

2

COLEÇÃO DE
DOCUMENTOS TÉCNICOS
DO MODELO PEDAGÓGICO
SENAC

Competência

Rio de Janeiro, 2015

2

COLEÇÃO DE
DOCUMENTOS TÉCNICOS
DO MODELO PEDAGÓGICO
SENAC

Competência

Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac
Competência
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Presidente

Antonio Oliveira Santos

Departamento Nacional

Diretor-geral

Sidney Cunha

Diretoria de Educação Profissional

Anna Beatriz Waehneltd

Diretoria de Integração com o Mercado

Jacinto Corrêa

Diretoria de Operações Compartilhadas

José Carlos Cirilo

Coordenação de conteúdo

Gerência de Desenvolvimento Educacional

Coordenação editorial

Gerência de Marketing e Comunicação/Diretoria de Integração com o Mercado

Senac – Departamento Nacional

Av. Ayrton Senna, 5.555 – Barra da Tijuca

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

CEP 22775-004

www.senac.br

Distribuição gratuita

Dados de Catalogação na Publicação

SENAC. DN. **Competência**. Rio de Janeiro, 2015. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2). Inclui bibliografia.

SENAC; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; COMPETÊNCIA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Ficha elaborada de acordo com as normas do **SICS** –
Sistema de Informação e Conhecimento do Senac

SUMÁRIO

Introdução	5
1. Evolução do conceito de Competência	7
2. Definição do conceito de Competência	11
3. Elementos e indicadores de Competência	17
3.1. Elementos de Competência	17
3.2. Indicadores de Competência	22
4. Apontamentos para a aplicação do conceito de Competência	25
Referências	27



Introdução

A pesquisa sobre competência se referencia em diversas áreas do conhecimento, como Pedagogia, Psicologia, Economia, Sociologia, Administração e Ergonomia. Por ser um objeto passível de estudo de diferentes disciplinas, sem se constituir, no entanto, em tema específico de nenhuma delas, o significado de competência se encontra na fronteira desses saberes. Sua análise requer uma abordagem pluridisciplinar e o foco à luz do contexto em que se produz o seu significado.

Na área da Educação, ainda que esse termo já esteja amplamente referenciado em documentos oficiais do Ministério da Educação e faça parte do discurso da educação profissional, admite-se certa polissemia acerca do entendimento do conceito de competência, reflexo da amplitude de contextos e referenciais nos quais se produzem seu significado. Essa polissemia, positiva no sentido de refletir a riqueza de percepções e pontos de vista sob os quais se mira a competência, também pode ser uma dificuldade quando se pretende atuar, em âmbito nacional, na oferta de cursos voltados, justamente, ao desenvolvimento de competências, como assim atua o Senac. Essa perspectiva retrata o imperativo de se construir uma definição institucional para o conceito de competência, que expresse os princípios educacionais do Modelo Pedagógico Senac, seja aplicável aos mais diversos ambientes de aprendizagem e integrante do fazer cotidiano dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Instituição.

O esforço em definir a competência, nessa perspectiva institucional, busca tornar pública a intenção política e pedagógica da educação profissional promovida pelo Senac, que é pautada para o desenvolvimento de competências. A pergunta que se coloca como ponto de partida para a elaboração de organizações curriculares baseadas no desenvolvimento de competências, tal qual no Modelo Pedagógico, implica saber, afinal: o que é competência para o Senac? A intenção é que o conceito, no recorte adotado pelo Senac, transponha a abstração comum ao entendimento de fenômenos sociais complexos e se traduza em práticas de ensino e aprendizagem cotidianas, fazendo a diferença na busca por uma educação profissional de qualidade para todos.

Estruturalmente, este documento se organiza em quatro capítulos. No primeiro, discute-se a trajetória do conceito de competência, em especial o deslocamento da noção de qualificação para a de competências, e suas implicações na educação profissional, pano de fundo para a definição proposta pelo Senac. Nos próximos capítulos, 2 e 3, explicita-se a definição de competência, detalhando seus indicadores e elementos, no recorte adotado pela Instituição. Por último, em apontamentos para a aplicação do conceito de competência, passa-se à discussão de estratégias para que o conceito se materialize em práticas pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento.

1 Evolução do conceito de Competência

O debate sobre competência, no recorte das pesquisas acadêmicas, surgiu nos Estados Unidos no início da década de 1970, no terreno das discussões entre a Psicologia e a Administração. Inicialmente, a competência foi entendida como alternativa às medidas produzidas pelos testes de inteligência, a partir da constatação de que tais medidas pouco contribuíam na definição de prognósticos para o bom desempenho no trabalho. Nessa perspectiva original, a competência pode ser entendida como característica relacionada ao desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação, distinguindo-se das aptidões (talentos naturais da pessoa), das habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e dos conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa), ainda que, de alguma forma, esteja atrelada a esses elementos.

Outro forte movimento, já na década de 1980, na França, foi a crise no setor de Siderurgia, que levaria ao questionamento do processo de formação profissional do trabalhador e, por conseguinte, a uma nova configuração para o entendimento da competência. Por conta da crise que se instalara, buscava-se pensar, naquele país, um sistema educacional que fosse capaz de aproximar o ensino das necessidades do mundo do trabalho, aumentando a capacitação dos trabalhadores e suas chances de emprego, bem como estabelecendo relações entre as competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego. A partir daí, o que emergiu na literatura francesa, na área da Educação e do Trabalho, e que muito influenciou os estudos nacionais, representou um considerável alargamento da compreensão da competência, em especial ao tratar da complexidade de sua relação com outro conceito até então fortemente vigente no mundo do trabalho, a qualificação.

Nos estudos sobre o tema, à época, advogou-se que o tradicional conceito de qualificação correspondia, no plano educacional, à escolarização e aos seus respectivos diplomas e, no mundo do trabalho, à grade de salários, ao perfil descritivo dos cargos e à hierarquia das profissões. Sendo expressão histórica das relações sociais estabelecidas no processo produtivo Taylor-fordista,

quando este começou a ser posto em xeque, observou-se o progressivo deslocamento da qualificação para uma nova noção de competências, atribuíveis ao trabalhador, e não mais ao cargo que este ocupava.

Tal concepção se baseia em elementos que envolvem diversas dimensões subjetivas como as habilidades, a experiência técnica, o conhecimento tácito, as atitudes e os valores. Desloca-se, assim, o foco da qualificação formal para a lógica das competências individuais, valorizando os atributos pessoais e criando a necessidade de adequar a educação escolar aos novos propósitos da aprendizagem e aos contextos em que ela está inserida.

Apesar de os conhecimentos formais nesse deslocamento perderem seu papel central, a nova noção de competência não desprezou a necessária presença desse elemento para a formação técnica do trabalhador, pelo contrário, ela o ressignificou. Na competência, o saber-fazer resulta tanto da experiência como das habilidades, atitudes, valores e características, nascidos da história individual ou coletiva dos trabalhadores, e ganha espaço ao lado dos conhecimentos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação e sistematizados nos bancos escolares. A competência, nessa perspectiva, não nega a qualificação, mas reconhece o seu valor em um contexto no qual o trabalho não é mais padronizável, imutável e inflexível.

Aqui no Brasil, também na década de 1980, marcada por intensa crise econômica e altos índices de inflação e desemprego, o conceito de competência passa a ser tema de acirradas discussões no campo acadêmico. Associado ao compromisso político com a educação dos trabalhadores, o conceito adquire novos significados, para além do determinismo de sua vinculação com o alto desempenho. Por esse sentido ampliado, a competência passa a significar o domínio das formas adequadas de agir, representando o saber-fazer.

É nesse panorama do fim da década de 1980 e início da década de 1990, caracterizado pelo incremento da crise do modelo Taylorfordista de produção, do fenômeno do desemprego estrutural, da emergência de novas formas de trabalho e interação social baseadas

no uso intensivo da tecnologia, da globalização dos mercados e flexibilização dos setores produtivos, que a ideia da competência, em franco debate na comunidade acadêmica, fixa sua trajetória no terreno da educação profissional.

Paralelas a esse debate, também se fizeram valer importantes críticas acerca do modelo da competência no mundo do trabalho e, em particular, sobre o papel da educação profissional na formação para o desenvolvimento de competências. Tais críticas, de forma geral, sinalizavam o risco de despolitização e redução da capacidade reflexiva do trabalhador a que a formação para o desenvolvimento de competências poderia incorrer. A identidade de classe cederia lugar à instrumentalização das relações entre sujeito e trabalho, tendo por mote a pretensa valorização das subjetividades individuais mascaradas pelo novo conceito da competência que, na verdade, nada mais seria que um ajuste do capital em direção à superação de sua própria crise e manutenção do lucro. O modelo de formação para o desenvolvimento de competências, nessa perspectiva, induziria à exacerbação da prerrogativa técnica da ocupação, desmobilizando a ação coletiva dos trabalhadores, bem como aumentaria a competitividade e o individualismo no trabalho. Ainda, ao valorizar a fluidez dos limites entre as ocupações, a formação para o desenvolvimento de competências seria um aspecto a mais a contribuir para os efeitos perversos da reestruturação produtiva, no novo ciclo do capital, sobretudo com a redução dos postos de trabalho.

Críticas dessa natureza são importantes para sinalizar o risco que se corre quando qualquer paradigma é elevado ao seu extremo, mas, e talvez por isso mesmo, falham ao negar as reais potencialidades que a noção de competência pode trazer para o mundo do trabalho, como a possibilidade de superação da divisão e fragmentação das tarefas nos moldes de produção Taylor-fordista, a consolidação da iniciativa, comunicação, criatividade e autonomia como atitudes esperadas do trabalhador, e, principalmente, a validação do saber-fazer fruto de um conjunto de elementos que são mobilizados pelo trabalhador na busca por soluções a problemas cada vez mais complexos e que escapam a qualquer tentativa de manualização.

Por essa via, a superação da crítica à formação para o desenvolvimento de competências requer o alargamento da compreensão desse fenômeno. Para além de seus aspectos procedimentais restritos à descrição da tarefa, a noção de competência deve caminhar em direção à práxis, ou seja, uma dimensão humana que se desenvolve de forma intencional, de maneira crítica e política.

Essa visão tende a incluir na formação do trabalhador mais conhecimentos sobre a organização do trabalho, maior repertório de saberes culturais, mais conhecimento científico e tecnológico, domínio de capacidades variadas e complexas, constituição de atitudes e valores relacionados ao trabalho coletivo, à sustentabilidade, à capacidade de assumir responsabilidades e compromissos com a qualidade do produto ou serviço oferecido ao consumidor final.

Vista como práxis, o movimento para o desenvolvimento da competência é esse que parte da ação para, depois de uma reflexão sobre ela, a ela retornar de uma nova forma. Além de nova, a ação que finaliza o processo sempre deve levar a uma transformação efetiva, tanto nas condições objetivas de vida e trabalho como na capacidade de o trabalhador produzir essa transformação. Esse movimento de ação-reflexão-ação, incidindo sobre capacidades humanas complexas, tende a exigir e implicar um desenvolvimento humano integral. Essa dinâmica entre o domínio técnico do trabalho e o desenvolvimento humano integral é reforçada na visão da competência como práxis.

Portanto, se por um lado a competência pode ser vista pelo seu aspecto procedimental da execução da tarefa prescrita na ocupação, por outro lado também pode representar uma alternativa na qual se vislumbre uma formação integral que represente o aumento do significado real do trabalho para o homem e impulsione sua capacidade de superação e transformação da sociedade. A escolha entre uma ou outra possibilidade dependerá do ponto de vista no qual se constrói o sentido atribuído à competência e sobre o qual se efetivam as ações de formação do trabalhador.

2 Definição do conceito de Competência

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/1996, apresenta a competência como princípio orientador da organização curricular e da prática pedagógica na educação profissional. Nesse Parecer, a competência é entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Posteriormente, o parecer CNE/CEB nº 11/2012, na mesma linha de argumentação, sinaliza a necessidade de a organização curricular da educação profissional ter por centralidade o desenvolvimento de competências.

Desses documentos e outras normativas nacionais da educação profissional, é possível extraírem-se alguns entendimentos. O mundo do trabalho é compreendido como complexo e em permanente transformação, o trabalhador é visto como cidadão autônomo – em relação às esferas culturais, sociais e econômicas que formam sua identidade – e a competência passa a ser o foco da formação para o trabalho.

Em consonância a essa conjuntura, o Senac já promove, desde o início dos anos 2000, a aprendizagem para o desenvolvimento de competências nos cursos de educação profissional que oferta em todo o país.

A implementação do Modelo Pedagógico Senac representou um avanço dessa perspectiva, ao centrar-se na proposição de princípios orientadores da ação educativa, regulados pelas normativas nacionais de educação profissional, nos quais a competência passa a ser a própria unidade curricular do curso¹.

Por esse sentido, a proposição de uma definição de competência, no âmbito do Modelo, reflete os objetivos institucionais de promover um entendimento unificado deste conceito, de forma a viabilizar, no interior dos cursos ofertados em cada Departamento Regional, uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento de competências.

¹ Os princípios educacionais fundamentam as ações educativas do Senac. Eles abrangem as marcas formativas Senac; as indicações de modelos curriculares por tipo de curso e a concepção de avaliação da aprendizagem. Para mais informações sobre as concepções filosóficas e pedagógicas do Senac, consultar o Documento Técnico Concepções e Princípios, da Coleção de Documentos Técnicos – Modelo Pedagógico Senac.

O Senac, portanto, propõe a seguinte definição de competência:

Ação/fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo.

Esse entendimento da competência tem por finalidade principal tornar aplicável, em termos de práticas de ensino e aprendizagem, um conceito polissêmico por natureza. Ele representa, portanto, um recorte específico referenciado nas mais recentes abordagens e pesquisas sobre o tema, as quais ampliam a compreensão da competência ao trazer para o debate os aspectos políticos, sociais e culturais desse fenômeno. Em especial, essa definição foi elaborada a partir das normativas e dos documentos oficiais para a educação profissional – sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/1996, os Pareceres CNE/CEB Nº 16/1999 e CNE/CEB Nº 11/2012 e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional.

Por essa via de compreensão, para que uma ação profissional seja considerada, de fato, uma competência, é preciso que, em sua composição, sejam atendidas as seguintes condições:

a) Ser observável

A condição de observação da competência favorece o estabelecimento de indicadores objetivos de avaliação que permitam precisar a aprendizagem alcançada pelo aluno. Ou seja, ao referir-se a uma ação/fazer profissional observável, a competência transcende a abstração e se tangibiliza no desempenho do aluno. Essa condição também possibilita verificar a capacidade de o aluno, no enfrentamento de situações concretas, mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores constituídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

b) Ser potencialmente criativa

A condição de ser potencialmente criativa distingue a competência daquilo que é uma técnica ou simplesmente a execução correta de uma tarefa ou de um procedimento prescrito. Essa condição é ainda mais forte ao se considerar a competência como práxis, atividade criativa e transformadora da sociedade. Para cumprir essa condição, é preciso verificar se a ação ou o fazer profissional previsto na competência refere-se a um trabalho que pode ser feito de inúmeras maneiras, de formas totalmente novas que não incluam, somente, procedimentos ou protocolos. Fazeres profissionais rotineiros e repetitivos não requerem mais que uma habilidade, da mesma forma, um fazer profissional que seja complexo, mas cuja realização se dá de uma única e correta maneira, e se prescinde da autonomia do trabalhador e de variações pessoais durante a execução, não será uma competência.

c) Articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

A condição de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores indica que a competência é um fenômeno que necessita mobilizar não só esses elementos para a sua expressão, mas que, em seu exercício, transcende a mera soma deles. Assim, por exemplo, é possível que alguém tenha o conhecimento sobre um fazer, mesmo a ponto de descrever suas etapas e seus processos e, ainda assim, não seja capaz de executá-lo. Da mesma forma, pode-se dominar uma habilidade e apresentar as atitudes e os valores correlatos e não ser capaz de desempenhar o fazer bem feito. A condição de articular esses elementos, apresentada pela competência, desconstrói a tradicional ideia de linearidade do processo de ensino e aprendizagem, na qual a teoria antecede a prática. Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores profissionais devem ser construídos e desenvolvidos, simultaneamente, no mesmo e sinérgico movimento do desenvolvimento das competências que os mobilizam.

d) Permitir desenvolvimento contínuo


O exercício da competência, na perspectiva de desenvolvimento contínuo, envolve conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que podem ser constantemente aprimorados. Essa condição pressupõe tanto a permanente necessidade de atualização da competência, tendo em vista as constantes transformações do mundo do trabalho e o progresso científico e tecnológico da sociedade, como expressa sua inerente capacidade de impulsionar o desenvolvimento humano de forma integral, uma vez que, para realizar bem um fazer profissional, complexo e criativo, em consonância com o contexto no qual ele é produzido, é preciso que o sujeito se desenvolva de forma plena.

Essas quatro condições sinalizam as prerrogativas essenciais para o entendimento institucional do conceito de competência e, conseqüentemente, para sua redação². Assim, são competências, por exemplo³:

- ✓ **Elaborar e preparar cardápios.**
Qualificação Profissional Cozinheiro
- ✓ **Embalar e empacotar mercadorias e produtos.**
Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de Supermercados
- ✓ **Monitorar riscos ocupacionais.**
Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Segurança do Trabalho
- ✓ **Recepcionar e atender clientes no meio de hospedagem.**
Qualificação Profissional Recepcionista em Meios de Hospedagem
- ✓ **Realizar a venda.**
Qualificação Profissional Vendedor
- ✓ **Realizar procedimentos estéticos faciais de renovação celular da pele.**
Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Estética

² O Guia de Elaboração de Planos de Cursos apresenta, em detalhes, o passo a passo para a redação de competências e seus elementos. Esse Guia deverá ser consultado para o caso de se redigir competências a partir do conceito definido pelo Senac.

³ Os exemplos apresentados são trechos de Planos de Cursos de abrangência nacional em utilização no Senac desde 2015.



O conceito de competências, da forma como apresentado aqui, portanto, é a mais importante referência para a definição e aplicação de práticas pedagógicas centradas nos princípios do Modelo Pedagógico Senac. Essas referências, fixadas nas macrodiretrizes institucionais, devem ter por foco tanto o desenvolvimento das competências próprias de cada perfil profissional como a consolidação das Marcas Formativas, entendidas como contributos do Senac ao desenvolvimento da sociedade e diferencial dos egressos da Instituição no mercado de trabalho.



3 Elementos e indicadores de Competência

Nos modelos curriculares dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Formação Inicial e Continuada (Qualificação Profissional e Aprendizagem), apresentados em Planos de Cursos de abrangência nacional, as competências descritas no Perfil Profissional de Conclusão são as próprias Unidades Curriculares de cada curso. Delas decorre toda a prática pedagógica a ser desenvolvida nos ambientes de aprendizagem, sob a perspectiva de uma práxis que envolve situações de aprendizagem planejadas e executadas no ciclo didático da ação – executar o fazer profissional descrito na competência –, refletir sobre essa ação e a ela retornar de forma qualificada⁴.

Os elementos e indicadores de competência, portanto, são decorrentes do conceito aqui proposto e estão descritos e organizados nos Planos de Cursos Nacionais de forma a oferecer as condições pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das ações educativas. Assim, enquanto os elementos de competência subsidiam a prática docente para o desenvolvimento de competências, os indicadores são essenciais para a avaliação desse processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Elementos de Competência

Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores são elementos de competência que subsidiam a prática docente. Devem ser compreendidos sob uma perspectiva pedagógica que pressupõe a sua articulação – condição necessária para o desenvolvimento da competência ao longo do processo de ensino e aprendizagem na Unidade Curricular. Isso significa que devem ser aprendidos pelos alunos na mesma dinâmica em que aprendem os fazeres profissionais referidos nas competências. A abordagem pedagógica das situações de aprendizagem, nesse sentido, deve ser construída tendo como foco o exercício dos fazeres expressos na competência, e não a aquisição isolada dos elementos – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – ligados a eles.

⁴ Para mais informações sobre a estrutura dos Planos de Cursos Nacionais e o planejamento e execução de situações de aprendizagem a partir de uma metodologia para o desenvolvimento da competência, conferir o Documento Técnico Planejamento Docente.

Depreendem-se daí duas importantes premissas: 1) os elementos são a base para o desenvolvimento da competência, mas não pertencem a uma competência específica, de forma que um mesmo elemento pode ser mobilizado por diferentes competências, até mesmo por diferentes ocupações e 2) as situações de aprendizagem e as práticas avaliativas são, respectivamente, focadas nas competências e nos indicadores, sem deixar de fazer uso dos elementos, mas não devem partir destes últimos, sob o risco de, ao focar um elemento apenas, reduzir a capacidade de articulação entre eles, tornando a aprendizagem fragmentada.

As seguintes compreensões são adotadas para cada um dos elementos, considerando a definição de competência assumida pelo Senac:

- **Conhecimentos:** abrangem os conceitos, contextos históricos e princípios técnico-científicos e legais que fundamentam a prática profissional. Identificam, portanto, aquilo que o aluno precisa saber para desempenhar o fazer profissional descrito na competência, em um recorte específico do conhecimento que será mobilizado. Esse recorte é que definirá o grau de aprofundamento a ser tratado na Unidade Curricular.
- **Habilidades:** são capacidades/destrezas que integram o processo de trabalho de uma determinada competência, em uma ocupação, não devendo ser confundidas com uma listagem de tarefas ou atividades genéricas.
- **Atitudes e valores:** apresentam as disposições individuais sobre a percepção de mundo das pessoas. Relacionam-se às normas e aos juízos que influenciam a emissão de comportamentos nas mais diversas situações sociais que envolvem a prática profissional. Ao se articularem com os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores contribuem para dimensionar o comprometimento relacional e social do profissional com o trabalho. As atitudes e os valores devem ser qualificados em relação à competência que lhes dá origem.

Seguem alguns exemplos de elementos de competências:

I) Competência: Elaborar e preparar cardápios.

Qualificação Profissional Cozinheiro

Conhecimentos

- Cardápios especiais: públicos com restrições alimentares e o infantil.
- Tipos e estilos de cardápio: variações de cardápio, como *à la carte*, *buffet*, restaurantes industriais e refeições rápidas.

Habilidades

- Identificar ingredientes.
- Relacionar ficha técnica, cardápio e precificação.

Atitudes/Valores

- Comprometimento com a atualização dos produtos e serviços indicados no cardápio.
- Valorização de produtores locais.

II) Competência: Embalar e empacotar mercadorias e produtos.

Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de Supermercados

Conhecimentos

- Conceitos e características de mercadorias e produtos: perecíveis e não perecíveis, de limpeza, higiene, entre outros.
- Características dos alimentos e possíveis alterações.

Habilidades

- Interpretar documentos e rótulos de identificação de materiais e produtos.
- Identificar mercadorias e produtos a partir da verificação de códigos e especificações.

Atitudes/Valores

- Atenção e organização na execução do trabalho.
- Flexibilidade e cordialidade no relacionamento com equipes de trabalho e clientes.

III) Competência: Monitorar riscos ocupacionais.

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Segurança do Trabalho

Conhecimentos

- Normas Reguladoras (NRs) específicas do Ministério do Trabalho e Emprego, relativas ao monitoramento dos riscos ambientais ocupacionais e Normas de Higiene Ocupacional (NHOs) da Fundacentro.
- Tipos de riscos para monitoramento.

Habilidades

- Registrar informações das avaliações ambientais.
- Realizar cálculos nos processos de monitoramento de riscos.

Atitudes/Valores

- Flexibilidade para atender às necessidades da Organização.
- Responsabilidade nos procedimentos de avaliação.

IV) Competência: Recepcionar e atender clientes no meio de hospedagem.

Qualificação Profissional Recepcionista em Meios de Hospedagem

Conhecimentos

- Cronologia da hotelaria.
- Cenário, impactos e tendências do turismo e da hotelaria no Brasil, na região e no município.

Habilidades

- Pesquisar e organizar dados.
- Negociar com pessoas em situações diversas.

Atitudes/Valores

- Respeito à privacidade dos hóspedes.
- Iniciativa e disponibilidade para servir clientes.

V) Competência: Realizar a venda.

Qualificação Profissional Vendedor

Conhecimentos

- Público-alvo: definição e elaboração de roteiro de venda.
- Classificação, componentes e ciclo de vida de mercadorias, produtos e serviços.

Habilidades

- Interpretar documentos e rótulos de mercadorias, produtos e serviços.
- Realizar cálculos matemáticos no processo de venda.

Atitudes/Valores

- Respeito à diversidade.
- Sigilo sobre as informações da empresa e/ou clientes.

VI) Competência: Realizar procedimentos estéticos faciais de renovação celular da pele.

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Estética

Conhecimentos

- Recursos eletroterápicos para hidratação e nutrição da pele da face: ionização e fototerapia.
- Parâmetros de utilização dos equipamentos e tempo de aplicação dos ácidos no *peeling*.

Habilidades

- Acompanhar e perceber a reação da pele durante os procedimentos de *peeling* e estímulos eletroterápicos.
- Selecionar cosméticos e recursos eletroterápicos a serem utilizados na renovação celular.

Atitudes/Valores

- Criticidade no uso dos recursos eletroterápicos.
- Respeito ao tocar no cliente.

3.2. Indicadores de Competência

Os indicadores são evidências do desenvolvimento da competência. Caracterizam-se pela associação aos elementos de competência, por serem observáveis nas diversas situações de aprendizagem e, principalmente, por possibilitarem a docentes e alunos o acompanhamento do progresso da aprendizagem.

Os indicadores, portanto, ao explicitarem o desempenho esperado em relação ao desenvolvimento da competência, tornam-se fundamentais para o processo de avaliação da aprendizagem, de forma que, se um único indicador não for atendido pelo aluno no fim de uma Unidade Curricular, a competência não foi desenvolvida⁵.

São indicadores de competência:

I) Competência: Elaborar e preparar cardápios.

Qualificação Profissional Cozinheiro

- Precifica itens do cardápio, conforme fichas técnicas de produção.
- Redige o cardápio, considerando público-alvo e características do negócio.

II) Competência: Embalar e empacotar mercadorias e produtos.

Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de Supermercados

- Separa as mercadorias e produtos, categorizando-os de acordo com suas especificidades.
- Realiza a contagem, o fracionamento e a pesagem de mercadorias e produtos, de acordo com o sistema de pesos e medidas.

III) Competência: Monitorar riscos ocupacionais.

Habilitação Profissional técnica de nível médio em Segurança do Trabalho

- Seleciona os equipamentos de medição conforme o risco ocupacional.
- Calibra, prepara e utiliza equipamentos conforme procedimentos técnicos.

⁵ A utilização dos indicadores no processo de avaliação da aprendizagem é detalhada no Documento Técnico Avaliação da Aprendizagem, integrante da *Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico do Senac*.

IV) Competência: Recepcionar e atender clientes no meio de hospedagem.

Qualificação Profissional Recepcionista em Meios de Hospedagem

- Acolhe hóspedes e demais clientes, mantendo postura e apresentação conforme as normas de etiqueta profissional e do meio de hospedagem.
- Atende às necessidades do cliente, respeitando procedimentos e legislações vigentes.

V) Competência: Realizar a venda.

Qualificação Profissional Vendedor

- Comunica-se utilizando a linguagem verbal e não verbal e recepciona o cliente de acordo com seu perfil.
- Orienta as escolhas das mercadorias, dos produtos e serviços, de acordo com as necessidades dos clientes.

VI) Competência: Realizar procedimentos estéticos faciais de renovação celular da pele.

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Estética

- Realiza procedimentos de hidratação e nutrição da pele, com base na avaliação facial.
- Utiliza recursos eletroterápicos para estimular a produção de colágeno e permeação de ativos, ajustando os parâmetros dos equipamentos conforme avaliação facial.

4 Apontamentos para a aplicação do conceito de Competência

O conceito de competência, aqui discutido, representa mais que uma tentativa de padronizar o entendimento da Instituição sobre o que venha a ser competência. Ele é a materialização dos esforços institucionais em tornar factível uma prática pedagógica que se reverta, de fato, no desenvolvimento para o exercício profissional.

Tornar esse conceito aplicável, nos mais diversos ambientes de aprendizagem na perspectiva do Modelo Pedagógico Senac, significa trazer a competência, simultaneamente, como ponto de partida e linha de chegada de toda a ação envolvida no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional. Essa perspectiva traz como mudança substantiva o *locus* da competência que se transporta da periferia das tradicionais grades curriculares, organizadas em disciplinas, para se tornar a própria competência, a Unidade Curricular dos cursos ofertados pelo Senac. Tal mudança implica, às vezes, uma difícil superação de paradigmas pedagógicos nos quais se pressupõe que a teoria precede a prática e que a ação docente se organiza sobre a transmissão de conhecimentos formais e estruturas de conteúdo que se sucedem linearmente, como etapas de aprendizagem, em uma sequência de operações simples até as mais complexas. Essa concepção tecnicista do ensino profissional se caracteriza pela demonstração, por parte dos docentes, das tarefas e dos procedimentos vinculados aos postos de trabalho, seguida da repetição pelos alunos.

O desenvolvimento de competências, na educação profissional, tal como se prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, requer a superação dessa visão segmentada entre teoria e prática.

O que se espera da ação educativa, no contexto atual, é que seja capaz de integrar os elementos de competência em uma dialética que representa, de forma real, o terreno complexo no qual se desenvolvem as competências, considerando as condições subjetivas dos alunos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas nas Unidades Curriculares devem ter, sempre, por centralidade, as próprias competências. Isso significa que os Planos de Trabalho Docente devem partir de um

estudo detalhado dos Planos de Cursos Nacionais, e não só isso: cada plano deve se iniciar pela competência, no detalhamento das situações de aprendizagem, e terminar por elas mesmas, atestando o atendimento a cada um de seus indicadores nas ações de avaliação.

Por essa via, tornar aplicável um conceito que representa uma abstração do campo do conhecimento humano significa incorporar nas ações cotidianas do fazer pedagógico as condições pelas quais as competências são definidas. Em outras palavras, significa que a prática pedagógica, sustentada pela tríade da ação-reflexão-ação, deve trazer à materialização, a todo tempo, um fazer profissional observável, potencialmente criativo. Para tanto, é necessário que articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma a permitir o seu desenvolvimento contínuo.

Referências

- BARATO, J. N. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- BITENCOURT, Cláudia. **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 16/99. Define diretrizes nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, p. 183-196, 2001. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et al. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 11, dez. 1974.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 16-27, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- KÜLLER, J. A. Educação profissional e compromisso com o desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 7-29, jan./abr. 2013.
- KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem**: gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Ed. Senac Nacional, 1997.
- KÜLLER, J. A.; RODRIGO, N. F. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. p. 42.

PORTO, R. C. C. **A contribuição das ideias de Paulo Freire para programas institucionais na universidade**: uma aproximação com a teoria crítica do currículo. Trabalho apresentado na mesa redonda Alfabetização: contribuições de Paulo Freire, durante o II Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 6 a 8 de outubro de 1999. Disponível em [http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/A contribuição das ideias de Paulo Freire para programas institucionais na universidade.pdf](http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/A%20contribu%C3%A7%C3%A3o%20-%20denise%20paes%20s.%20rangel.pdf). Acesso em: 20 jan. 2013.

RANGEL, D. P. S. **Competências e sua aplicabilidade na gestão de pessoas**: estudo de caso da Michelin Brasil. Rio de Janeiro: Estácio de Sá, 2006. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/208376/disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20denise%20paes%20s.%20rangel.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeira aproximação. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 36.

SENAC. DN. **Competência**. Rio de Janeiro, 2014. Apresentação sobre o Modelo Pedagógico Nacional.

SENAC. DN. **Guia para mediadores dos Fóruns Técnicos Setoriais nacionais**. Rio de Janeiro, 2014.

SENAC. DN. **Modelo pedagógico nacional**: síntese. Rio de Janeiro, 2014.

SENAC. DN. **Plano de Curso de Técnico em Enfermagem**. Rio de Janeiro, 2014.

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

