendido este como “conhecimento que a pessoa tem, mas do qual não está consciente” (HARRIS; HODGES, 1999, p. 64 apud ARAUJO, 2000, p. 67). Tal suposição é reforçada por outra fala da aluna no mesmo Fórum:

[...] acredito que há algo dentro de nós que nos torna competentes em determinadas situações, e quero dizer que pode ser de experiências? Também pode sim, mas o principal acredito ser da pessoa mesmo, de si, do senso de urgência de cada um, das atitudes...

Por fim, a fala de Ale, estudante de Ciências Sociais e educadora popular, que se afasta bastante dos elementos geradores propostos pelo Parecer 16/99 ao apontar que o desenvolvimento de uma competência não está atrelado a um período escolar. Ale também leva para o grupo o mesmo ponto de vista que toma este estudo, qual seja, tomar o homem em sua integralidade:

*Penso que as competências são construídas durante toda a vida das pessoas. Não se dá num momento estanque ou num período - na idade escolar ou depois na faculdade e ponto.
[...] Afinal somos seres integrais, não há como separar o “homem” do “trabalhador”. Somos inteiros.*

Considerações Finais

A partir das interpretações dos documentos oficiais acerca dos elementos geradores da competência profissional e dos questionamentos, principalmente de Kuenzer (2002, 2004) e Ramos (2001), acerca desses mesmos elementos, este estudo analisa dados de pesquisa realizada com alunos da educação profissional, trabalhadores em diferentes áreas de atuação.

A análise dos dados sugere que, na concepção desses alunos, outros elementos, além do *CHA* (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), atuam como geradores da competência profissional. Esses elementos referem-se à subjetividade, aos conhecimentos tácitos e às experiências de vida e laborais, nas quais estão incluídas as convivências sociais e familiares.

Este estudo crê que, ao não levar em conta esses outros elementos, os documentos oficiais não só limitam o conceito de competência, mas também limitam o sujeito, não o considerando em sua integralidade. Também crê que esta limitação quanto ao sujeito serve tão somente ao projeto neoliberal de formação de trabalhadores para um mercado de trabalho focado na competitividade e que restringe o cidadão, o sujeito, a um papel de “recurso humano”, conforme apontado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Enquanto a educação profissional brasileira estiver considerando apenas o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser* como geradores da competência, o país estará formando “o trabalhador *cidadão produtivo* adaptado à corrida sem fim de adquirir ‘competências’ de mãos adestradas ou olhos aguçados e coração e mente submissos” (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Este estudo deixa, assim, a fala da aluna Enai como motivo para uma reflexão final:

Ana, continuamente relacionamos competência com eficiência, ou seja, tu só és competente se atingires as metas, as quais foram traçadas para atingires, os teus esforços para alcançá-la, se não conseguires não conta. Assim, acredito que este conceito não é justo, mas também sei que o mundo dos negócios, do trabalho, é assim, somente os melhores se destacam e se mantêm no topo, aquele que ficar em segundo lugar não conta e está fora de qualquer competição. Tem que SEMPRE estar atingindo e te mantendo no topo para ser lembrada.

E questiona, utilizando-se de Frigotto (2010): Será esta aluna um dos trabalhadores *cidadão produtivo*? E, ainda: Será que “essa lógica perversa penetrou no imaginário popular que o conduz a demandar esse tipo de formação?” (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Referências

ARAUJO, R. Conhecimento Tácito. In: FIDALGO, F; MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, 2000. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 11 junho 2008.

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, nº 3, set.- dez., 2001.

DEPRESBITERIS, L. Competências na Educação Profissional - é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.31, nº 2, maio/ago. 2005.

FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A **Política de Educação Profissional no Governo Lula**: Um Percurso Histórico Controvertido. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n.92, 2005, p. 1087 – 1113.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: MOLL, J. e cols. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, set/dez. 2004.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1999.

PINHO, I. C.; SIQUEIRA, J. C.B.A.; PINHO, L. M.O. As Percepções do Enfermeiro acerca da Integralidade da Assistência. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v.8, nr.1, p. 42-51, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/945/1156>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.