

## CONCEITOS E ENFOQUES EM COMPETÊNCIAS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO NARRATIVA

NICOLA, Rosane de Mello Santo<sup>1</sup>

VOSGERAL, Dilmeire Sant Anna Ramos<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta revisão narrativa busca identificar o tratamento dado ao conceito de competência e seus enfoques nas pesquisas brasileiras. É referencial teórico a revisão de literatura de Gámez (2004) em contexto europeu. A busca na SciELO utilizou o descritor “conceito de competência” e artigos apresentados na íntegra, por pesquisadores brasileiros, obtendo 79 trabalhos de 1997 a 2013. Aplicados critérios de inclusão e exclusão, restaram 48 artigos e 8 ensaios científicos. Encontrados 61 conceitos, 20 características e 7 grupos de exemplos de competências, são resultados: na educação, a crítica ao modelo de competências, e recentemente, a proposta contra-hegemônica de matriz crítico-emancipatória; na formação inicial em saúde e administração, os órgãos normativos divergem entre as perspectivas construtivista, orientada para atributos pessoais, e a crítico-emancipatória; e na qualificação e educação profissional, busca-se articulação da construção social das competências com o campo pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência; Revisão Narrativa; Ensino Superior; Enfoques das Pesquisas Brasileiras.

---

<sup>1</sup> Professora dos Cursos de Letras da Escola de Educação e Humanidades, Doutoranda em Educação e Membro do Centro de Ensino e Aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [rosane.nicola@pucpr.br](mailto:rosane.nicola@pucpr.br)

<sup>2</sup> PhD em Educação: Technologies Educationelles pela Université de Montréal - Canadá. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Centro de Ensino e Aprendizagem - CrEARe da PUCPR. E-mail: [dilmeire.vosgerau@pucpr.br](mailto:dilmeire.vosgerau@pucpr.br)

*CONCEPTS AND APPROACHES IN COMPETENCES IN BRAZILIAN RESEARCH: A  
NARRATIVE REVIEW*

*NICOLA, Rosane de Mello Santo<sup>3</sup>*

*VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos<sup>4</sup>*

**ABSTRACT**

*This narrative review seeks to identify the treatment given to the concept of competence and its approaches in Brazilian research. The literature review of Gámez (2004) in a European context is theoretical reference. The search in SciELO used the descriptor "concept of competence" and articles presented in full, by Brazilian researchers, obtaining 79 works from 1997 to 2013. Applied inclusion and exclusion criteria, there were 48 articles and 8 scientific essays. Found 61 concepts, 20 characteristics and 7 groups of competency examples, are results: in education, criticism of the competency model, and recently, the counter-hegemonic proposal of a critical-emancipatory matrix; in the initial formation in health and administration, the normative organs diverge between the perspectives constructivist, oriented to personal attributes, and the critical-emancipatory; and in professional qualification and education, we seek to articulate the social construction of skills with the pedagogical field.*

**KEYWORDS:** *Competence; Narrative Review; Higher education; Approaches to Brazilian Research.*

---

<sup>3</sup> Teacher of Literacy Courses at the School of Education and Humanities, PhD in Education and Member of the Center for Teaching and Learning at the Pontifical Catholic University of Paraná. E-mail: [rosane.nicola@pucpr.br](mailto:rosane.nicola@pucpr.br)

<sup>4</sup> PhD in Education: Technologies Educationelles by the Université de Montréal - Canada. Adjunct Professor of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). Member of the Teaching and Learning Center - CrEARe of PUCPR. E-mail: [dilmeire.vosgerau@pucpr.br](mailto:dilmeire.vosgerau@pucpr.br)

## 1 INTRODUÇÃO

O tema competências, embora não seja novo, reveste-se de complexidade em razão da diversidade de conceitos, implicações e variações de abordagens que o termo admite em diferentes contextos de uso, principalmente, nos últimos vinte anos nos países ocidentais. No âmbito acadêmico, tais contextos abordam a aprendizagem por competências, e por consequência, discutem esse enfoque curricular e as respectivas diretrizes de ensino, a metodologia e a avaliação da aprendizagem; já no âmbito empresarial, discutem-se as competências do profissional, das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e processos de acreditação) (FLEURY; FLEURY, 2001). No Brasil, em especial, há documentos oficiais em que o emprego do termo abre possibilidades de interpretações diversas e, eventualmente, conflitantes ou vagas e difusas, requerendo não apenas elucidação dos possíveis significados, mas também uma análise crítica mais acurada.

De outro lado, parte da comunidade acadêmica brasileira ainda reluta em aceitar o enfoque das competências por entender que se trata de perspectiva de educação a serviço da chamada economia do conhecimento em detrimento da apropriação da cultura, com a qual o educando estabelece uma identidade, tanto na dimensão de realização social quanto individual (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013). Essa polêmica ideológica permite reconhecer as delicadas relações entre epistemologia e pedagogia, pois um modelo de ensino fundamentado em uma epistemologia intelectualista, por exemplo, teria muitas dificuldades práticas e metodológicas para se adequar à pedagogia das competências. Entretanto, há pesquisadores de educação superior que destacam o caráter multidimensional da competência com vistas a superar concepções que historicamente restringem a noção de competência a desempenhos e resultados. Consideram uma lógica de competência que atenta para as dimensões contextuais, políticas e socioculturais, visando à formação do indivíduo não só para o mercado ou para a sociedade, mas também para a sua realização pessoal em prol do desenvolvimento de competências para a vida, nos aspectos pessoal, laboral ou comunitário (SANTOS, 2011).

Ocorre ainda, que a literatura atual sobre competência em educação não provém de um paradigma teórico único, mas de múltiplas fontes advindas de áreas como psicologia, linguística, sociologia, filosofia e educação para o trabalho (TOBÓN, 2005). Segundo esse autor, há também um baixo grau de rigor conceitual no campo das competências, necessitando

=====

de construção teórica mais precisa e transdisciplinar. Desse modo, considera-se que a temática conceitual de competência ainda se apresenta desafiadora, principalmente no Brasil. Portanto, o presente trabalho realiza uma revisão narrativa acerca dos conceitos e das perspectivas sobre competência no ensino superior brasileiro, buscando identificar o arcabouço teórico que fundamenta a noção de competências e como os conceitos sobre esse termo estão presentes nas pesquisas relacionadas a essa temática no ensino superior. Para tanto, o artigo apresenta brevemente a evolução do conceito de competência com vistas ao esclarecimento da polissemia terminológica, e o faz com base em estudo de revisão de literatura realizado por Gámez (2004) em sua tese de doutorado; em seguida, analisa as publicações de pesquisadores brasileiros em periódicos científicos; finalmente, realiza as considerações finais.

## 2 POLISSEMIA TERMINOLÓGICA NA EVOLUÇÃO DO CONCEITO

O termo competência tem suas raízes na década de 1970, desde os trabalhos de McClelland, e é fortemente relacionado ao discurso empresarial, que buscava caracterizar a eficiência e o sucesso em processos e resultados das organizações, o que por sua vez exigia formar no funcionário as desejadas competências, vistas como sinônimo de efetividade e bom desempenho no trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010). Mas, pode-se afirmar que a perspectiva das competências inspira-se no ideário de um movimento mais pioneiro de renovação do ensino surgido na primeira metade do século XX, a Escola Nova. Duarte (2001, p.35) considera as competências como integrantes de pedagogias do “aprender a aprender”, cuja origem se relaciona à Escola Nova: “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”.

A lógica das competências passa a ser incorporada pela educação nos anos 90, quando autores franceses e americanos recuperam o conceito de competência nos contextos de formação e emprego, visando ampliar os resultados e promover melhorias para os aprendizes (GÁMEZ, 2004). Esse autor comenta haver aí uma confusão terminológica e explica que a “competência e o uso que se faz dela está condicionado à definição que se considera, ao enfoque no qual se localiza e às características do contexto no qual se planeja” (GÁMEZ, 2004, p.22, tradução livre). Ou seja, a confusão terminológica reside nas diferentes acepções que se podem considerar para um mesmo conceito e são passíveis de ser agrupadas em distintos enfoques. O autor destaca que as competências possuem um marcado caráter sociopolítico, o que significa

que são interpretadas de maneiras diferentes em contextos geográficos e políticos distintos. Em sua revisão de literatura sobre competências, Gámez (2004) identifica 28 definições do termo na década de 1990, mais precisamente, de 1993 a 1999, sendo que o maior número se concentrou nos anos 1996 e 1997. Concluiu que os principais componentes da competência podem ser agrupados em dois tipos de: os de propriedade pessoal, que correspondem a capacidades, razões, traços de personalidade, autoimagem, atitudes, valores, características da personalidade e recursos individuais; e os atributos pessoais relacionados com os contextos de trabalho: conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores, comportamentos, condutas e experiências. Outra confusão terminológica que pode acarretar erros de interpretação e de procedimento, segundo o autor, é quando o termo competência centra-se em comportamentos ou condutas em vez de requisitos, os quais têm valor explícito na organização. Os comportamentos ou as condutas centram a avaliação em comportamentos estandardizados, enquanto os requisitos organizativos ou sociais geralmente são mais abrangentes e, portanto, representam nível coletivo e contextual. Também pode acarretar confusão terminológica, para Gámez, a tradução de termos como competence / competency, quando entendidos como sinônimos, visto que competency (EUA) denota certas categorias concretas e/ou qualidades (no sentido de performance), enquanto competence (Reino Unido) denota qualidades genéricas sem especificações por terem sentido global. Assim, o termo competencies (pl. de competency) refere-se a recursos de conduta (enumeração de elementos precisos). Deduz-se, portanto, que de um lado, competência pode estar aliada a competitividade; de outro, estar relacionada a atitude e a características pessoais.

Em sua revisão de literatura, Gámez realiza ainda, estudos de vários autores (GONCZI, 1994; MERTENS, 1996; MERTENS, 1998; COLARDYN, 1996; PARRY, 1996; ELSTRÖM, 1997; MCLAGAN, 1997) que analisam as diferentes aproximações do conceito de competência, identificando aspectos comuns em todos os enfoques que tratam desse termo. Neste artigo, apresentam-se somente os estudos de um autor, Gonczi, visto que Gámez o diferencia por ser mais específico e de marcado caráter teórico. Os enfoques de Gonczi (1994) destacados no levantamento realizado por Gámez (2004) possuem uma perspectiva evolutiva, conforme Quadro 1.

=====

**Quadro 1 - Quadro sinóptico dos conceitos de competências**

<b>Enfoques</b>	<b>Conceitos de competências</b>	<b>Críticas de Gonczi</b>
Condutista	Condutas associadas a tarefas; avaliado por meio de observação direta.	Desconsidera processos subjacentes à execução das tarefas.
Genérico	Centrado nas características do indivíduo (conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes); podem ser transferíveis a distintas situações, mas ignoram os contextos.	A falta de evidências dos aspectos subjacentes; a dúvida da transferibilidade; a descontextualização da competência e a generalização excessiva.
Integrado	Vincula os atributos gerais com os contextos e situações particulares; considera a competência relacional.	Não soluciona o problema conceitual da competência, mas propõe aspectos mais concretos.

Fonte: Elaborado a partir de Gámez (2004, p. 45-46)

Finalmente, Gámez apresenta aproximações comparativas sobre os usos das competências entre os países ao longo das décadas de 70 a 90, buscando demonstrar o que havia afirmado quanto ao marcado caráter sociopolítico do termo, cujo sentido varia nos distintos contextos geográficos e políticos, conforme a intenção de uso das competências (Quadro 2).

**Quadro 2 - Intenção do uso das competências**

<b>Década</b>	<b>Países</b>	<b>Intenção de uso das competências</b>
Anos 70	EUA	Potencializar as chamadas competências genéricas.
Anos 80	Reino Unido	Promover avaliação transparente na formação profissional.
Anos 90	Canadá/ França	Incluir competências nos programas de formação técnico-profissionais.

Fonte: Elaborado a partir de Gámez (2004, p.49-51)

Fica evidente assim, que as concepções de competência, enquanto compreensão, manejo e desenvolvimento, podem agrupar-se em diferentes enfoques, sejam normativos, referentes à regulação das qualificações dos trabalhadores em exercício para sua normalização em diferentes contextos, regulando títulos em sistemas profissionais; sejam empresariais, vinculados às políticas de gestão de pessoas nas empresas para potencializar a mão de obra.

A polissemia da palavra deixa margem para diferentes interpretações, possibilitando equívocos e associações construídas a partir das concepções de quem faz uso do conceito e propaga uma visão própria de competências (SHIROMA; CAMPOS, 1997). Isso acarreta um significativo desvirtuamento e descrédito quanto à utilização do termo (PINHEL; KURCGANT, 2006). Ainda que haja uma variedade de definições para competências, de modo geral, elas transitam pelas esferas de formação (inicial e continuada) e pela qualificação ocupacional, envolvendo como componentes: conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes, e

convergem para a aplicação desses componentes em situações reais que requeiram mobilização e integração deles.

Essa perspectiva integradora e ampliada de competência concorre para a noção desse termo como elemento que circunda todas as esferas da formação humana, entremeando-se ao desenvolvimento humano como um todo e permeando as diferentes esferas do cotidiano da vida pessoal, social ou profissional, numa compreensão do homem como ser biológico, histórico e social. Assim, o conceito de competências extrapola o conhecimento curricular oriundo da escola e das instituições de formação profissional, porém se entrelaça a ele, constituindo-se ora em produto ora em produtor de novos conhecimentos e possibilidades de atuação, em que as respostas dadas a determinada situação expressam a competência constituída, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na vida cotidiana (SCALLON, 2015). No Brasil, faz-se necessário identificar de que forma os pesquisadores dessa temática no ensino superior e os profissionais responsáveis pela formação, estão apresentando o conceito de competências em seus estudos. Portanto, esta revisão narrativa pretende contribuir para identificar que tratamento é dado ao conceito de competência, e ainda, em quais enfoques os autores brasileiros fundamentam os estudos sobre essa temática. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 184) alertam que falta aprimoramento aos estudos de revisão em educação no Brasil, entretanto, em razão da grande quantidade de pesquisas empíricas, “são necessários e fundamentais para sintetizar, avaliar e apontar tendências, mas principalmente para indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área”.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

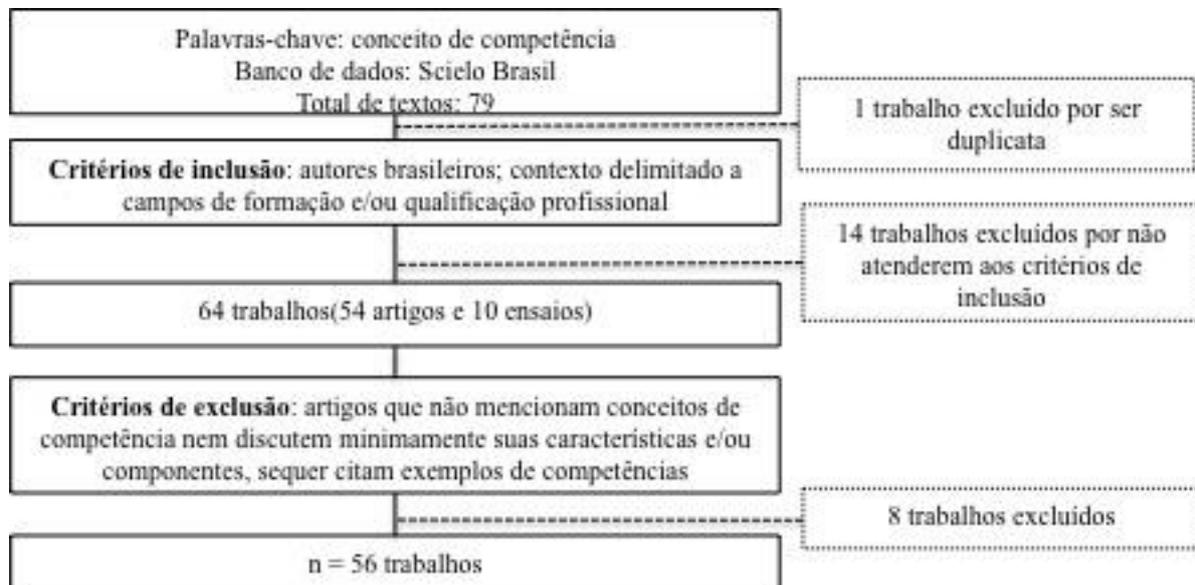
Os estudos de revisão narrativa se distinguem das revisões sistemáticas, pois os primeiros têm como finalidade mapear tendências problematizadoras, metodológicas e conceituais, focalizando sua análise na problematização, referencial teórico e aspectos metodológicos da pesquisa. Já as revisões sistemáticas têm como finalidade sistematizar evidências nos resultados de pesquisas empíricas (ROTHER, 2007) e, para isso, necessitam portar julgamento sobre os aspectos metodológicos dos estudos coletados, imprimindo um rigor maior na criação do *corpus* de análise (ROTHER, 2007; VOSGERAU; ROMANOVSKI, 2014).

=====

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa, pois o *corpus* de análise é formado pelo referencial teórico dos artigos levantados e seu resultado fornece uma tendência conceitual no que se refere à discussão sobre competências no Brasil. No entanto, devido ao embate existente sobre a temática e a polissemia do termo, opta-se em utilizar um encaminhamento mais criterioso, como o empreendido nas revisões sistemáticas, para o processo de seleção dos artigos que constituem o *corpus* de análise, conforme proposto por Schiavon e Vosgerau (2015): elaboração de uma questão central para nortear a pesquisa, a delimitação de origem do material a ser estudado e a definição de critérios de exclusão e inclusão para o processo de seleção dos artigos.

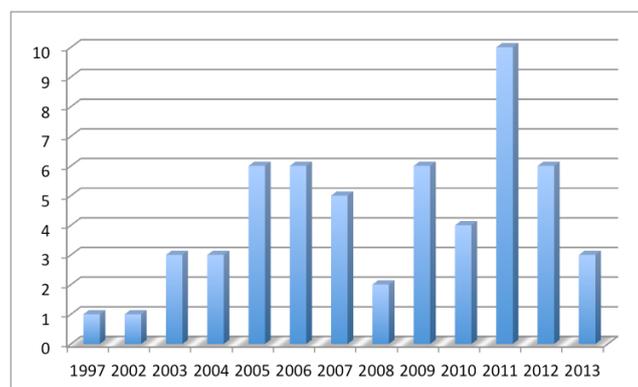
A questão norteadora desta pesquisa é então: que enfoques e aproximações apresentam os conceitos de competência propostos pelos autores brasileiros? A delimitação de origem do material constituiu-se de duas etapas: a seleção das palavras-chave e a busca de artigos, em agosto de 2016. A palavra-chave usada para a busca de artigos foi *conceito de competência*. Tal escolha se deve à intenção de delimitação temática, buscando certa especificidade dos artigos a serem encontrados. O banco de dados utilizado foi o Scielo Brasil, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos publicados no Brasil. A organização dos artigos coletados realizou-se por meio do software Mendeley, que permite o acesso via internet ao banco de dados e o arquivamento no computador do usuário, facilitando a catalogação.

Dessa busca (Figura 1), obtiveram-se 79 textos nos idiomas português, inglês e espanhol, sendo o mais antigo publicado em 1997 e o mais recente em 2013. Desses, 1 foi excluído por ser repetido, apresentando duas versões: português e inglês. Foram excluídos mais 14, cujos autores e realidades originários de outros países, descumprem o primeiro critério de inclusão: somente trabalhos de autores e contexto de formação e/ou qualificação profissional brasileiros. Os 64 trabalhos restantes tiveram análise criteriosa tanto para identificação dos gêneros textuais como da área de conhecimento e dos campos em que se inserem os temas tratados. Para tanto, utilizou-se o editor de planilhas Excel, criando-se colunas nas quais foram copiados os extratos (autor, título, conceito de competência, resumo etc.) de cada material selecionado. Após leitura criteriosa das publicações, 8 textos não foram utilizados devido ao critério de exclusão: não mencionar o conceito de competência, nem discutir minimamente suas características e/ou componentes, nem mesmo citar exemplos de competências.



**Figura 1** - Seleção dos artigos  
Fonte: as autoras, 2017.

Assim, 56 trabalhos são analisados nesta pesquisa, sendo 48 artigos e 8 ensaios científicos. Analisando-se essa evolução cronológica de estudos sobre competências no Brasil, constata-se crescente interesse e produção pela temática, especialmente, em 2011 (Gráfico 1).



**Gráfico 1** - Quantidade de artigos selecionados por ano  
Fonte: as autoras, 2017.

Observa-se também (Tabela 1) que a área predominante de publicações é a Saúde (36), seguida pela Educação (15) e pelas áreas de Engenharia de Produção e Administração (5).

=====

**Tabela 1 - Áreas das revistas dos artigos publicados**

Áreas	Títulos das revistas e avaliação da Capes ano-base 2015	Quantidade de trabalhos
<b>Subtotal Área de Saúde</b>		<b>36</b>
<b>Subtotal Área de Engenharia de Produção</b>		<b>05</b>
Educação	Revista Educação e Sociedade	06
	Trabalho, Educação e Saúde	04
	Cadernos de Pesquisa	02
	Revista Brasileira de Educação	01
	Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas	01
	Pro-posições	01
<b>Subtotal de publicações</b>		<b>15</b>
<b>Total Geral de Publicações</b>		<b>56</b>

Fonte: as autoras, 2017.

A seleção de conceitos do termo competência em cada trabalho capturado realizou-se de forma automática e manual. Na primeira, utilizou-se o *software* Atlas.ti, que faz busca em nível textual, selecionando elementos de texto contidos nos diversos documentos primários (publicações inseridas no programa), a partir do código proposto, neste caso, 'conceito de competência'. Foram localizadas 23 citações com conceitos de competência citados em 21 trabalhos dos 56 selecionados, e ocorrendo 2 repetições. Fez-se outra seleção manual em todos os trabalhos, para reduzir a margem de incerteza dos dados coletados, encontrando-se mais 45 conceitos em 30 trabalhos, sendo 21 diferentes dos capturados pelo processo de codificação automática no *software* Atlas.ti; houve 5 repetições (4 vezes o conceito de Perrenoud e 1 vez o de Fleury e Fleury) e 5 conceitos correlatos sobre formação baseada em competências, competências psicológicas, competência docente, aprendizagem por competência e *capability*.

Também, selecionaram-se manualmente 20 trechos extraídos de 11 trabalhos, sendo 8 diferentes dos anteriormente selecionados, e que, embora não apresentem conceitos, contêm características e componentes de competências; finalmente, selecionaram-se exemplos de competências, encontrados em 7 estudos, dos quais 6 são diferentes dos já mencionados. Dessa forma, estudaram-se 61 conceitos, 20 características e 7 grupos de exemplos de competências, no conjunto dos 56 estudos selecionados, respeitando-se o critério de exclusão proposto.

#### 4 RESULTADOS

A análise dos conceitos de competência selecionados consistiu no levantamento dos componentes comuns mencionados em cada um, no intuito de identificar os enfoques postos

em jogo ao se tratar desse tema nas pesquisas brasileiras a partir dos autores de referência citados nos trabalhos selecionados (Quadro 3). É a noção de competência como *input*, no nível da pessoa, a qual detém recursos que justificam seu alto desempenho; são atributos subjacentes a uma pessoa que não se reduzem a um *know how* específico nem representam um estado, mas algo que pode ser aprimorado. Assim, os atributos individuais focam os componentes da competência como características da pessoa relacionadas com o desempenho na execução de uma tarefa, ou ante determinada situação, e, portanto, observável (GÁMEZ, 2016).

**Quadro 3** - Componentes dos conceitos de competência extraídos das definições de competência presentes nos estudos brasileiros sobre competência

Atributos de propriedade pessoal	Zarifian.(2001; 2003)	Perrenoud (1999; 2000; 2002)	Stroobants (2002)	Dejours (1997)	Berger (1998)	Brasil (2000)	Demo (2000)	Brasil (1996)	Bar (1999)	Barros e Lucchese (2006)	Total
Conhecimentos/saberes teóricos	X	X	X	X	X		X	X			7
Capacidades	X	X	X					X	X	X	6
Habilidades/destrezas			X		X	X		X			4
Saber agir	X	X	X						X		4
Saber-fazer			X		X	X	X				4
Recursos cognitivos		X			X					X	3
Enfrentar situações reais, complexas/imprevisíveis		X						X		X	3
Inteligência prática				X		X					2
Resolução de problemas/resultados		X						X			2
Processo contínuo		X					X				2
Diversidade de saberes		X		X							2
Integração		X									1
Experiências					X						1
Saber-ser										X	1
Valores								X			1
Sentido crítico							X				1
Inovação								X			1
<b>Total de citações</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	

Fonte: as autoras, 2017.

Primeiramente, cabe destacar Perrenoud como autor estrangeiro mais citado, confirmando o que a literatura já afirma sobre a influência desse sociólogo no campo da Sociologia do currículo no Brasil (RICARDO, 2010).

=====

Na primeira seleção, agruparam-se 12 citações por apresentarem componentes de competência referentes a atributos individuais; delas 7 mencionam o conhecimento como componente básico da competência, porém há diferenças nesses empregos. Alguns focam o conhecimento como componente de apoio para a ação, sem se limitar a ele (ZARIFIAN, 2001; 2003; PERRENOUD, 1999; 2000), associando, portanto, teoria e prática e centralizando o processo no indivíduo capaz de tal realização (STROOBANTS, 2002). Demo (2000) propõe o conhecimento como base inovadora para o questionamento reconstrutivo, o qual, por sua vez, inclui-se no conceito de competência. Nesse sentido, Berger (1998) emprega a expressão "saberes teóricos", que pode ser entendida como conhecimentos que estimulam operações mentais geradoras de habilidades.

O segundo componente referente a atributos individuais mais mencionado pelos autores é capacidade, compreendida como: saberes em uso (BRASIL/LDB, 1996); faculdade de saber agir eficazmente em determinada situação (ZARIFIAN, 2001; 2003; PERRENOUD, 1999; 2000; 2002); e ainda, genericamente, é associada a habilidade ou aptidão (STROOBANTS, 2002). Bar (1999) emprega capacidade associada a agir com saber e com consciência sobre as consequências desse agir.

Há 4 citações que apresentam o componente habilidade; na maioria das vezes, está empregada no sentido de saber-fazer (BERGER, 1998), ou no plano imediato do saber-fazer, sendo adquirida e aperfeiçoada por meio de ações (BRASIL/ENEM, 2000). As habilidades estão articuladas ou combinadas mais a conhecimentos (STROOBANTS, 2002; BERGER, 1998) que a valores, exceto no discurso legal (BRASIL/LDB, 1996). Também são 4 citações para o componente saber-fazer e, de modo geral, no sentido de habilidade operacional. Demo (2000) apresenta significado bastante distinto dos demais, destacando não só ser preciso saber-fazer mas também o fazer-se oportunidade. Para saber agir, mencionado em 4 citações, destacam-se os seguintes aspectos: sua relação com a transformação da prática; a eficácia; a eficiência; a produção de inúmeras ações não programadas (PERRENOUD, 1999); e a ação consciente e responsável (BAR, 1999).

Em 3 citações, mencionam-se recursos cognitivos; Berger (1998) define-os como esquemas mentais, ou seja, operações mentais de origem cognitiva, socioafetiva e psicomotora que, associadas a saberes teóricos ou experimentais, geram habilidades relativas ao saber-fazer. Perrenoud (1999) qualifica esses recursos como complexos e responsáveis pela mobilização de saberes, capacidades e informações para a solução de problemas. E Barros e Lucchese (2006)

destacam que se trata de atributo do sujeito que, ante uma situação complexa, precisa ser capaz de mobilizar seus recursos cognitivos, podendo ser associados ao que o Documento Básico do ENEM (BRASIL, 2000) cita como modalidades estruturais de inteligência, e ainda, ao que Dejours (1997, p.11) denomina de “inteligência prática”, astuciosa e criativa. Outro componente é o enfrentamento de situações complexas e imprevisíveis, presente em 3 citações e relacionado aos atributos individuais; alguns aspectos merecem destaque: cada situação é singular (PERRENOUD, 1999), daí a necessidade de diversidade de situações; e os problemas não são apenas rotineiros, mas também inusitados em um dado campo de atuação (BRASIL, 1996).

O componente processo contínuo consta em 2 citações e relaciona-se aos atributos individuais como processo de formação do sujeito histórico capaz (DEMO, 2000); e como processo simultâneo quando trata da formação e ampliação de novas competências, portanto há necessidade de se exercitar a capacidade reflexiva (PERRENOUD, 2000). Finalmente, os componentes saber-ser e valores aparecem cada um em uma citação: em Bar (1999), está interligado ao saber agir, ou seja, voltado para a ação deliberada e profissional; já no documento legal, os valores aparecem vinculados à constituição, articulação e mobilização de conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1996).

Numa segunda seleção (Quadro 4), agrupam-se 36 trabalhos e 1 documento oficial, por apresentarem componentes referentes a atributos pessoais associados a ambientes ou contextos de trabalho. Neles, de 36 citações, 32 associam os atributos pessoais a ambientes de trabalho e 11 a contextos específicos, sendo que 6 trabalhos fazem as duas associações simultaneamente. Em ambientes de trabalho, reúnem-se as esferas de trabalho da saúde (enfermagem, medicina, educação física e administração) e de formação inicial e continuada da educação (pedagogia e docentes de educação básica e ensino superior). Já a expressão contextos específicos designa componente empregado pelos autores agrupados para sintetizar genericamente diferentes espaços profissionais. Nesse sentido, o trabalho não é mais a descrição direta de atribuições de um posto ou cargo, passando a ser extensão da competência mobilizada por um indivíduo ante uma situação profissional complexa e mutável (DELUIZ, 1993). Confirmam isso os autores que citam as margens de incerteza e complexidade técnica das situações de trabalho (GALLART; JACINTO, 1995; DELUIZ, 1993).

=====

O discurso legal, nas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico, define como competente aquele que é capaz de mobilizar conhecimentos, informações e hábitos para aplicá-los com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (BRASIL, 1999).

**Quadro 4 - Componentes dos conceitos de competência propostos pelos autores citados e agrupados por atributos individuais associados a ambientes ou contextos de trabalho**

Autores citados nos documentos	Conhecimentos	Habilidades / destrezas	Atitudes	capacidade	Recursos cognitivos	integração	Resolução de problemas/resultados	Experiências	Saber agir	Saber-fazer	Saber-ser	Performance/ desempenho	Atributos pessoais	Técnicas / estratégias	Associação c/ambiente de trabalho	Enfrentar situações reais, complexas / imprevisíveis	processo contínuo	Relação com qualificação	Diversidade de saberes	valores	Mobilização de pessoas /relacionamento	sentido crítico	União teoria e prática	inovação	Contexto específico
	Agut e Grau 2002)	X	X	X											X	X									
Medeiros (2001)	X	X													X										
Albanese et al. (2008)	X	X	X		X	X	X							X	X										
Araújo (2004)															X	X		X							
Ferretti (2004)	X			X			X	X		X	X			X	X	X		X							
Deluiz (1996; 2001b)	X	X	X	X			X					X			X	X		X	X						X
Fraser e Greenhalgh (2001)	X												X		X										X
Ferreira (1988; 2001)	X	X		X						X					X										
Ramos (2001; 2002)													X	X	X		X				X				
Batista et al. (2013)	X	X	X					X					X	X	X										
Kobayashi; Leite (2004)	X		X	X			X	X	X		X				X										
Mello e Silva (2013)	X	X	X				X	X					X	X	X										
Pinhel e Kurcgant (2007)	X	X		X	X		X								X			X							
Durand (2001)			X							X					X			X							
Ropé e Tanguy (1997)			X							X					X										
Ricardo (2010)			X							X					X										
Gallart e Jacinto							X								X	X	X								

=====



Para esta parte do estudo, são destacadas as correlações entre os componentes, conforme Gonczi (1997), que considera ser o conceito de competência de natureza correlativa, ou seja, unem-se componentes distintos num mesmo sistema conceitual. Em 9 citações, há menção a três componentes articulados: conhecimentos, habilidades e atitudes, confirmando o que a literatura empresarial tornou conhecido como o ideograma CHA; 7 associam conhecimentos a habilidades e 1 relaciona conhecimento a atitude; 6 fazem referência apenas a conhecimentos, 3 somente a atitude, 1 a habilidade e 7 citações não mencionam esses componentes. Mello e Silva (2013) esclarece como se dá a mobilização desses componentes, deduzindo que o indivíduo recruta conhecimentos e habilidades ante situações complexas que ocorrem na vida profissional movido por uma atitude. Tal atitude pode ser descrita como tomar iniciativa, assumindo responsabilidade nas situações profissionais (ZARIFIAN, 2008), de maneira reconhecida, agregando valor à organização e ao profissional (FLEURY; FLEURY, 2001). E Le Bortef (2003) contribui estabelecendo as relações desses componentes com outros três: conhecimento a saber, habilidade a saber-fazer e atitude a saber-ser. Neste estudo, foram encontradas apenas 3 citações associando saber-fazer a saber-ser, com predominância ao saber-fazer, o que permite perceber a importância que, tradicionalmente é dada à habilidade profissional para a resolução dos problemas instrumentais da prática; tal tendência alinha-se com o paradigma técnico-positivista (NUÑEZ; RAMALHO, 2002).

Outro componente dos conceitos de competência é o desempenho ou a performance presente em 6 citações desta seleção. Deluiz (2001a) explica que a noção de competência, apesar de imprecisa e fluida, converge em suas diferentes versões para o significado de performance, de desempenho (verificável) em situação de trabalho, independente da forma de aquisição dos conhecimentos pelo trabalhador. Mertens (1996) define desempenho efetivo como o modo de se alcançarem resultados específicos por meio de ações específicas, em um dado contexto de políticas, procedimentos e condições da organização. Estabelece-se assim, uma relação causal entre desempenho e contexto em que o indivíduo precisa enfrentar e adaptar-se a situações reais de trabalho. Nessa visão, não há competência se o conhecimento não for transferível para outra situação de trabalho, permitindo desempenhar funções adaptadas a contextos determinados e cambiantes (SCHWARTZ, 1996). Para Gonczi (1997), há ainda, necessidade holística de considerar contexto e cultura, além dos atributos individuais como

=====

elementos de um desempenho competente. Deluiz (2001a) corrobora com esse aspecto, destacando a necessidade de se enfrentarem situações de imprevisibilidade em dada situação e dado contexto cultural. Decorre disso que são elementos como a ação própria do campo profissional e os atributos a ela subjacentes mobilizados em um contexto específico que conformam o desempenho por meio do qual se pode inferir a competência (RIBEIRO; LIMA, 2003). Também presente em 16 citações desta segunda seleção é o componente capacidade e implica mobilização, articulação ou integração e uso adequado e ajustado de saberes para o enfrentamento de demandas complexas em um contexto particular (GÓMEZ, 2011; FERRETTI, 1994; DELUIZ, 2001a; PERRENOUD, 1999; VARGAS, CASANOVA, MONTANARO, 2001). Somente Fraser (2001) considera um conceito ampliado de competência, empregando o termo *capability* como um feixe de capacidades profissionais voltadas a adaptar-se a mudanças, gerar inovação e melhorar continuamente seu desempenho à medida que se torna competente. Por outro lado, há alguns autores que não empregam o componente capacidade para referenciar o conceito de competência, definindo-a como conjunto de propriedades em permanente modificação ( GALLART; JACINTO, 1995), resultado de um conjunto de capacidades ( SAUPE et al., 2006), categoria complexa de atividade mental e intelectual (PINHEL; KURCGANT, 2007), atitude para desenvolver as atividades profissionais (NUÑEZ; RAMALHO, 2002) e qualificação real para designar o conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho ( DELUIZ, 1993).

Sobre o componente qualificação, mencionado em 5 citações, Araújo (2004) considera que o inusitado, ou seja, o enfrentamento de situações reais e complexas, presente em 9 citações, pode ser um aspecto qualificador envolvido nas diferentes situações apresentadas na vida laboral. Trata-se de qualificação tácita, ou de saber tácito, oriunda da experiência individual e coletiva do trabalho, reconhecida e valorizada (FERRETTI, 2004). Nessa visão, Nuñez e Ramalho (2002) entendem que competência é processo, não produto, e portanto, não existe alguém total ou plenamente competente; Deluiz (2001b) aponta que se trata de um processo mediado por relações sociais, passível de mudança conforme se alteram as situações

(ZARIFIAN, 2008) e, para a construção do perfil de competências desejado a uma dada área profissional, deve haver investigação dos processos de trabalho (PERRENOUD, 1999).

Merece destaque ainda, um componente associado a contexto profissional, apontado em 5 citações, que é a mobilização de pessoas ou o relacionamento. Le Bortef (2003) considera como competência profissional a capacidade de mobilizar outros atores para trabalharem na mesma situação, compartilhando responsabilidades e implicações de suas ações. Nuñez e Ramalho (2002) também apontam a capacidade necessária para relacionar-se com diferentes pessoas. E Ramos (2002) classifica esse componente que permite interpretar as relações pessoais e interpessoais como competências subjetivas.

## 4.1 Características apontadas nos conceitos de competência

Para a análise criteriosa da literatura selecionada, o processo de desenvolvimento deste artigo de revisão inclui identificar também as características apontadas em estudos que, embora não apresentem conceitos de competência, apontam problemas, alternativas ou questões que poderão contribuir para se obter um espectro maior de resultados relevantes, não se limitando as conclusões aos conceitos exclusivamente. O quadro 5 sintetiza as principais características sobre conceitos de competências identificadas em 10 estudos, agrupados por categorias. Nele, a coluna Fontes Utilizadas foi inserida para indicar referências destacadas pelos autores para sua definição de competências. Observa-se que muitos deles não mencionam referências específicas para suas definições.

**Quadro 5** - Características das competências apresentadas em referências dos trabalhos selecionados para este estudo e identificadas manualmente.

Categoria	Característica	Artigos Coletados	Fontes Utilizadas
Trabalho e formação docente	Abordagem reducionista	Barreto (2004)	
	Ocorre em uma situação real	Maués (2003)	
	É intencional		
	Manifesta-se de forma eficaz,		
	Predominância do saber fazer.		
	Crítica à ênfase no saber fazer procedimental		

=====

	Crítica à formação utilitarista		
	Crítica à diminuição dos conhecimentos	Maués (2003)	
		Duarte (2010)	
	Mobilidade	Brzesinski (2008)	Ropé e Tanguy (1997)
	Adaptabilidade		
Individualização			
Currículo e saúde	Requer interdisciplinaridade	Saupe; Benito; Cutolo Wendhausen (2005)	
	Pedagogia contra-hegemônica das competências	Oliveira; Gonzalez (2006)	Kuenzer (2003) Ramos (2003) Deluiz (2001a; 2001b)
Formação inicial de enfermeiros	Matriz condutivista	Laluna; Ferraz (2009)	Ramos (2001)
	Matriz funcionalista		
	Matriz construtivista		
	Modelo australiano (noção dialógica)	Laluna; Ferraz (2009)	Ramos (2001) Lima (1999)
		Almeida e Silva, 2010)	Ribeiro e Lima (2003)
	Requer postura reflexiva	Dell'Acqua, Miyadahira e Costardi de (2009)	
Classificações de competências	Oliveira et al. (2009)	Resende (2000)	
Qualificação profissional na indústria	Responsabilização individual	Aranha (2003)	

Fonte: as autoras, 2017.

Na categoria trabalho e formação docente, Barreto (2004) considera que a formação docente baseada em competências decompõe o ensino em habilidades e competências, o que corresponde ao desempenho desejável do professor, como se a totalidade do trabalho docente fosse equivalente à soma das partes. Qualifica-a como abordagem reducionista, sugerindo agregar os novos recursos tecnológicos a essa proposta. Já Maués (2003) apresenta alguns eixos que sustentam as reformas na formação de professores, dentre as quais a pedagogia das competências. Sobre a definição desse termo, afirma haver elementos de convergência entre alguns autores (LASNIER, 2000; PAQUAY *et al.*, 2001; PERRENOUD, 2002; LE BOTERF, 2000, dentre outros), como: ocorre em uma situação real, é intencional, manifesta-se de forma eficaz, envolve um projeto com uma finalidade. Conclui que a formação de professores implica a predominância do saber fazer, alertando que isso não significa redução de conhecimentos, como quer Perrenoud (2002), o qual também é criticado por Duarte (2010). Maués afirma que

**Rosane de Mello Santo NICOLA, Dilmeire Sant Anna Ramos VOSGERAU**  
**Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa**

não se pode ênfase ao saber procedimental, tal qual propõe Le Bortef (2000), e que não pode ser formação utilitarista, como denunciou Ramos (2001), que considera a lógica das competências de conotação pragmática, porque se baseia no julgamento do conhecimento a partir de sua viabilidade. Já Brzezinski (2008) discute as políticas de formação inicial e continuada de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisando a regulação e avaliação da formação de professores pelo Estado por meio de certificação de competências. Sobre isso, cita Ropé e Tanguy (1997), que constata na noção de competências, as seguintes características: individualização, mobilidade e adaptabilidade.

Na categoria currículo e saúde, Saupe, Benito, Cutolo e Wendhausen (2005) visam mapear um conjunto de saberes teóricos, práticos, pessoais e interpessoais, necessários ao trabalho interdisciplinar em saúde, a partir de documentos oficiais, literatura e opinião de peritos, e submetê-los à apreciação de profissionais da área. Definem interdisciplinaridade como competência resultante de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Já Oliveira e Gonzalez (2006) expõem a reorganização curricular de um curso em saúde a partir da matriz crítico-emancipatória proposta por Deluiz (2001a e 2001b), Ramos (2003) e Kuenzer (2003). Essas autoras ressignificam o modelo das competências, propondo uma competência profissional ampliada para atender tanto às organizações como aos anseios dos trabalhadores. Fundamentadas em pressupostos marxistas e em referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, articulam conceitos de politecnicidade, omnilateralidade e integração entre teoria e prática como pedagogia contra-hegemônica das competências. Ramos (2003) defende um agir humano consciente e planejado, não apenas adaptativo; nisso está a relação entre objetivação e apropriação desse processo, mediada pelo trabalho.

Na categoria formação inicial de enfermeiros, Laluna e Ferraz (2009) analisam os sentidos da avaliação orientada por competência nessa graduação; para tanto, citam Ramos (2001), que apresenta 4 matrizes para a formação por competências: a condutivista, a funcionalista, a construtivista francesa e o modelo australiano. A primeira baseia-se em um conjunto de tarefas independentes; a segunda, além da tarefa, inclui o detalhamento de funções, desconsiderando os atributos (conhecimentos, atitudes e habilidades) subjacentes às práticas de trabalho. Já a terceira estabelece relação entre funções e tarefas com seu entorno, mais as situações de trabalho com a formação. E a última matriz propõe a integração entre atributos e

=====



diferentes construções sociais que os legitimam, combinando uma complexa rede de atributos na ação, o contexto, a ética e os valores como elementos do desempenho. Os autores mencionam, ainda, Lima (1999), que denomina essa matriz de noção dialógica de competência.

Vitalle, Almeida e Silva (2010), visando aferir a instrumentalização recebida por pediatras em curso de Capacitação em Atenção à Saúde Integral do Adolescente, citam Ribeiro e Lima (2003), que ressaltam os elementos envolvidos na legitimação social de uma prática profissional, apontando também a promoção, no campo pedagógico, de aspectos relacionados ao desenvolvimento cognoscitivo (atributos/ capacidades). E ainda, Dell'Acqua, Miyadahira e Costardi (2009) visam caracterizar a constituição das competências assistenciais da graduação em enfermagem por meio da análise de planos de ensino de disciplinas do curso. Explicam que a postura reflexiva torna mais eficaz a construção das competências, porque está atrelada à formação de esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa, sendo necessária a possibilidade de analisá-las. Finalmente, Oliveira et al (2009), em estudo sobre percepção dos graduandos quanto ao grau de competência desenvolvido em disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem de universidade privada, citam Resende (2000) para classificar as competências em: técnicas ou específicas, de domínio exclusivo de especialistas; cognitivas, que estão em todas as ações, auxiliando na mobilização das capacidades pessoais; relacionais, que envolvem habilidades de relações e interações interpessoais; intelectuais, referentes à aplicação de aptidões mentais, como percepção e discernimento em dadas situações; sociais e políticas, que envolvem atuação pública na sociedade; empresariais e organizacionais, relacionadas à gestão e organização de empresas.

Na categoria qualificação profissional na indústria, Aranha (2003) trata da formação profissional implementada por uma empresa em transformações e objetivos mais amplos pelos quais essa empresa e o grupo internacional ao qual ela pertence passaram e ainda passam, em escala mundial. Nesse contexto, afirma que um dos pilares do modelo de competências é a responsabilização individual pela aquisição do conhecimento em contraposição à concepção de formação e qualificação como algo mais social e amplo.

## 4.2 ANÁLISE DOS CONCEITOS A PARTIR DOS ENFOQUES

Os autores citados no Quadro 3 apresentam conceitos de competências que possuem dois enfoques, basicamente: condutista e genérico (GONCZI, 1994). No primeiro enfoque, identificaram-se duas diferenças: uma valoriza os estímulos fornecidos pelo ambiente externo para que o sujeito responda a eles, como em Zarifian (2001; 2003), que concebe competência como entendimento prático de situações apoiado em conhecimentos que se transformam conforme a diversidade delas. Outra enfatiza os comportamentos manifestos e mensuráveis controlados pelas consequências deles, ou seja, por sua eficácia (DEJOURS, 1997; STROOBANTS, 2002). Esse é também o caso de Perrenoud (1999; 2000; 2002), que explica competência como capacidade de agir eficazmente em dada situação, apoiando-se em conhecimentos, porém sem se limitar a eles. Ou quando esse autor caracteriza competências destacando a mobilização e integração dos recursos cognitivos do sujeito como operações mentais complexas que só ocorrem ante situações-problema. Nesse sentido, o foco não fica centrado na ação ou conduta observável do sujeito, mas se consideram os esquemas ou mecanismos mentais envolvidos nesse processo. Da mesma forma, Barros e Lucchese (2006) têm enfoque condutista associado a manifestações observáveis da atividade cognitiva.

O enfoque genérico enfatiza as características do indivíduo, tanto os recursos cognitivos como os de caráter mais holístico, ambos transferíveis a um saber-fazer, e é assim denominado porque não faz menção a contextos. Esse é o enfoque de Berger (1998), que entende competência como esquemas mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que, associados a saberes teóricos ou experiências, geram um saber-fazer. Nessa direção, estão os conceitos apresentados no discurso legal brasileiro, como o documento do ENEM (2000), que menciona as modalidades estruturais da inteligência usadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se pretendem conhecer. Ou como a LDB (1996), que considera competente aquele que mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas rotineiros e inusitados. Também pertencem ao enfoque genérico os conceitos de Bar (1999) e de Demo (2000), já que ambos destacam a capacidade de agir com saber e consciência.

=====



Já os autores que apresentam componentes referentes a atributos pessoais associados a ambientes ou contextos de trabalho apresentam conceitos de competências que podem ser classificados como de enfoque integrado (GONCZI, 1994), conforme destacado no levantamento realizado por Gámez (2004), em que se vinculam os atributos gerais com contextos e situações particulares; considera ainda, a competência relacional. Em 10 trabalhos, aparece esse enfoque integrado, apresentando a competência relacional, mas 20 trabalhos conceituaram competência no enfoque integrado sem abordar a competência relacional, e 5 trabalhos propõem conceitos destacando a experiência coletiva em lugar da competência relacional (MELLO; SILVA, 2013; PINHEL; KURCGANT, 2007; KOBAYASHI; LEITE, 2004; FRASER; GREENHALGH, 2001), em trechos como "O chamado saber tácito, qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho" (FERRETTI, 2004, p. 415); 1 trabalho foca também a relação patrão-empregador em que as competências, definidas em "razão de critérios ligados ao posto de trabalho" têm predomínio dos empregadores que conduzem "a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados" (DELUIZ, 2001, p. 1447). Nos trabalhos cujo enfoque integrado requer competência relacional, ocorre a combinação de atributos, tarefas e contexto, permitindo incorporar a ética e os valores como elementos de um desempenho competente (GONCZI, 1997). Neles, vinculam-se três dimensões de competências: as técnicas, que interpretam processos físicos e organizacionais; as subjetivas, que compreendem as relações pessoais e interpessoais; e as sociais, que permitem entender as ocorrências no mercado (RAMOS, 2002). Sobre as competências técnicas, Mertens (1996) destaca o desempenho efetivo como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um dado contexto de políticas, procedimentos e condições da organização. E em relação às competências subjetivas, Le Bortef (2003) define competência como capacidade de mobilizar outros atores para trabalharem na mesma situação, compartilhando responsabilidades e implicações de suas ações.

O enfoque integrado é aprofundado como competência holística ou dialógica que sintetiza potencialidades de diferentes atores implicados em ações essenciais e específicas de uma dada prática profissional (SIQUEIRA-BATISTA et al., 2013; RIBEIRO; LIMA, 2003). Tais potencialidades correspondem a atributos da pessoa do trabalhador incorporados por meio

de experiências sociais advindas da família, da escola e do trabalho, e não apenas de um posto ou cargo (DELUIZ, 1996). Essa é uma perspectiva interpretativista (SANDBERG, 2000), de sentido político, na qual a análise visa entender tanto o que norteia a ação como sua construção e materialização em operações de trabalho. Assim, "o desenvolvimento de competências implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações em um processo mediado por relações sociais" (RAMOS, 2003, p.97). Nimitz e Ciampone (2006), ao definirem competência docente, valorizam a atitude interdisciplinar, como atitude coletiva, que requer mais que mudança de alguma prática pedagógica. Porém, os outros 20 conceitos de competência presentes nos trabalhos selecionados podem ser sintetizados na noção do "saber-fazer operacional validado" expressão utilizada por Ricardo (2010, p. 609) tendo como referencial teórico Ropé e Tanguy (1997), ou seja, estão envolvidos: conhecimentos adquiridos e experiências acumuladas ao longo da atividade profissional; saberes aplicáveis em uma organização; e confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa. Desse modo, a titulação, entendida como qualificação, não é mais garantia de competência; é essencial o saber operante (MENDES-GONÇALVES, 1994).

Cabe ainda, analisar o estado de conhecimento empírico e experimental acumulado sobre os conhecimentos referentes aos componentes e aos enfoques de competência, além de identificar prováveis contradições presentes nos resultados obtidos. Assim, nos trabalhos selecionados para esta revisão, incluem-se 6 pesquisas empíricas e 1 bibliográfica sobre competências (Quadro 06). As primeiras envolvem sujeitos do ensino superior (gestores, docentes e discentes), profissionais da área de saúde e peritos. Em geral, esses estudos visam identificar e analisar percepções desses sujeitos sobre grupos de competências em diferentes contextos (currículo da graduação, prova prática para residência médica, produção de material didático, disciplina de graduação etc.).

**Quadro 06** – Análise de competências propostas em pesquisas

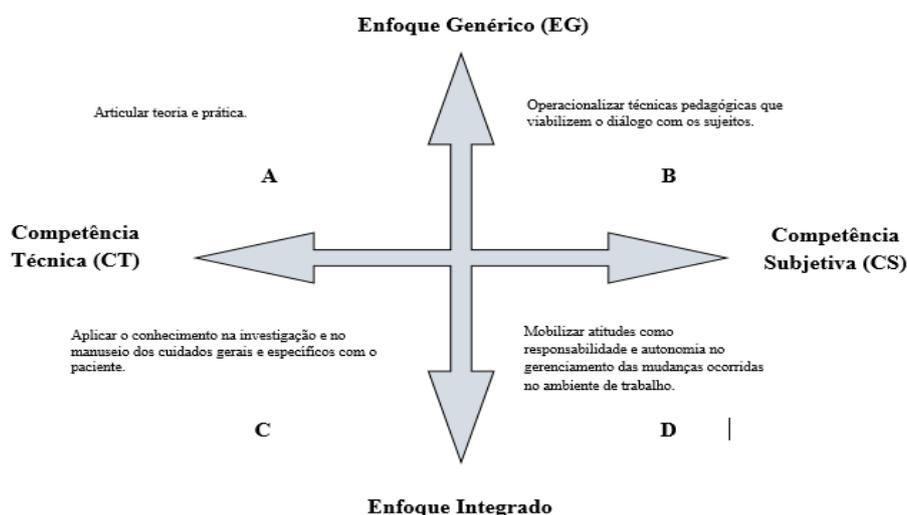
Autores/ano	Achados
Leonello, e Oliveira (2007)	De 10 competências propostas para a ação da enfermeira, 5 são subjetivas, compreendendo relações pessoais e interpessoais com os assistidos; 4 são sociais, visando ao exercício da intersetorialidade na saúde; e 1 é genérica e técnica, articulando teoria e prática.

=====

Seno e Belhot (2009)	Duas competências criadas a partir da matriz de relacionamentos, referindo-se aos estilos de aprendizagem dos estudantes, a fim de adequar o material didático produzido em EaD a esses estilos. São competências subjetivas e genéricas por enfatizarem comportamentos manifestos e mensuráveis controlados pelas consequências deles, ou por sua eficácia.
Goldwasser (2006)	De 6 competências para a prova prática, duas são técnicas, correspondendo ao saber operante ou saber-fazer operacional validado; e 4 referem-se a atributos pessoais, atitudes e valores para o desempenho efetivo; correspondem ao enfoque integrado que valoriza as competências relacionais.
Cotta, Mendonça e Costa (2011)	De 4 competências propostas para analisar os portfólios produzidos na disciplina de Políticas de Saúde, 2 são subjetivas, referem-se a atributos pessoais, atitudes e valores para o desempenho efetivo; correspondem ao enfoque integrado que valoriza as competências relacionais; 2 são técnicas e correspondem ao saber operante ou saber-fazer operacional validado.
Saupe <i>et al.</i> (2005)	Uma competência de enfoque integrado, valorizando as competências relacionais.
Paranhos e Mendes (2010)	Uma competência social de enfoque integrado, referindo-se aos aspectos políticos, institucionais e aos serviços prestados à comunidade.
Pereira e Silva (2011)	De 17 competências do gestor de IES pública, 1 é técnica e corresponde ao saber operante ou saber-fazer operacional validado; 6 são sociais, referindo-se aos aspectos políticos, institucionais e aos serviços prestados à comunidade; e 10 são subjetivas, referem-se a atributos pessoais, atitudes e valores para o desempenho efetivo; correspondem ao enfoque integrado que valoriza as competências relacionais.

Fonte: as autoras, 2017.

Nas pesquisas, propõem-se competências para a ação da enfermeira, do docente, do gestor de ensino superior e para avaliação da aprendizagem do estudante de medicina, usando recursos como prova ou portfólios. A análise desses exemplos permite o cruzamento de enfoques com os tipos de competências, possibilitando melhor caracterização da perspectiva na qual foram criadas. Tomando-se os dois enfoques percebidos como mais recorrentes nesta revisão, é possível cruzar com os dois tipos de competências, permitindo mapear as competências elencadas para um dado perfil. Assim, a título de exemplo, tomam-se 4 competências propostas nos artigos analisados, a fim de traçar o quadrante, situando-as (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**): “Articular teoria e prática” e “Operacionalizar técnicas pedagógicas que viabilizem o diálogo com os sujeitos” (LEONELLO; OLIVEIRA, 2007, p. 851), “aplicar o conhecimento na investigação e no manuseio dos cuidados gerais e específicos com o paciente” (GOLDWASSER, 2006, p. 116) e “mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 644). A competência social não foi incluída porque seu enfoque sempre será integrado.



**Figura 2 - Matriz de competências**  
Fonte: as autoras, 2017.

A matriz de competências permite perceber que o quadrante A revela uma competência descontextualizada e com generalização excessiva. O quadrante B revela uma competência relacional que mobiliza outros atores para compartilhar responsabilidades, porém ignora o contexto, ou seja, não deixa claro o tipo de relação entre os interlocutores do diálogo. O quadrante C expressa uma competência que vincula o saber fazer operacional ao contexto da relação cuidador/paciente. Também o quadrante D situa uma competência de atributos pessoais ao contexto de trabalho. No quadro 06, das 45 competências propostas em 7 estudos, 38 têm enfoque integrado, das quais 21 são subjetivas ( englobando atributos que permitem interpretar relações pessoais e interpessoais), 4 técnicas (domínio de conhecimentos e destrezas necessários à realização eficiente e profissional de tarefas em uma dada área de atuação) e 13 sociais (que permitem interpretar o que ocorre no espaço público, fora da organização), e portanto são integradas por requererem o contexto cultural associado ao saber operante. Já o enfoque genérico aparece em 7 competências, sendo 3 técnicas e 4 subjetivas.

=====

## 5 DISCUSSÃO

A revisão de literatura permitiu identificar o arcabouço teórico no qual se sustentam os 56 trabalhos selecionados sobre o construto competência. Ficou evidente que os pesquisadores nacionais buscam fundamentar os conceitos de competência em autores internacionais, em especial, Perrenoud, Le Bortef e Zarifian. O levantamento de componentes de conceitos de competência, agrupados por atributos individuais, revela que, das 10 fontes, 6 são autores estrangeiros, 2 autores brasileiros e 2 documentos legais. Alguns componentes, como recursos cognitivos, pertencem a áreas das ciências da cognição e da educação, entretanto o caráter individualizado dos componentes desse levantamento pode tender à responsabilização individual pela aquisição de conhecimentos no mundo do trabalho, promovendo competitividade em lugar de cooperação. A ênfase nos atributos individuais como naturais e imanentes à natureza do indivíduo, e não como características adquiridas socialmente, contrapõem-se aos preceitos de formação pessoal e profissional contemporâneos.

Nesta revisão, Perrenoud e Le Bortef fundamentam pesquisas nacionais que propõem uma concepção comportamentalista de competência, destacando-se um fazer procedimental que reduz a noção de competência a uma perspectiva pragmática. Entretanto, embora os autores tenham evoluído os conceitos, trazendo aspectos da ordem do saber-ser, os autores brasileiros, nesta pesquisa, revelam empregar os conceitos dos primeiros estudos daqueles pesquisadores estrangeiros. Observa-se também que os componentes dos atributos individuais estão associados a ambientes ou contextos de trabalho e, nesse levantamento, encontram-se 37 fontes, sendo 21 autores brasileiros, 1 documento legal e 15 autores estrangeiros. Nesse enfoque contextualizado, a competência se configura como processo de integração de saberes técnicos e subjetivos a contextos culturais de trabalho e da sociedade. Embora não se resolva a complexidade do construto em questão, adquire um enfoque integrado. No Brasil, destacam-se Fleury e Fleury (2001), em cujo conceito de competência, está a necessidade de que o saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Outro grupo de pesquisadores brasileiros relaciona as características apresentadas nas referências dos trabalhos selecionados para esta revisão. Trata-se de um grupo significativo de

**Rosane de Mello Santo NICOLA, Dilmeire Sant Anna Ramos VOSGERAU**  
**Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa**

autores, em geral dos campos da educação e da sociologia, que apontam características de ordem descritivo-experimental marcadas política e ideologicamente por sua origem empresarial, tendendo a uma visão hegemônica das necessidades e exigências do capital. As mais citadas pelos pesquisadores a partir de 2002 são as brasileiras Deluiz, Kuenzer e Ramos e as francesas Ropé e Tanguy. Em contrapartida, os resultados mostram que Deluiz, Kuenzer e Ramos não se limitam à crítica ao modelo de competências, mas propõem uma pedagogia contra-hegemônica de competências (OLIVEIRA; GONZALEZ, 2006). Entendem que o modelo de competências já existe na educação básica e superior e de nada adianta apenas criticá-lo; é preciso ressignificá-lo mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana. Isso significa que a sociedade se apropria da produção humana historicamente, reproduzindo as funções humanas mediadas pelo trabalho. Esse é o fundamento histórico do conhecimento, resultado do agir humano de modo consciente e planejado, e não somente adaptativo. Segundo as pesquisadoras, a lógica das competências é uma possibilidade, e como tal, deve ser considerada bem como seus limites.

Ressaltam-se duas características identificadas: a interdisciplinaridade e a postura reflexiva. Sobre a primeira, discorda-se de Saupe et al (2005) quando definem interdisciplinaridade como competência resultante de conhecimentos, habilidades e atitudes. Parece mais coerente denominar essa característica de atitude interdisciplinar, como o fazem Nimtz e Ciampone (2006), ao caracterizar uma das competências do docente. Para tanto, ressalta-se a importância do diálogo interdisciplinar na dinâmica curricular dos cursos. A postura reflexiva, é essencial para o desenvolvimento de competências de modo consciente; elas precisam possibilitar a reflexão crítica por parte do indivíduo sobre sua inserção na vida social. A reflexão é o diferencial entre formar esquemas de mobilização de conhecimentos com discernimento para uma ação eficaz e meramente interiorizar um conhecimento procedimental.

Finalmente, os exemplos de competências extraídos das sete pesquisas selecionadas (Quadro 6) demonstram que, embora haja um conjunto cuja estrutura escrita diverge das demais, por não iniciar por verbo, constituem-se efetivamente competências, ou seja, cada enunciado expressa um saber agir complexo, integrando conhecimentos, recursos, saber-fazer e saber-ser. Além disso, apresentam enfoque integrado e priorizam competências subjetivas,

=====



que permitem interpretar relações pessoais e interpessoais, e sociais, que favorecem compreender acontecimentos sociais e políticos do espaço público no entorno da organização. Porém, cabe destacar a complexidade desse processo no meio acadêmico, pois essas pesquisas refletem a importância dada pelos pesquisadores ao processo de identificação adequada das competências para cada contexto, ora requerendo o estudo das percepções dos sujeitos envolvidos, ora refletindo sobre processos avaliativos ou sobre procedimentos docentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão reflete os movimentos das pesquisas nacionais sobre competências em três áreas: educação; formação inicial em cursos de saúde e administração; e qualificação e educação profissional. Inicialmente, os pesquisadores da área de educação voltaram-se para a crítica ao modelo de competências, e mais recentemente, surgiu um grupo interessado em ressignificar o modelo hegemônico, propondo uma matriz crítico-emancipatória que sustente essa proposta presente em todos os níveis de ensino no país. Cabe destacar que a adoção do modelo de competências não se deu por opção pedagógica, mas em geral, por imposição legal das instâncias normativas. Um dos focos dos estudos dessa área é analisar os documentos legais (DCN, PCN) para identificar as influências de mercado na lógica das competências propostas tanto para educação básica como para a formação inicial no ensino superior.

Por outro lado, os pesquisadores oriundos da formação inicial em cursos de saúde e administração têm buscado estudar a definição, identificação e construção de competências que orientam a organização curricular dos cursos de ensino superior. Encontram-se também estudos referentes às percepções dos docentes e graduandos quanto ao grau de competência desenvolvido em dada disciplina, ou estudos sobre metodologias ativas, uso de portfólios, formas de avaliação e currículos integrados, orientados para as competências. Finalmente, há estudos voltados à reflexão sobre os princípios norteadores da educação profissional advindos do MEC e do Ministério da Saúde (MS). Os estudos identificam que enquanto o MEC propõe a noção de competência enfatizando os atributos pessoais, numa perspectiva construtivista, o MS concebe a educação profissional como instrumento da cidadania, orientada pelo paradigma político-assistencial do SUS, numa perspectiva crítico-emancipatória. Parece ainda se

encontrarem num processo de superação dos desafios da operacionalização do modelo, haja vista a própria polissemia terminológica e de distintas orientações dos documentos legais bem como a falta de consenso entre os estudiosos da educação.

Finalmente, os pesquisadores sobre qualificação e educação profissional dedicam-se à análise desses dois domínios de formação, elencando elementos da politecnicidade e polivalência como essenciais para a aquisição de competências no mundo do trabalho. Focalizam os fatores que produzem novas tendências tanto nos modelos de gestão como no desenvolvimento de gestores das áreas de saúde. Há ainda, estudos referentes às relações entre trabalho e educação que se valem da noção de qualificação profissional para abordar formação geral e específica. Analisam também, o impacto gerado no processo de trabalho de profissionais que participam de cursos de especialização e capacitação, buscando avaliar sua apropriação de uma determinada competência. Há, por fim, estudos sobre representações de profissionais, valorizando seu saber-fazer e sua percepção sobre relações entre trabalho, saúde e doença, no intuito de orientar os processos de capacitação de profissionais da saúde.

Nesse sentido, evidencia-se o esforço em direção à articulação da construção social das competências com o campo pedagógico, ou seja, de um lado, perceber a necessidade da legitimação social de uma prática profissional, e de outro, alinhar essa percepção com a construção de um sujeito ativo, crítico e capaz de assumir responsabilidades e compromisso social. Atende-se assim, ao objetivo geral deste artigo, que é identificar tanto o tratamento dado ao conceito de competência como os enfoques nos quais os autores brasileiros fundamentam os estudos sobre essa temática. Contudo, os resultados desta revisão devem ser interpretados com cautela, posto que foram descritos apenas estudos publicados num dado período no Brasil, podendo refletir, de modo limitado, a produção nacional sobre o conceito e os enfoques referentes ao construto competência. À medida que as evidências empíricas se acumularem, é recomendável que revisões sistemáticas e meta-análises sejam conduzidas futuramente. Tais revisões poderão identificar outros desdobramentos relacionados a esse construto. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o desenvolvimento de modelos teóricos que ajudem a compreender em profundidade esses desdobramentos, e ainda a busca por evidências empíricas que auxiliem na construção do modelo de competências.

=====



## REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares. A formação profissional numa indústria automobilística mineira: sedução, padronização e internacionalização. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.133-158. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302003000100006&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302003000100006&lng=es&tlng=pt)>. Acesso em: 06 fev. 2017.

ARAÚJO, A. J. S. A organização sob a ótica dos eventos e da competência: a visão de Phillipe Zarifian. **Revista Conceitos**, 2004, n.10.

BAR, G. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. In: **I Seminário Taller sobre perfil del docente y estrategias del formación**; 1999; Lima.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan.2017.

BARROS, S.; LUCHESE, R. Problematizando o processo ensino-aprendizagem em enfermagem em saúde mental. **Trab. educ. saúde** [online]. 2006, vol.4, n.2, pp.337-354. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-77462006000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462006000200007&lng=pt&tlng=pt)> .Acesso em: 03 jan. 2017.

BERGER, R. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In: **5º Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul**, 1998, Pelotas, BR. Pelotas: ETF; 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Básico do ENEM**: 2000. Brasília: INEP; 1999.

BRASIL. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico**.1999. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov>>. Acesso em: 10 fev.2017.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.1139-1166. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27 fev 2017.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos

Chagas), São Paulo, v. 112, p. 155-165, março de 2001. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

COSTA, Iris do Céu Clara; ARAUJO, Maria Neile Torres de. Definition of abilities profile in public health based on the experience of dentists of public service. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 1181-1189, 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000700050&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011000700050&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

DEJOURS C. **O fator humano**. Rio de Janeiro: FGV;1997.  
DELL'ACQUA, M. C. Q.; MIYADAHIRA, A. M. K.; IDE, C. A. C. Planejamento de ensino em enfermagem: intenções educativas e as competências clínicas. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2009, vol.43, n.2, pp.264-271. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000200002&lng=&tlng=](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200002&lng=&tlng=)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DELUIZ, N. Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro 19(1), jan./abr./1993.

\_\_\_\_\_. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, v. 1, n. 2, 2001a, p. 5-15.

\_\_\_\_\_. 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, set./dez. 2001b. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/PROIDDBahiana/o-modelodascompetenciasprofissionaisnomundodotrabalhoneizedeluz>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. In: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, nº 22, n.2, maio/ago./1996, pp. 15-21.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.18, Set/Out/Nov/Dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições** [online]. 2010, vol.21, n.1, pp.75-87. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Rev Adm Contemp.**, v. 5, n. especial, Curitiba, 2001. Disponível em:

=====



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552001000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010)>.

Acesso em: 03 jan. 2017.

FERRETTI, C.J. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRASER, S. W.; GREENHALGH, T. **Coping with complexity**: educating for capability. *British Medical Journal*. 2001; 323, 799-803.

GALLART, M.A.; JACINTO, C. Competências laborais: Tema clave en la articulación Educación-Trabajo. **Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP**, ano VI, nº 2, Buenos Aires, dez./1995.

GÁMEZ, A. N. **Las competencias profesionales del formador**: uma visão desde la formación continua. São Paulo: Cortez, 2016.

GOLDWASSER, R. S. A prova prática no processo de seleção do concurso de residência médica. **Rev. bras. educ. med.** Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 115-24, Dec. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022006000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

GÓMEZ, A. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GONCZI, A. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. In: **1º Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas**; 1997; Montevideo: Cinterfor; 1997. p. 161-9.

KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M. M. J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2004, vol.12, n.2, pp.221-227. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692004000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000200011)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, 2003, v. 29, n. 1, p. 16-27.

LALUNA, M. C. M. C.; FERRAZ, C. A. Os sentidos da prática avaliativa na formação de enfermeiros. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2009, janeiro-fevereiro; 17(1). Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt\\_04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt_04.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LASNIER, F. **Réussir la formation par compétences**. Montréal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. De Quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In: BOSMAN, C.; GERARD, F. M.; ROEGIERS, X. (éds.). **Quel avenir pour les compétences?** Bruxelles: De Boeck Université, 2000. p.15-19.

LE BORTEF, g. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2003.

LEONELLO, Valéria Marli; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Construindo competências para ação educativa da enfermeira na atenção básica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, p. 847-852, dec. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41697>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface Comun Saúde Educ.**, 2005, março-agosto; 9(17):369–79.  
MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118, pp.89-118. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 6 abr. 2017.

MELLO, J. A. C. de; SILVA, S. A. P. dos S. Competências do gestor de academias esportivas. **Motriz: rev. educ. fis.** [online]. 2013, vol.19, n.1, pp.74-83. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742013000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742013000100008)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MENDES-GONÇALVES RB. **Tecnologia e organização social das práticas de saúde.** São Paulo: Hucitec; 1994.

MERTENS, L. **Competência laboral:** sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.

NIMTZ, M. A.; CIAMPONE, M. H. T. O significado de competência para o docente de administração em enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2006, vol.40, n.3, pp.336-342. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342006000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342006000300004)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. F. (Org.). **O sentido das competências no projeto político-pedagógico.** Natal, RN: EDUFRN, 2002.

OLIVEIRA, M. B. S. C. de; GONZALEZ, W. R. C. Currículo por competências na área de biodiagnóstico: desafios de implantação. **Trab. educ. saúde** [online]. 2006, vol.4, n.1, pp.131-142.

OLIVEIRA, J. C. de et al. Grau de competência gerencial em enfermagem na perspectiva de graduandos de uma universidade privada. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2009, vol.43, n.

=====



spe2, pp.1221-1225. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000600013&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000600013&lng=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PAQUAY, L. et al. **Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?** Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 109-115, fev. 2010. ISSN 1518-8345. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4127>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. spe1, p. 627-647, July 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512011000600010&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512011000600010&script=sci_abstract)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

PERRENOUD, P. **Construindo competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed; 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

\_\_\_\_\_. **Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?** Disponível em: <[www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud/php-main](http://www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud/php-main)>. Acessado em: 20 jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola e cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2007, vol.41, n.4, pp.711-716.

PROENÇA-LOPES, L. de; ZAREMBA, F. de A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2003, v. 1, n. 1, p. 93-114.

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

RIBEIRO, E.C.O.; LIMA, V.V. Competências profissionais e mudanças na formação. Londrina: **Olho Mágico**, v.10, n.2, p.47-52, 2003. Disponível em: <[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F177092%2Fmod\\_folder%2Fcontent%2F0%2FRibeiro\\_Competicencias\\_Profissionais\\_e\\_Mudancas\\_na\\_Formacao.pdf&forcedownload=1](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F177092%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FRibeiro_Competicencias_Profissionais_e_Mudancas_na_Formacao.pdf&forcedownload=1)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/179>. Acesso em: 20 ago.2016.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos et al. Campinas: Papirus, 1997.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, June 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, fev. 2000.

SANTOS, W. S. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. bras. educ. med**, v. 35, n.1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cesupa.br/mestradoesem/docs/Artigo%203%20-%20Edital%20ESEM.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SAUPE, R.; CUTOLO, L. R. A.; WENDHAUSEN, Á. L. P.; BENITO, G. A. V. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface (Botucatu)** [online]. 2005, vol.9, n.18, pp.521-536. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832005000300005&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000300005&lng=en)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SENO, W. P.; BELHOT, R. V. Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, jul.-set. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v16n3/v16n3a15.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educ. Soc.** [online]. 1997, vol.18, n.61, pp.13-35.

=====



SIQUEIRA-BATISTA, R. et al. Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio? **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2013, vol.18, n.1, pp.159-170.

SCHIAVON, Sandra Helena; VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015 Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3185](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3185)>. Acesso em: 9 out. 2015.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: Tanguy L; Ropé F. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 3ª ed. Campinas: Papirus; 2002.

SCHWARTZ B. **Formación en alternância: hechos y reflexiones**. Mexico: Conocer, 1996.  
TOBÓN, S. **Formación baseada en competencias**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

VITALLE, M. S. de S.; ALMEIDA, R. G de; SILVA, F. C. da. Capacitação na atenção à saúde do adolescente: experiência de ensino. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2010, vol.34, n.3, pp.459-468.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas; 2001.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC; 2003.

\_\_\_\_\_. **Competência: definição, implicações e dificuldades**. In: Zarifian P. **Objetivo e competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas; 2008.