

ARTIGO**Competência (crítica): Inédito viável da ação poiética de vida*****(Critical) competence: Viable unprecedented of the poetic action of life*****Marcelo Silva de Souza Ribeiro^a**

mrribeiro27@gmail.com

RESUMO

O estudo envolve a importância de refletir sobre o conceito de competência, apesar de este ser um polissêmico e muitas vezes associado à perspectiva neoliberal. Problematisa-se a importância de depreender as várias características e possíveis apropriações do termo competência, utilizando-se de uma abordagem hermenêutica e assumindo uma proposta teórica em diálogo com a fenomenologia e a perspectiva crítica, sobretudo a partir do pensamento de Paulo Freire, discutindo-se os sentidos etimológicos da palavra competência e sua relação com a noção de ação e saber. O objetivo, portanto, é analisar essa acepção e buscar novas compreensões críticas no contexto da educação. Argumenta-se a relevância de entender as várias dimensões da competência, além dos seus possíveis usos abusivos e alienantes sob a ótica neoliberal.

Palavras-chave: Competência. Neoliberalismo. Fenomenologia. Teoria Crítica. Ação.

ABSTRACT

The text deals with the importance of reflecting on the concept of competence, despite being a polysemic term and often associated with the neoliberal perspective. The importance of understanding the various characteristics and possible appropriations of the term competence is problematized. Using a hermeneutic approach and assuming a theoretical proposal in dialogue with phenomenology and critical perspective, especially through the thought of Paulo Freire, the text discusses the etymological meanings of the word competence and its relationship with the notion of action and knowledge. The objective, therefore, is to reflect on its meanings and seek new critical understandings in the context of education. It argues the importance of understanding the various dimensions of competence, as well as the possible abusive and alienating uses of the term in the neoliberal perspective.

Keywords: Competence. Neoliberalism. Phenomenology. Critical Theory. Action.

^a Doutor em Educação. Université du Québec à Montréal (UQaM); Professor, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

À guisa de uma apresentação reflexiva

Durante muito tempo – desde quando uma parte deste texto serviu como fundamentação para a tese intitulada *“Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l’enseignante d’éducation infantile”* (“As rotinas e seus ajustamentos na prática educativa da professora de educação infantil”) - defendida em 2013 no programa de doutorado da Université du Québec à Montréal (UQaC) - relutou-se em elaborar sua releitura e mesmo sua reescrita. Esta tese teve como parte do quadro teórico a problematização sobre competência, justamente porque visava dar base à discussão dos resultados sobre a questão dos ajustamentos de rotinas por parte de professoras da educação infantil face às situações de imprevistos.

Esses ajustamentos foram vistos como competências mobilizadas, em ação, no momento das situações de imprevistos afinal, por que escrever sobre competência? Esse questionamento surge, em primeiro lugar, porque parece algo “pesado” e com pouco potencial atrativo para suscitar curiosidade. Também se vê que há o risco de o escrito ficar “perdido” em meio a tantas produções, uma vez que a questão da competência concorre com outros termos mais consolidados e “límpidos”, sobretudo no campo da Educação, como é o caso do conceito de saber (Freire, 1999; Tardif, 2002). Além disso, para aqueles que fazem críticas à perspectiva neoliberal no mundo da Educação, seria uma “pedreira” abordar a questão da competência, ainda que seja para enxergar algo “novo” nisso tudo.

A despeito desses temores e riscos conscientes, o diálogo sobre a questão da competência não foi propriamente uma escolha casual. Na verdade, gradativamente, veio impondo-se, algo como uma pressão que se acumula e, quando menos se espera, os pensamentos e a escrita são envolvidos. Mas talvez haja algumas coisas que possam se salvar nessa empreitada. Ora, sempre encontramos aqui e acolá essa palavra, benfazeja para alguns, deplorável para outros e confusa para muitos. O que quer mesmo dizer competência? Seria ainda possível operar com um certo conceito de competência no campo da Educação? Seria possível distinguir suas inúmeras características a depender dos seus aportes teóricos? O que de novo emerge sobre a questão da competência ao dialogar com suas gêneses e sentidos etimológicos? Seria plausível pensar em uma “competência crítica”? E, para ousar um pouco mais, vale lembrar Manoel de Barros (2011, p. 301):

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio.

São questões consideradas importantes e que devem ser pensadas, malgrado não se possa ter respostas, mas que ajudam a posicionar e a oferecer apoio para uma conversação entre escritor, texto e leitor, de modo a experienciar, quiçá, como uma criança que, no seu modo peculiar de falar, inventa mundos. Afinal, e em coerência com uma proposta hermenêutica, a boa e genuína pergunta deflagra um ponto de partida para “conversação”. Eis o que interessa aqui.

Introdução ao termo competência: polissêmico, confuso e profícuo?

Antes mesmo de delinear o conceito de “competência”, é importante ressaltar que se trata de um termo polissêmico e, muitas vezes, de difícil definição. Contudo, profícuo, pelo menos esse é o entendimento despontado.

Atualmente, o uso do termo “competência” é comum no contexto de atividades socioprofissionais e, principalmente, em ambientes educacionais. Em geral, seus usos são diversos e, frequentemente, contraditórios e desprovidos de autocríticas, como as chamadas “pedagogia da competência”, “currículos baseados em competências”, dentre outros. Ademais, conquanto não seja tratado de modo explícito nas discussões sobre a questão do “professor reflexivo”, do “professor-pesquisador” e da epistemologia da prática, subjazem aproximações à questão da competência.

Esses usos superficiais ou ainda pouco explicitados do ponto de vista das fundamentações, bem como os jargões presentes em certos discursos, podem ser prejudiciais, pois alienam a elaboração e o desenvolvimento de um projeto educacional que deve atender às necessidades de sociedades que enfrentam expressivos desafios relacionados à formação de crianças, jovens, adultos e idosos, especialmente se essas necessidades forem concebidas do ponto de vista da emancipação, da autonomia, da formação cidadã, da apropriação dos bens culturais e da democratização. Pode-se dizer, como Boutin e Julien (2000), que o uso abusivo ou sem base consciente do conceito de competência contribui, em grande parte, para o estabelecimento de um único processo de pensamento, geralmente formulando sentidos restritos ao mundo corporativo e vinculados à perspectiva neoliberal, sem ao menos ter uma consciência crítica de suas consequências. Analogamente, os trabalhos de Freitas (2018) e a obra de Liria, Fernández e Ferrández (2017) trazem contundentes críticas ao modo como a lógica de mercado se intestina no mundo a Educação e, de modo particular, como a ideia de competência é apropriada de modo a servir, ideologicamente, na modelagem de currículos e até mesmo no projeto de ser humano erigido para uma escola fundada nos alicerces do neoliberalismo.

Por que discutir a competência? As críticas contundentes, relativas à forma como a ideia de competência foram apropriadas pela perspectiva neoliberal, liquidam a possibilidade de emergir novos sentidos que sejam, quiçá, enriquecedores para o campo da Educação?

Tais perguntas revelam por si só, ao menos em parte, alguns dos posicionamentos aqui debatidos, em ampla relação com a própria proposta de construção e análise deste texto, o qual se fundamenta, quanto ao modo como o caminho é percorrido, na hermenêutica gadameriana, partindo-se de alguns pressupostos. O primeiro, já mencionado, é que o termo competência apresenta dificuldade de operação conceitual devido à sua polissemia e à falta de compreensão de sua gênese. Outro pressuposto advém do que se denominou “fusão de horizontes” – conceito da Filosofia Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015), com referência ao processo de interpretação cujos parceiros de relação dialogam com as perspectivas e experiências, estando o termo “horizonte” relacionado às pré-compreensões, aos passados que são herdados e que se presentificam.

A abordagem deste trabalho conversa com a tradição fenomenológica (Fonseca, 1998) – particularmente com as contribuições de Gadamer sobre o diálogo e com a “gestaltificação” do psicólogo brasileiro Afonso Henrique Lisboa da Fonseca, que privilegia a ação enquanto vivido –

e crítica (Gacki, 2012; Michels; Volpato, 2011; Lourenço; Mendonça, 2018; Taddei; Paludo, 2018), notadamente por meio do legado de Paulo Freire, que estabelece a interação entre fenomenologia e teoria crítica. Assim, assumindo a polissemia inerente à construção do termo competência, busca-se assimilar outras possibilidades, sobretudo quando concebida pela ideia de ‘ação’ e por essa fusão de horizontes que permite alcançar uma compreensão mais abrangente e enriquecedora.

Todavia, considerando essas possibilidades que gravitam no emaranhado de entendimentos e suas possíveis apropriações superficiais, este estudo, assumindo a hermenêutica gadameriana como método construtivo das análises, aposta no diálogo dos sentidos de competência e no emergir de novas compreensões. A proposta, portanto, é lançar compreensões pela via do diálogo que, sendo crítico, intenta atualizar os sentidos etimológicos da palavra competência no contemporâneo contexto da produção teórica. Sem esquecer – eis aí uma importante lição gadameriana – todo diálogo genuíno é crítico.

Uma advertência faz-se necessária quanto às referências aqui abordadas. São trabalhos com uma datação considerada “antiga” para os padrões atuais, que geralmente exigem um hiato de, no máximo, cinco anos. Esse tempo sustenta-se porque se trata de trabalhos clássicos, fontes para as atuais publicações. Interessa, pois, a análise da gênese em que se buscam os fundamentos sobre a questão da competência – não no sentido de reproduzir um caminho, e sim, enquanto gênese que é atualizada.

A seção subsequente apresenta método hermenêutico adotado neste estudo teórico. Posteriormente, são examinadas as origens etimológicas da palavra competência, expandindo-se para suas mais contemporâneas. A seção intitulada “A noção de competência no mundo da Educação” analisa como os sentidos de competência vão sendo forjados a partir das respectivas bases teóricas, explicitando suas características constitutivas. Essas seções que se perfilam, por sua vez, intentam provocar reflexões sobre a polissemia e a proficuidade do termo competência. Na penúltima seção, arrisca-se articular o conceito de competência e a noção de ação, retomando suas origens etimológicas e seu contemporâneo contexto da produção teórica. Elabora-se possíveis fusões de horizontes entrelaçando a tradição fenomenológica e crítica, sobretudo, mediante a potente categoria freireana do “inédito viável”. As considerações finais mantêm-se abertas para reconhecer a verdade sempre como uma linha de partida e as limitações deste trabalho, bem como o delineamento de possibilidades futuras na área.

O caminho hermenêutico que se faz via diálogo

Sabendo que a hermenêutica é uma prática, uma arte de compreender e de tornar compreensível (Gadamer, 2015) em um processo de autorreflexão e em diálogo que viram e reviram os sentidos de conceitos e da linguagem (Flickinger, 2014), assume-se, enquanto caminho para dar conta deste trabalho teórico, a abordagem Hermenêutica Filosófica. Acolhem-se, ainda, pressupostos, pontos de partida e posicionamentos (sobre o neoliberalismo, por exemplo). Por outro lado, há aqui a primazia da pergunta diante da resposta, uma vez que esta desencadeia o diálogo, o qual assume, exclusivamente, natureza crítica – reforçando a ideia do próprio Gadamer (2015): não há diálogo verdadeiro que não seja crítico.

Essas orientações, trazidas durante o texto, caracterizam o comumente denominado método, não poderiam ser os recursos que assegurariam atingir a verdade. Isso seria a própria

heresia para com a *magnum opus* do Gadamer (2015) – Verdade e Método – que critica, justamente, essa soberania do método (científico) como meio único para se atingir a verdade (geralmente vista como “Verdade”). Tais orientações, como a própria expressão sugere, indicaram muito mais o modo como as ideias sobre competência foram tratadas no texto, como os confrontos e diálogos foram sendo estabelecidos, como a “fusão de horizontes” foi elaborada, e, finalmente, como uma gênese foi sendo forjada, não no sentido de reconstruir alguma história da origem, de uma essência, mas como os sentidos de outrora sobre a palavra competência puderam ganhar novos significados via diálogos inspirados em outras tradições, como foi o caso da fenomenologia e da tradição crítica.

Considerações sobre o sentido etimológico da palavra competência

Etimologicamente, a palavra “competência” vem do latim e, desde sua origem, pelo menos em certo recorte temporal e espacial, assumiu diversos significados (Houaiss, 2001). A princípio, é apresentada como *competentia*, correspondendo a proporção, simetria, harmonia, justo e autoridade. Num segundo momento, surge como *competere*, que quer dizer superar, competir, querer o mesmo que o outro, atacar e ser hostil. Esse duplo significado etimológico pode ter contribuído para suas várias e, muitas vezes, contraditórias interpretações. O assunto será retomado na penúltima seção.

A palavra “competência” tornou-se mais comum no final da Idade Média. Era usada principalmente em círculos jurídicos e significava que uma corte, tribunal ou indivíduo era “competente” para julgar. Durante o Renascimento, o termo denotava ser capaz de fazer um trabalho específico. Assim, a acepção da palavra foi alterada para primeiro expressar a competência de uma pessoa capaz de opinar sobre um determinado assunto e, posteriormente, para qualificar aqueles capazes de fazer um bom trabalho (Finck, 2002). No ambiente jurídico, tem mais ligação à atribuição ou responsabilidade.

Na contemporaneidade, o conceito é comumente entendido atrelado à ideia de “eficiência”, desenvolvida a partir do princípio *taylorista* que preconizava o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores para a racionalização da produção. Na década de 1950, o termo foi concebido como a característica subjacente de um indivíduo capaz de retornos efetivamente superiores ao assumir uma determinada posição. Essa perspectiva é a base de várias definições da palavra “competência”. Por exemplo, será designada como o conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e administrativos, bem como valores capazes de produzir diferenciação competitiva para o local de trabalho ou como o corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de produzir ou prever desempenho excelente (Mccelland; Spencer; Spencer, 1994).

Assim, atualmente, o conceito de competência tem se destacado graças ao contexto técnico, econômico e social marcado pelo neoliberalismo – perspectiva econômica que surgiu como adaptação do liberalismo clássico à economia globalizada. Trata-se de uma lógica, portanto, que defende a livre iniciativa, a livre concorrência, a diminuição do papel do Estado na economia e a redução de barreiras ao comércio internacional. Do ponto de vista do sujeito, há uma espécie de introjeção de valores e atitudes, de modo que as intersubjetividades são vividas sob essa lógica do mercado via parâmetros externos como lucro, prejuízo, custos, oferta, demanda, produção, consumo. Seriam parâmetros objetivistas nos quais toda a experiência do sujeito seria reduzida a essa lógica.

Nessa perspectiva, as consequências são, entre outras coisas, uma transformação radical da forma como as organizações operam, a grande competitividade entre trabalhadores e empresas, provocando rápidas transformações sociais. Parece que, para isso tudo seriam necessárias adaptações constantes, uma vez que requer o desenvolvimento de qualidades específicas, ou seja, a elaboração de competências. Nesse sentido, Maximiano (2000) dirá, referindo-se à noção de competência, que se trata “das qualificações necessárias para que uma pessoa possa assumir um cargo e torná-lo lucrativo” (p. 38).

Durand (1998), Arce (2001), Finck (2002) e Dutra (2005) enfatizam que o desenvolvimento de competências nos meios responsáveis pela formação profissional tem procurado responder às exigências de um sistema que provoca situações sempre novas, exigindo que os indivíduos sejam cada vez mais autônomos e capazes de conceber ações eficazes e eficientes para que a produção permaneça dinâmica. A competência seria, então, definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes necessários para o desempenho de uma determinada tarefa (Durand, 1998). Mas caberia, desde já, indagar qual o sentido de “autonomia e ações eficazes e eficientes”?

Nesse contexto neoliberal, a palavra “competência” tem sido, portanto, associada, por um lado, a um corpo de conhecimentos e aptidões e, por outro, a um conjunto de atitudes. Esses conjuntos estão ligados às atividades de trabalho e à vida social, e dizem respeito à ação individual, tanto no contexto institucional quanto coletivo, societal. Tudo isso, claro, atrelado ao mundo do trabalho, mais especificamente sob uma ótica neoliberal.

É possível notar o quanto os sentidos da palavra competência sofreram mutações ao se fazer um recorte temporal e espacial, e daí, suas apropriações oscilaram sobre a questão da autoridade, responsabilidade e eficiência, por exemplo. Essas apropriações trazem consequências específicas? Entender competência como eficiência acoplada ao mundo dos negócios tem reverberações próprias no campo da Educação? As camadas de sentidos que foram se constituindo ao longo de um processo persistem ou são completamente esquecidas? Seria possível ainda algum diálogo entre o que há no contexto atual da Educação com esses sentidos mais arcaicos de competência?

A noção de competência no mundo da Educação

Embora o termo “competência” tenha sua recente filiação no mundo do trabalho, passando pelos estudos da ergonomia, ele se consolidou também na Educação. Autores como Paquay *et al.* (1998), Perrenoud (1997; 1998), Pastré (2002) e Wittorski (1998) exploraram seu significado sem, entretanto, chegar a um consenso em torno de sua definição. Parece que persiste, no mundo da Educação, uma imprecisão, uma certa confusão em torno disso, a qual está longe do fim. Jonnaert *et al.* (2004), inclusive, afirmam que o conceito de competência ainda está mal definido. Com base nessa observação, os autores falam da confusão atual entre, por exemplo, habilidade e competência, quando a primeira faz parte da segunda e, portanto, não pode haver equívoco. Também não se observa distinção, em muitas descrições de programas ou conteúdos dos cursos, entre competência e objetivo. Além disso, esses autores sublinham um imbróglio no uso de noções como “competência corporificada” e “competência refletida”, cuja primeira seria voltada para um *know-how* e a segunda para uma metacognição.

No mais, consoante destacado por Mulder (2007), o conceito de competência foi marcado na história por várias linhas de pensamento que lhe deram diferentes interpretações. Como exemplo, é possível citar a perspectiva tradicional, mesmo behaviorista, ligada ao comportamento, que se apropriou do conceito de competência ao sujeitá-lo ao desempenho eficiente de uma função ou tarefa determinada a partir de um conjunto de comportamentos observáveis e mensuráveis que ocorrem como resultado de um determinado aprendizado. Algumas interpretações atuais sobre a gestão de competências adotam essa perspectiva (Arce, 2001; Finck, 2002).

Os construtivistas, por sua vez, concebem a competência como a arte de fazer conexões entre conhecimento e ação, levando em consideração a afetividade e as intuições presentes na prática. Dentro desse prisma, Bocchese (2006) argumenta que ser competente vai muito além do saber para agir. Isso supõe saber ajustar toda uma gama de conhecimentos às situações encontradas.

Ademais, se levarmos em consideração as críticas ao conceito de competência na formação e na prática profissional do professor, é pertinente perguntar se não há outra forma de concebê-lo. Assim, seria necessário esclarecer e reconstruir novos sentidos a partir de uma perspectiva crítica diante do próprio sistema neoliberal que contribuiu para criá-lo na atualidade. Mas seria possível? Sua apropriação e redefinição permitiriam dar um sentido mais preciso à prática docente?

Retornando à apresentação polissêmica do termo competência, Scouarnec (2000), por sua vez, distingue três dimensões para o conceito: a dimensão individual, marcada pelo conjunto de características pessoais; a dimensão cognitiva, que enfatiza a capacidade do indivíduo de memorizar, processar e interpretar as informações do ambiente de acordo com sua personalidade; e a dimensão social, que afeta o contexto, a situação dada e o próprio projeto em que a competência está inserida. Logo, a competência seria definida como *know-how* operacional validado e consistente, tanto no conhecimento como na experiência do indivíduo.

Portanto, é essencial compreender plenamente o que seria competência em termos de dinâmica e processo. O trabalho de Jonnaert *et al.* (2004) oferece uma perspectiva dinâmica que se baseia em uma visão mais complexa, interativa e contextualizada. Três linhas de pensamento articuladas entre si permitem, segundo esses autores, conceber o conceito de competência: “a cognição situada”, “o construtivismo” e “a interdisciplinaridade”. Em um viés teórico, elas, que são apropriadas de maneira integrada, permitiriam estabelecer uma coerência entre os paradigmas que influenciaram o conceito de competência na medida em que haveria uma dialética entre a pessoa que constrói seu conhecimento, a situação (contexto) em que está inserida, a experiências vividas e os vários conhecimentos e capacidades para agir. Portanto, a ideia de contexto e cognição situada valoriza o ato experiencial, resultante da interação do professor com seu ambiente.

A cognição situada seria um processo dinâmico, uma habilidade para reconstruir ou refazer o comportamento de acordo com as interações vividas. Similarmente, o conceito de cognição inclui as competências e habilidades que surgem da interação entre o agente conhecedor e o objeto de conhecimento, na forma de ações eficazes e adaptativas (Bissoto, 2007). Tudo isso propiciaria inferir a relação dos elementos associados à competência. Isso significa que a competência não seria mais vista como limitada ao intraindividual, mas entendida a partir de uma determinada situação ou em um contexto que lhe dê sentido e consistência. É por isso que Meirieu (1995) afirma que uma competência é um conhecimento identificado que supõe uma ou mais capacidades dentro de

uma dada noção ou domínio. Concomitantemente, Perrenoud (1997) entende por competência a capacidade de agir efetivamente em determinada situação, com base no conhecimento, porém, não se limitando a este. De maneira correlata, Le Boterf (1998) elenca que a competência é concebida no âmbito de uma relação sujeito-ambiente, consequentemente, é uma habilidade na situação, não existindo sem referência a um contexto em que ela se manifesta.

Já neste ponto, pode-se notar que emerge uma perspectiva, ainda que vinda de várias direções (influências teóricas), a qual se distingue da ideia de competência como atrelada à eficiência, limitada ao “intraindividual” e reduzida aos aspectos comportamentais. Contudo, a emergência dessa “perspectiva” seria suficiente para inaugurar novas formas de se operar com esse conceito? E mais, por que a insistência da apropriação do conceito de competência pelo mundo corporativo e que termina por servir como modelo ao mundo da educação?

Voltando ao raciocínio a partir do diálogo com os vários autores mencionados e suas ideias, pode-se dizer, em suma, que a competência seria sempre um ato (no sentido mesmo da ação interpretada, vivida), em situação e em contexto. Esse forte vínculo com a ação leva à constatação, de acordo com Wittorski (1998), que uma das possibilidades de conceito para a competência no mundo da Educação situa-se na intersecção de três campos: o caminho da socialização e a identidade do professor, a experiência e a formação profissional. Obviamente, é plausível ainda concordar que existem elementos típicos que manteriam esse novo entendimento de competência no mundo do trabalho, notadamente a questão da experiência e formação profissional. Na verdade, não há problema algum em operar conceitos que transitem em campos “diferentes”, como o mundo do trabalho e o da educação. Ao contrário, isso pode ser muito desejável. O problema não reside no mundo do trabalho em si, mas a perspectiva neoliberal que reina absoluta como paradigma e que estabelece sua lógica colonizadora ao mundo da educação. Não é por menos que Freitas (2018) abarca a “reforma empresarial da educação” e Liria, Fernández e Ferrandez (2017) apontam para uma educação a qual está deixando de ser concebida como um direito de cidadania e se transformando em serviço prestado ao cliente e investimento.

Essa da “lógica do mercado” colonizando o campo da Educação tem sido fonte igualmente de preocupação, inclusive, no âmbito da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018, p. 8), principalmente no que tange à questão da competência. Na BNCC, a competência aparece como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Não é objetivo debulhar o que esconde esse conceito, mas é razoavelmente apreensível uma ideia de pragmática, funcional e de atributos para com a competência.

No que concerne, mais especificamente, às competências e ao processo de socialização e construção da identidade profissional do professor, vários investigadores concluem ser a aquisição de competências profissionais um processo multidimensional que apresenta inúmeras facetas, uma das quais se refere às dimensões psicológicas (o sentimento pessoal competência), outra, aos aspectos sociais – as normas e regras da profissão e a avaliação do trabalho de terceiros (Gohier *et al.*, 2002); e a última, às características práticas – o desenvolvimento de rotinas e procedimentos concretos de ação. Não esquecer o ponto de vista de Demailly (1987), quando afirma que a competência surge como um construto o qual requer o reconhecimento por outros de uma expertise em um campo de atividade.

Sobre a ideia de competência, portanto, que concebe inúmeras dimensões (psicológicas, sociais e práticas) parece, novamente, romper com aquele modelo mais objetivista e voltado para os resultados mensurados a partir de métricas externas. Por exemplo: o professor ou o aluno seria competente se apresentasse algum resultado mensurável a partir de uma métrica pré-estabelecida, como as notas de uma disciplina, os índices de uma avaliação, o aumento ou diminuição de taxas... Na verdade, o próprio operar o conceito de competência estaria pautado na lógica do mercado: lucro, prejuízo, custos, oferta, demanda, produção, consumo...

Essa concepção inaugura um elemento disruptor – não operar por meio de métricas externas e, muito menos, subjugado à lógica de mercado. Ao abordar os eixos psicológicos, sociais e práticos, pelo menos da forma como esses teóricos têm trazido, são abertos caminhos para entender a competência como referenciada pelos sujeitos em relação, pertinente aos seus sentidos e significados e não mais reduzida aos aspectos pragmáticos objetivistas. Na prática, o professor ou o aluno viveria o sentido de competência considerando seus referencias, suas trajetórias próprias de ensino e aprendizagem, ponderando seus parâmetros culturais e visões de mundo. Sentir-se feliz na escola poderia ser um aspecto de vivência competente e não apenas a nota na disciplina “a” ou “b”.

Nota-se, então, uma miríade dessa perspectiva, a competência que se assume relacional, intersubjetiva, dinâmica, multidimensional. Mas seria ainda possível falar de uma perspectiva crítica? Antes de encarar esse ponto, delinear-se-á a temática da experiência.

Um aspecto eloquente do que se discute no presente estudo tem correlação com a experiência profissional dos professores. Os pesquisadores concordam que a questão da competência, nesse novo modelo aqui abordado, acaba valorizando, particularmente, a experiência. De fato, a experiência aqui é mais do que um mero acúmulo de conhecimentos e habilidades, “refere-se a um processo histórico e temporal por meio do qual o ator se engaja, a partir de sua história de vida anterior, em uma carreira docente e gradualmente adquire as características de sua identidade profissional” (Tardif; Lessard, 1999, p. 539).

É no campo da formação profissional que a noção de competência tem sido mais utilizada. Vários autores citam seus usos no campo da formação inicial e contínua. Na formação inicial, a abordagem baseada em competências deu origem ao desenvolvimento de repositórios de competências (listas de comportamentos), mas que podem evoluir para prescrições. Zapata (2007, p. 1) explica esse perigo: “O quadro de referência é então percebido como descrevendo uma prática imanente, cuja observação garante a verdade. Isso significa que o referencial esgota e fecha a realidade dos atos produzidos pelo profissional *in loco*.”

Na formação continuada, a ênfase está na noção de “prática reflexiva” (Schön, 2002), em que o sujeito seria capaz de desenvolver uma análise de sua experiência docente passada, presente, futura e contingencial. Essa reflexividade deve ser acompanhada por um processo de estruturação e transformação de suas percepções e conhecimentos; visa, entre outras coisas, à emergência ou esclarecimento do conhecimento tácito na prática.

Retomando a discussão acerca do conceito de competência, segundo sua dinâmica e seu processo – de um ponto de vista genérico, competência seria uma faculdade já existente em todos, a qual seria uma potencialidade. É assim que Chomsky (1985) alinhava: a capacidade de continuar improvisando e inventando algo novo, sem utilizar um repertório preciso e rigidamente pré-estabelecido. Nesse sentido,

a competência seria uma característica da espécie humana, cuja atualização dessa potencialidade dar-se-ia por meio de uma relação entre o aprendizado e a maturidade geral do organismo, justificando, ao mesmo tempo, sua universalidade e diferenças individuais.

Perrenoud (1997) traz uma percepção complementar ao vislumbrar que a competência proporcionaria um modo de organização de um conjunto de padrões (e *habitus*) em que seria um todo constituído, suportando uma única ação ou operação. De acordo com Finck (2002), seria possível apreender competência a partir da compreensão da complexidade cognitiva uma vez que supõe vários padrões de percepção, pensamento, avaliação e ação.

Diante do exposto, é possível depreender a competência como um conjunto de recursos, de saberes sempre em transformação, em interação, articulados entre si, inseridos em um contexto e pressupondo toda uma complexidade cognitiva, social e experiencial. Vários recursos e conhecimentos são, portanto, mobilizados para implementar as habilidades. Trata-se de tudo que o ator sabe (conhecimento, informação), tudo que ele sabe fazer (disposições para agir, conhecimento procedimental, conhecimento experiencial, conhecimento resultante da ação, habilidades interpessoais) e esquemas. Em outras palavras, competência pode ser definida como um conjunto de recursos e conhecimentos em contexto, em ação, sempre tendo a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

É nessa mesma perspectiva que parâmetros e diretrizes curriculares têm definido competência como indo além do ato de saber, pressupondo ações em determinada situação. Obviamente que esses documentos estão muito longe dos consensos, sendo ponto atrativo para inúmeras discussões contrárias e favoráveis do uso do termo “competência”, ou mesmo das concepções nele implícitas. Isso porque já revelaria o que se sustenta aqui: o termo competência desdobra-se em vários sentidos, via de regra, pouco percebido pelo seu tom associado à esfera neoliberal na Educação. Há significativos trabalhos que tecem críticas não só à questão da competência propriamente dita, mas também a outros temas correlacionados – o trabalho de Duarte (2003) sobre conhecimento tácito em Donald Schön (2002), o artigo de Arce (2001) acerca da ideia de professor reflexivo na educação infantil e o estudo de Pimenta (2005) que envolve os alcances e limitações acerca da ideia do “professor pesquisador”.

Consoante já observado, há inúmeros autores que ratificam a pertinência de entender a questão da competência por meio da ação – o que pode abrir novos horizontes – para Garcia (2007), por exemplo, a ação sempre anda de mãos dadas com a competência, pois permitiria mobilizar conhecimentos e habilidades em função da situação. Convergindo, Monereo e Pozo (2001) sugerem que competência é uma mobilização de conhecimentos, habilidades, aptidões e valores.

Nesse ínterim, a noção de competência é desenhada como a capacidade de mobilizar conhecimentos e recursos. Mais especificamente, a mobilização refere-se aos conhecimentos utilizados na situação, aos recursos disponíveis como conhecimentos, aptidões e valores para o relacionar e o agir, bem como aos padrões e hábitos que o sustentam a sua mobilização (competência).

Visualiza-se a consolidação do termo competência como polissêmico, de difícil definição, mas ao mesmo tempo profícuo, uma vez que inaugura possibilidades outras que não a do modelo hegemônico (a ideia de competência via lógica de mercado), também notando uma nova possibilidade de conceber a questão da competência atravessando os aspectos relacionais, intersubjetivos, dinâmicos, e multidimensionais e que valorizam as experiências. Contudo, saber

se a competência pode ser da ordem crítica, aquela que visa superar condições de alienação, proporcionar emancipações e transformar realidades, não parece de um todo elaborado. Haveria pistas para se pensar competência numa perspectiva crítica? A ideia de ação, ao menos implícita em alguns modelos teóricos, poderia ajudar nesse diálogo e reflexão?

Para um caminho crítico: competência no sentido da ação

Embora de maneira insuficiente, para não fugir do escopo, cabe situar a questão da ação como “divisor de águas” nesses entrecruzamentos de perspectivas, sobretudo reportando-se à fusão de horizontes entre a tradição fenomenológica e a crítica.

De imediato, a ideia de ação nessa fusão de horizontes, especialmente sob olhares da tradição fenomenológica e crítica, passa, em primeiro momento, atentando para a noção de intencionalidade. Assim, a ação não seria algo ou mesmo um comportamento, nem tampouco reduzida ao seu efeito. A ação é sempre uma ação relacional, relativa ao sujeito conectado ao mundo e ao outro, atravessado por uma história, uma ação da presença. Talvez seja por esse princípio da intencionalidade (fenomenológica) que Freire (1999), já na introdução da obra “Pedagogia da Autonomia”, discorre sobre a presença.

Presença que se pensa a si mesma, sabe-se presença, intervém, transforma, fala do que faz, mas também do que sonha, constata, compara, avalia, valora, decide e rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura e da tomada de posição, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ação tem a ver ainda com uma vivência implicativa do desdobramento de possibilidades. A ação é uma performance, uma “performance”, no dizer de Fonseca (1998; 2015), pois toda ação é movimento de desdobramento de possibilidades do ser. A ação, portanto, é da ordem *poietica*, da *poiesis*, e é da dimensão ontológica. Para Freire (1979, p. 32), “Em todo humano existe um ímpeto criador que nasce da sua inconclusão e, nesse caso, a educação seria tanto mais autêntica quanto mais desenvolvesse este ímpeto ontológico de criar.”

E ao viver os desdobramentos de possibilidade de ser, nessa *poiesis* da própria vida, enquanto dimensão ontológica, a ação é também compreensão de mundo na medida que instaura mundos (Gadamer, 2015; Fonseca, 2015), mas não de modo metafísico. A ação é emergência de uma tomada de consciência que se presentifica e se atualiza no mundo, que é também histórica e coletiva (Freire, 1992). Ação e saber/consciência/compreensão são processos indissociáveis no modo como aqui estamos a abordar. Nessa sintonia, Ana Freire (2014, p. 225) dispõe sobre o “inédito viável”: “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”.

Seria, portanto, a atualização de uma possibilidade de vir a ser por meio do esperar, ação vivendo enquanto produção de consciência que se presentifica no mundo. Dito isso, e situando tal sentido sobre a ideia de ação, revisita-se a questão da competência.

O estudo da competência no campo da Educação, indubitavelmente abrange uma competência relacional e ligada ao conhecimento, aos saberes, aos processos de ensino e aprendizagem e aos processos formativos. Essa ideia de ação (e saber) é fundamental para o exercício do magistério.

Nesse sentido, Freire (1999) defende que o professor será sempre aquele que ensina algo ao outro, e que, nesse processo, está sempre aprendendo. A relação entre quem ensina e quem aprende é dialógica, porque de abertura; e dialética, de transformação. É por isso que a ação é sempre da ordem da relação, portanto, da mediação. Nesse sentido, o conhecimento dos professores é congruente com as dimensões pessoais e identitárias, com as experiências de vida e história profissional de cada indivíduo. Conhecimento e saber não são apenas conteúdo; manifestam-se por meio das complexas relações sociais que o professor mantém com os alunos e vice-versa. Assim, o conhecimento e o saber não são conjuntos de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas estão em construção ao longo da vida profissional dos docentes. Isso significa que há uma pluralidade de conhecimentos e saberes heterogêneos, de naturezas diversas e originários de fontes diversas em mobilização.

A competência, tomando por base esses entendimentos sobre a ação, estaria sempre associada a um corpo de conhecimento, e não a um conhecimento acumulado, ou seja, a competência significa ação / saber, como *phronesis* que vai se atualizando na experiência do viver com o outro e no mundo. A competência enquanto *phronesis*, tomando emprestada aqui a ideia de Gadamer (2015) sobre sua forma hermenêutica (Testa, 2021), possibilita que a pessoa atualize suas ações (saberes) na relação com o outro e com o mundo, em um constante movimento, em uma práxis.

A ação, nesse prisma, em diálogos eivados das tradições fenomenológica e crítica, é ainda atravessada por uma dimensão ética e estética (de criação de si). Nesse sentido, é relevante o esboço de Fonseca (1983, p. 188) sobre a questão da competência como ato, inclusive de assumir a não competência e entregar ao presente atualizador:

Assumirmo-nos como sem competência num determinado momento nada mais é do que assumir um fato. Podemos ter sido competentes em outros momentos (...). Mas só sou competente no momento específico em recrio minha competência em mim e na realidade que me ‘cerca’, quando transformo – em que sou a transformação criativa da realidade. Ser competente não é um atributo, como um título de nobreza, muito menos é um título de propriedade. Sou competente na atualidade em que corporifico o ato. Antes e depois do presente dele, não sei quando, ou se, virei a corporificá-lo novamente. E só na medida em que me encontro vazio e livre, fascinado com presente (um processo da sanidade dos seres humanos) e com o seu fluxo, é que posso, em transação ativa com a realidade atual, recriar o ato competente: é que posso ser competente e (re)viver a alegria deste processo. A própria realidade onde transacionamos competentemente é incerta. Resgatar em nós o vazio, a incerteza – resgatar a humildade – é recriar a condição para nossa competência.

E como esse entendimento sobre a ação contribui para romper com a visão neoliberal? Em que essas interpretações se distanciam da questão da ação já verificada em certas formas de se conceber a competência?

Ora, desde a visão construtivista, a competência estaria ligada a uma relação do conhecimento e ação. Ainda se propagou a questão da socialização, da identidade, da experiência e da formação como caminhos de construção de competência. Além disso, nota-se as características que remetem à ideia de movimento, em conjunto, de vários elementos envolvidos e orientados. Sendo, pois, a competência um conjunto de saberes que leva em conta seu movimento ou sua dinâmica,

considerando todos os elementos cognitivos, afetivos e sociais que a constituem.

Analisar o conceito de competência a partir da questão do conhecimento, ou mesmo da conjunção de saberes, permite passar de uma perspectiva comportamental para outra, que pode ser qualificada como cognitiva. No entanto, isso, como já demonstrado anteriormente, não garante avançar para uma perspectiva mais crítica da competência. Deve-se insistir em um viés plural para conceber a competência como a organização e mobilização de um corpo de conhecimento que vai além da dimensão intelectual, abarcando o todo do sujeito, e não se limitando ao aspecto racional da cognição. Ainda mais importante observar toda uma dimensão social e histórica que constitui o conhecimento e a conjunção de saberes. Levar tudo isso em conta pode ajudar na elaboração de um entendimento crítico acerca da competência, sobretudo porque aqueles parâmetros externos de avaliação do sujeito competente já estão dissolvidos.

Ao se considerar a importância do conhecimento e de seus contextos, deve-se admitir que o sentido da competência profissional dos professores está enraizado em toda a história de vida de cada professor, na vivência de sua intersubjetividade. Isso rompe com o modelo exclusivamente objetivista ou subjetivista e potencializa as condições materiais e históricas presentes na realidade dos professores; relações sociais relativas aos atores e sobre as quais eles têm influência; a dimensão cultural do processo educacional; a dimensão política das instituições de formação; e as dimensões coletivas e individuais que fundamentam o desenvolvimento do conhecimento.

Assim, a competência afeta e é afetada, é formada e formativa, é a expressividade do ser na medida em que atua e, ao agir, se cria e transforma o mundo. A competência crítica, enquanto ação da presença, se faz *poiética*, *poiesis*, porque atualiza a possibilidade de vir a ser na relação com o outro e com o mundo, na produção de consciência que se presentifica no mundo, como um “inédito viável”.

Ao retomar, portanto, aquele duplo sentido etimológico do termo apresentado previamente, é possível dizer que a competência está ligada à busca da harmonia, de um equilíbrio e, ao mesmo tempo, de uma ruptura dessa harmonia e desse equilíbrio. “*Competentia*” e “*competère*” seriam duas faces complementares do sujeito que se forma (seu processo formativo) e que, na busca da feição, perfeição, formação, supera-se criando uma busca a cada vez, e assim sucessivamente. Aqui, então, está o caráter dinâmico da habilidade ilustrada pelo mito de Sísifo. Com efeito, aplicada ao professor, ou mesmo ao estudante, é o sinal do seu caminho para uma reconstrução eterna, uma aprendizagem constante, uma forma de rever continuamente as suas práticas, uma apropriação contínua e responsável do mundo que o rodeia, em que deve fazer frente às demandas e desafios de sua vida profissional. A competência não é algo estanque, fim de linha em algum lugar. A competência é a própria caminhada da (e na) existência de uma maneira apropriada de passar pelo modo como as nossas ações se dão no mundo.

Considerações inconclusas

Chega-se, finalmente, às considerações, que nunca serão finais na indicação de “acabadas”, mas sim, inclusas. A questão da verdade, consoante Gadamer (2015), associa-se à própria finitude, pois seus inacabamentos convocam sempre novos recomeços. E é assim que se deixa um certo

caminho percorrido, desenvolvendo antes uma espécie de *flashback* e breves avaliações do próprio processo, ou melhor, ação vivida que se deu pela via do diálogo. Observou-se, pois, que o termo competência é polissêmico e, muitas vezes, apropriado pela lógica de mercado quando não é exposto na literatura de maneira superficial e pouco clara quanto às suas bases. Isso só reforça a necessidade de esclarecer os fundamentos que sustentam os entendimentos acerca da competência.

É possível concluir, provisoriamente, que a questão da competência é complexa e desafiadora, relevante para a Educação, sobretudo pela forma hegemônica, dado como algo que todos precisam aceitar, requer adaptação. Mas será mesmo que tem que ser assim? Apesar das dificuldades em definir e operar com o termo, a abordagem da competência pode ser vista como uma perspectiva alternativa, capaz de ir além das limitações dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, e recriar sentidos, encontrar alternativas e fazer outras realidades possíveis, outros “inéditos viáveis”.

Nesse sentido, é importante a realização de novas pesquisas e discussões sobre o tema, com o objetivo de ampliar e aprofundar os entendimentos a respeito da competência na contemporaneidade, especialmente dentro do contexto da Educação. Outrossim, há necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais críticas e colaborativas, capazes de atender as demandas e desafios do mundo atual, levando em conta a pluralidade e diversidade dos contextos, e as singularidades dos atores que fazem a educação no acontecer de suas histórias, vivências e atos (ação).

Em suma, é necessário se pensar em uma Educação que possa contribuir para a formação de pessoas críticas, criativamente sãs e responsáveis em suas autonomias para consigo, para com o outro e para com o mundo. E que elas sejam capazes de lidar de forma satisfatória com as complexidades e desafios da sociedade. Destarte, a teoria da competência pode contribuir para a configuração de um novo paradigma educacional, mais aberto, participativo e transformador.

Resta indubitável a plena consciência desta missão árdua e que, a despeito de iniciada de maneira titubeante, chega aqui com algum grau de satisfação. Não obstante, sabe-se também das lacunas deixadas neste percurso. Algumas intencionais, outras, talvez nem tanto. Sabia-se que se operava com uma noção de ação oriunda da fusão de horizontes por intermédio das tradições fenomenológica e crítica para, então, estabelecer outros sentidos etimológicos da palavra competência. Isso, por si só, já seria algo deveras desafiador. Contudo, como anunciado lá no começo deste texto, esta empreitada foi se impondo, ganhando jeito e forma, como um jogo jogado que traz a sensação de estar em outra dimensão, embora ainda se saiba que o jogo continua.

Retomando Manoel de Barros (2011), se no começo foi a palavra competência, em seguida veio toda a ousadia dessa caminhada, vendo o que não se via, entendendo o que não se entendia. Eis um inédito viável? Talvez competência tenha muito mais a ver com a ação da poesia da vida do que com os processos de produção, eficácia e eficiência.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & sociedade*, v. 22, n. 74, p. 251 – 283, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

BISSOTO, Maria. Auto-organização, cognição corporificada e os princípios da racionalidade limitada. *Revista Ciências & Cognição*, v.11, n. 04, p. 80-90, 2007.

BOCCHESE, Jocelyne. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, Délcia. (org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOUTIN, G  rald; JULIEN, Louise. *L'obsession des comp  teneces*. Son impact sur l'  cole et la fomration des enseignants. Montréal: Nouvelles, 2000.

BRASIL. Ministério da Educa  o. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, n. 1, p. 59-69, 1987.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na forma  o do professor (por que Donald Schön n  o entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

DURAND, Thomas. *Forms of Incompetence. Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, Joel. O conceito de Competência de A    Z - Uma revisão nas principais publica  es nacionais entre 2000 e 2004. *ENANPAD*, Brasília, v. 3. p. 1-15, 2005.

FINCK, Nelcy. *Constru  o da competência em educa  o*. 2002. Disponível em: <http://www.delasalle.com.br/artigos/const-conhec.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamner & a Educa  o*. Belo Horizonte: Aut  ncia, 2014.

FONSECA, Afonso. *Da abordagem fenomenológico existencial dialógica de Paulo Freire: Empírica, Experimental, Est  tica e Poi  tica*. Blog do Afonso, Maceió, 2015. Disponível em: <https://sobreaabordagemdepaulofreire.blogspot.com>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FONSECA, Afonso. *Dialógica da Esperança. Dialogicidade, supera  o em Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico-existencial*. Maceió: Laboratório Experimental de Psicologia Fenomenológico Existencial, 1998.

FONSECA, Afonso. Do resgate da incerteza e recria  o da competência. In: ROGERS, Carl; WOOD, John; O'HARA, Maureen Miller; FONSECA, Afonso Henrique da. *Em busca de vida: da terapia centrada no cliente    abordagem centrada na pessoa*. São Paulo: Summus, 1983. p.135-189.

FREIRE, Ana. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. *Educa  o e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luis Carlos. *A reforma empresarial da educa  o: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GACKI, Sérgio. Aproxima  es da   tica do diálogo em Gadamer – um horizonte hermenêutico

para a educação. *Poiésis*, Tubarão, número especial, p.126–137, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1276/1045>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2015.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* 2007.

GOHIER, Christiane; ANADON, Marta; BOUCHARD, Yvon; CHARBONNEAU, Benoit; CHEVRIER, Jacques. De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres: rupture ou continuité? In: CHAIX, Marie-Laure. *Identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois*. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 195-215.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JONNAERT, Philippe; BARRETE, Johanne; BOUFRAHI, Samira; MASCIOTRA, Domenico. Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 30, n. 3, p. 667 – 696, 2004. DOI: <https://doi.org/10.7202/012087ar>

LE BOTERF, Guy. *Évaluer les compétences, quels jugements? quels critères? quelles instances?* *Éducation Permanente*, n. 135, p. 143-152, 1998.

LIRIA, Carlos; FERNÁNDEZ, Olga; FERRÁNDEZ, Enrique. *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017.

LOURENÇO, Silmara; MENDONÇA, Viviane. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. *Filos. e Educ.*, Campinas, v.10, n.3, p. 530-547, 2018.

MAXIMIANO, Antonio. *Da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MCCELLAND, David; SPENCER, Signe; SPENCER, Lyle. *Competency assessment methods: history and state of the art*. Boston: Hay McBer Research Press, 1994.

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, 1995.

MICHELS, Lucas; VOLPATO, Gildo. Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 3, n.1, 2011.

MONEREO, Carles; POZO, Juan. Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Dans Cuadernos de Pedagogía*, n. 370, Janvier, p. 50-55, 2001.

MULDER, Martin. Compétence – l'essence et utilisation de ce concept dans La formation professionnelle initiale et continue. *Revue européenne de formation professionnelle*, n. 40, p. 5 – 23, 2007.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. *Former des enseignants professionnels; quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

PASTRÉ, Pierre. L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, Paris, n. 138, p. 9-17, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Dossier Savoirs et*

compétences, v. 12, n. 3, p. 3-7, 1998.

PIMENTA, Selma. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 09-22, 2005.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SCOUARNEC, Aline. La compétence: concept, pratiques de gestion et effets sociaux. In: COMMUNICATIONS AUX XVE JOURNÉES NATIONALES DES IAE. 15., Lyon, *Journées des I.A.E*, Lyon, 2000. p. 1-22

TADDEI, Paulo; PALUDO, Conceição. Fundamentos da educação: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 87-102, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESTA, Edimarcio. A phronesis como forma de hermenêutica. *Griot: Revista de Filosofia*, v. 21, n. 2, p. 148-160, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31977/grifi.v21i2.2289>

WITTORSKI, Richard. De la fabrication des compétences. In: WITTORSKI, Richard (Éd.), *La compétence au travail*. Éducation Permanente, n. 135, p. 57-70, 1998.

ZAPATA, Antoine. *Les fausses évidences des référentiels*. Quelles conséquences pour les pratiques de conseil formatif. 2007. Recuperado le 10 nov. 2010 de: www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/Zapata.pdf. Acesso em: 10 nov. 2010

Apoio ou financiamento: Não se aplica.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisora: Geida Maria Cavalcanti de Sousa

Como citar este artigo:

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Competência (crítica): Inédito viável da ação poética de vida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, e995448, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95448>

Recebido : 09/05/2024

Aprovado : 12/05/2024