

# HIPÓTESES PARA A RECONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Alicia Bonamino*

*Doutora em Educação*

*Professora do Departamento de Educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

## RESUMO

Este artigo busca evidenciar algumas das características que adquire a noção de competência no âmbito educacional. Compara o sentido atribuído atualmente à competência na formação profissional e na educação escolar e propõe interpretações diferenciadas para a presença atual desta noção em políticas curriculares e de avaliação dirigidas à educação básica.

**Palavras-chave:** competência, currículo escolar, avaliação educacional.

Como já tem sido apontado, a noção de competência é invocada de diversas formas, em políticas diferenciadas e por diversos agentes e instituições de formação profissional e de educação escolar, dificultando uma definição mais conclusiva a respeito do seu conteúdo e significado<sup>1</sup> (Tanguy e Ropé, 1997; Perrenoud, 1999).

Os estudos nacionais e internacionais mostram que essa é uma noção atualmente adscrita aos mundos do trabalho, da formação profissional e da escola. Contudo, ainda permanecem em aberto questões relativas à identificação do âmbito de origem da noção de competência e à problemática que envolve a compreensão das mediações por meio das quais ela migra de um mundo para outro, as conotações que adquire nesse processo de migração e os impactos que produz em cada âmbito em que é adotada como referência.

No caso brasileiro, a literatura registra a presença crescente da noção de competência não apenas no mundo produtivo e na legislação sobre educação técnica e profissional, mas também nas normatizações do MEC sobre os currículos do ensino fundamental e médio e nas avaliações educacionais conduzidas pelo Inep na educação básica e nos ensinos médio e superior (DeLuiz, 1994; Ramos, 1998; Moreira, Lopes e Macedo, 1999; Bonamino 2000).

A presença recorrente desta noção em uma série de políticas educacionais vem dando margem a interpretações sobre seus usos e significados nas propostas curriculares e nas avaliações da educação básica, com ênfase em uma leitura que coloca o mercado de trabalho como sua referência principal (Moreira, Lopes e Macedo, 1999).

Sem descartar essa interpretação e sem pretender discutir a validade desta noção, este texto levanta hipóteses sobre a existência de sentidos diferenciados para a noção de competência presente em medidas recentes de política educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacio-

---

<sup>1</sup>Seguindo a tendência dos especialistas em Ciências Sociais, o termo competência é aqui utilizado no singular, quando se trata de especificar seu conteúdo nocional, e, no plural, quando designa conteúdos particulares mobilizados na formação profissional e na educação escolar.

nais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nos próximos itens são sumariadas as características que a noção de competência assume na literatura pertinente, na legislação brasileira sobre educação técnica e profissional, nas propostas curriculares e nas avaliações para o ensino fundamental e médio.

## **A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO**

Em linhas gerais, a literatura sociológica deriva o uso atual da noção de competência dos processos de reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho, voltadas para satisfazer novos padrões de consumo em mercados altamente concorrenciais. Na gênese dessas mudanças, se encontra o esgotamento do modelo taylorista-fordista de racionalização do trabalho, concomitante ao uso intensivo de tecnologias de base informática e de métodos de automação no processo produtivo e na organização do trabalho, que acarretam transformações no conteúdo do trabalho e nas qualificações profissionais (Deluiz, 1994).

O modelo de qualificação profissional que acompanha o paradigma taylorista-fordista pressupõe um campo de educação formal, constituído por instituições de formação profissional e por empresas, cujo diploma certifica de modo permanente a formação recebida e se constitui em critério para a classificação e remuneração dos empregos e postos de trabalho (Hirata, 1994; Ramos, 1998; Valle et al, 1998).

Nesse modelo de qualificação profissional, as credenciais educativas estão associadas a análises ocupacionais, que permitem o levantamento do conteúdo da ocupação e tornam possível a construção de um padrão ideal de programas e currículos de educação profissional. Uma das limitações deste tipo de análise deriva de sua inadequação para detectar os aspectos subjetivos mobilizados pelo trabalhador, em particular aqueles relativos às competências de natureza cognitiva requeridas em processos inovadores de trabalho (Hirata, 1994; Leite, 1994).

Na década de 1980, a modernização do setor produtivo e a conseqüente flexibilização dos procedimentos e dos postos de trabalho levaram ao questionamento do modelo de formação baseado na qualificação profissional. Os argumentos apontam, grosso modo, que as rápidas transformações tecnológicas e a exigência de modelos organizativos flexíveis e diferenciados precisam ser acompanhadas de mudanças no perfil dos trabalhadores. Com a indeterminação do emprego própria do novo contexto, esse perfil não pode ser mais descrito em termos de conteúdos de atividades, cargos ou tarefas, aos que corresponde a especificação dos indivíduos supostamente aptos a ocupá-los. Como conseqüência, entra em crise o modelo de qualificação baseado no caráter observável e limitado dos conteúdos da atividade industrial e dos trabalhadores que a desempenham, dando margem à sua substituição pelo modelo de competências (Hirata, 1994; Ramos, 1998; Valle et al, 1998).

Em geral, a literatura admite, com razoável grau de consenso, o caráter polissêmico que esta noção apresenta nos mundos do trabalho e da educação. Contudo, quando se analisam algumas das definições mais difundidas sobre competência no âmbito profissional, é possível chegar a estabelecer um segundo nível de consenso em torno de seus traços distintivos e específicos (Tanguy, 1997; Ramos, 1998).

Para Gallart e Jacinto (1995, p. 13), competência diz respeito “ao conjunto de saberes colocados em jogo pelos trabalhadores para resolver situações concretas de trabalho”.

De acordo com Ropé e Tanguy (1997, p. 16),

nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, de qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício. Ela supõe conhecimentos fundamentados (...) acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Gonzalez (1995, p. 23) registra que a competência é inseparável da ação e “requer um determinado conhecimento que orienta essa ação”.

Vale et al (1998, pp. 5-6) definem a competência como um

(...) conceito que se refere ao sujeito. Trata-se da sua capacidade de transformar o potencial cognitivo em ação (...), graças a suas habilidades, suas atitudes e também aos próprios conhecimentos (...). O desempenho do indivíduo será avaliado de acordo com a manifestação deste dado conjunto de competências na prática quotidiana.

Para Isambert-Jamati (1997, p. 130), o termo competência “(...) permite evocar ao mesmo tempo a multiplicidade dos conhecimentos e dos savoir-faire, colocados em prática na atividade, e as fontes diversas dessas aquisições, sendo a escola ou a aprendizagem fontes importantes, mas de maneira alguma únicas”.

A análise dos principais pontos focalizados por essas definições revela as características que dão identidade à noção de competência no mundo do trabalho e na formação profissional: a) a competência tem um caráter aderente à ação; b) os processos de trabalho mobilizam conhecimentos e habilidades adquiridos na educação formal e não formal; c) os certificados escolares representam apenas um momento do reconhecimento profissional, sendo incapazes de cobrir a comprovação atualizada de capacidades adquiridas pelos indivíduos em experiências educativas de caráter amplo e difuso; d) as constantes modificações que envolvem a competência requerem que os indivíduos sejam submetidos permanentemente à prova em situações concretas de trabalho.

De acordo com essas definições, a noção de competência supõe uma relação social complexa que não se presta a ser atestada por diplomas escolares. Com efeito, a competência não só requer a vinculação entre domínios heterogêneos de experiências e aprendizagens como implica a busca de uma nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Além do mais, a competência aparece relacionada a uma ação que está invariavelmente fundamentada na lógica da situação e que só pode ser avaliada em uma dada situação.

Essas características da competência estão inscritas no raciocínio que acompanha o novo modelo de formação profissional. O mesmo supõe a compreensão da formação como fluxo de conhecimentos e habilidades e não mais como estoque e, de forma associada, a passagem de um modelo behaviorista de formação profissional para um modelo que deve favorecer a construção de conhecimentos.

Nesse enquadramento, o modelo de competências é apresentado como substituto para o de qualificação do paradigma taylorista-fordista, em função de sua suposta capacidade para dar conta de “atributos” diferenciados do trabalhador. Em oposição ao modelo de qualificação profissional, no qual as capacidades profissionais do trabalhador estão baseadas na formação recebida e nos certificados escolares obtidos, no modelo de competências essas características passam a ser vinculadas de maneira ampla à história de vida das pessoas. Assim sendo, a aquisição de competências tende a ser entendida como um processo individualizado, que se ancora em trajetórias pessoais e envolve esferas tão amplas, distintas e particulares como a família, a escola e

o trabalho. Dessa concepção deriva, também, o entendimento de que as competências podem ser desenvolvidas pelas pessoas em empregos, estágios de formação profissional ou em atividades fora da profissão, de caráter lúdico ou familiar (Ramos, 1998; Scwar, 1998; Gallart e Jacinto, 1995). O raciocínio se completa com a exigência de avaliação. Com efeito, na medida em que o modelo de competências designa um conjunto de capacidades individuais do trabalhador, definidas em termos de *saber*, *saber-fazer* e *saber ser*, e como as mesmas não são mais estabelecidas em função de sua ligação formal com a formação profissional do sujeito e sim pela sua relação com suas experiências de vida, as capacidades passam a ser consideradas propriedades instáveis, que precisam ser submetidas permanentemente à prova. Como conseqüência, a avaliação da capacidade de resolver problemas concretos em situações de trabalho constitui outro dos pressupostos do modelo de competências (Tanguy, 1997, p. 23; Gallart e Jacinto, 1995, p. 13).

### **A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Neste item são sumariados aspectos da introdução do modelo de competências em referências destinadas à educação profissional e escolar na França e no Brasil. Posteriormente, são levantadas hipóteses a respeito das conexões existentes entre o uso da noção de competência nas esferas do trabalho e da educação brasileiras, focalizando as políticas curriculares e de avaliação da educação básica.

No que tange à noção de competência, a experiência educacional da França tem despertado um interesse particular, o que, para Tanguy e Ropé (1997), deriva do fato desta noção ter marcado presença nas reformas educacionais implementadas nesse país desde a década de 1980.

Sem pretender deduzir as mudanças acontecidas no sistema educativo francês das reformas efetuadas anteriormente no ensino técnico e profissional, Tanguy e Ropé argumentam que alguns pontos de referência para o que elas denominam de pedagogia das competências se desenvolveram, na década de 1970, nos órgãos de formação continuada e profissional, de forma concomitante à institucionalização e ao estreitamento das relações entre as escolas e as empresas. Argumentam, ainda, que essa pedagogia se impôs, nos últimos anos, nas escolas de 1º e 2º graus, por meio da avaliação.

Para Ropé (1997, p. 45), o ensino profissional constitui o elo entre o mundo do trabalho e o mundo escolar, o *locus* onde foram experimentadas idéias e teorias que passaram a servir como referências para a construção, em todos os níveis do sistema educativo francês, do novo modelo de ensino escolar baseado numa concepção de saber ligado à ação.

Nesse contexto, Tanguy e Ropé registram a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um outro definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Segundo Ropé (1997, p. 99), a seleção curricular balizada por essa noção, em vez de arbitrar os saberes considerados importantes de serem ensinados com base nos conhecimentos disciplinares existentes, passou a referenciar-se em situações concretas e a estabelecer as relações disciplinares na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Embora reconheça que o modelo pedagógico de competências está mobilizando um conjunto de métodos, procedimentos e noções em todos os graus e ciclos de ensino francês, Tanguy (1997, p. 20) afirma que ele continua a ser mais central no ensino técnico e profissionalizante.

te, no qual as aprendizagens e sua avaliação em tarefas determinadas não são disputadas pela força da tradição escolar, menos pragmática e mais centrada na transmissão cultural.

Já para Perrenoud (1999, pp. 12-3), o uso crescente da noção de competência no âmbito escolar francês não pode ser explicado como uma decorrência dos efeitos das transformações observáveis no mundo do trabalho e na formação profissional. Para ele, as influências sobre a escola francesa continuam a originar-se em um tradicional movimento em cadeia, que faz com que, ao longo do tempo, as universidades e as grandes escolas francesas definam as finalidades dos liceus e estes, por sua vez, as dos colégios que, por seu turno, vão fixando as exigências da escola primária.

Na interpretação de Perrenoud (1999, p. 130), embora a academia não despreze as competências, principalmente quando mantém cursos voltados para a formação profissional, estas não apresentam no meio universitário o mesmo prestígio do saber erudito. Isto faz com que o modelo de competências encontre na academia uma oposição crítica, que coloca em pauta o risco de que a escola venha a se desviar da transmissão intensiva de conhecimentos.

Perrenoud (1999, pp. 12-4) acha restritivo fazer do interesse escolar pelas competências um simples sinal de sua dependência da política econômica. Em lugar disso, considera que a aceitação dessa noção no âmbito educacional estaria indicando uma nova forma de manifestar-se a mesma antiga e recorrente tensão que acompanha a própria existência da escola. Para Perrenoud (1999, p. 83), o movimento em torno das competências, embora à dianteira de renovação da escola, participaria de uma incansável repetição que se arrasta desde Montaigne, passa pelo movimento da escola nova e é constantemente relançada no debate que opõe ao enciclopédismo a utopia de “(...) fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis para a vida”.

No Brasil, a questão do âmbito de origem e das migrações da noção de competência entre o mundo do trabalho e da educação escolar vem delineando dois tipos de leituras. De um lado, encontram-se os autores que, de uma maneira próxima a Perrenoud, não derivam a introdução da noção de competência no âmbito educacional das transformações do mundo do trabalho e profissional, mas tendem a buscar na própria tradição pedagógica de influência norte-americana os antecedentes de sua presença em medidas recentes de política educacional (Moreira, Lopes e Macedo, 1999). De outro lado, encontra-se o grupo de autores que, sem discordar sobre a ascensão das competências na educação, acreditam, de forma semelhante a Tanguy e Ropé, que essa noção emerge no ensino por força de uma série de mudanças que caracterizam atualmente o mundo do trabalho e a formação profissional (Deluiz, 1995; Ramos, 1998).

O segundo grupo congrega, em geral, autores da sociologia do trabalho que procuram estabelecer nexos entre a noção de competência e as redefinições que atravessam contemporaneamente o mundo produtivo. De acordo com estudo realizado por Deluiz (1993), o uso dessa noção começa a manifestar-se, nos últimos anos, no contexto do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PEQP) e do Programa Nacional de Qualificação e Certificação (PNQC) com a criação do Sistema Brasileiro de Certificação, que objetiva implementar as “Certificações de Competências”. Nesse processo, o Senai iniciou a implantação dos Centros de Exames de Qualificação (CEQual), destinados à certificação por competências, de forma concomitante à sua emergência, em diversas áreas industriais do país, como caldeiraria, eletricidade, instrumentação e eletrônica.

Focalizando a legislação recente do MEC sobre educação profissional, Ramos (1998, p. 6) completa o quadro traçado por Deluiz, indicando que a noção de competência é incorporada

nos documentos legais numa perspectiva que vincula a elaboração dos currículos de educação profissional aos estudos do perfil da competência necessária à atividade requerida (decreto n.º 2.208/97). A legislação também indica, para os sistemas federal e estadual de ensino profissionalizante, a necessidade de implementarem exames de certificação de competências para fins de reconhecimento e dispensa de estudos. Ramos mostra que as diretrizes curriculares nacionais da educação profissional são compostas por matrizes de competências elaboradas a partir da identificação e descrição de funções e subfunções características dos processos de produção, sobre as quais são definidas as competências, as habilidades, as bases tecnológicas, científicas e instrumentais da formação.

Por sua vez, no diagnóstico de Machado (1996), o aumento da ingerência da empresa no processo de validação e certificação de competências incrementa seu espaço enquanto agente de formação profissional e, portanto, sua disputa com a escola no exercício desta função. Nesse horizonte, Machado desenha a possibilidade de um maior controle da empresa sobre a trajetória ocupacional do trabalhador e de um crescimento do poder da empresa para se apropriar dos saberes tácitos dos empregados. A autora argumenta que, enquanto a qualificação profissional passa por processos de reconhecimento de desempenho desprovidos de instrumentos que atentem para a explicitação dos saberes construídos pelos sujeitos em situações concretas de trabalho, os saberes tácitos podem representar uma estratégia de defesa dos interesses dos trabalhadores e um importante recurso coletivo de barganha.

Em oposição a isto, a exigência de validação e certificação das competências, transformada em instrumento formal de negociação individual de aumentos salariais, de promoções e da defesa do direito ao emprego pelo trabalhador, pode ser vista como a via pela qual a empresa busca ter acesso aos saberes tácitos, construídos e utilizados pelos trabalhadores na luta pelos seus interesses e, portanto, como um mecanismo de esvaziamento do poder de negociação coletiva via sindicatos (Machado, 1996, pp. 11-20).

Há ainda outros autores que reconhecem o modelo de competências como uma exigência das empresas, mas vêem nele a possibilidade de abertura de um espaço para o resgate da cidadania, na medida em que o mesmo colocaria em pauta tanto a perda de sentido da tradicional dicotomia entre educação geral e formação profissional quanto a questão do envolvimento de diferentes atores sociais, como o governo, os empresários e os trabalhadores (Leite, 1994).

No âmbito educacional, a existência de uma leitura mais “pedagógica” da noção de competência prova que seu estudo não está restrito ao interior da sociologia do trabalho nem se apresenta como um subproduto do mundo produtivo. Nesse caso, a presença dessa noção no mundo escolar é tida como uma realidade que vem se desenvolvendo no interior da própria tradição pedagógica, concorrendo para redesenhar a concepção e a estrutura do currículo e da avaliação do ensino, nos níveis fundamental, médio e superior.

O estudo de Moreira, Lopes e Macedo (1998), que focaliza os perfis profissionais e as diretrizes curriculares implicados na formação de professores em nível superior, parte da compreensão de que o currículo escolar e a avaliação fazem parte de um conjunto de medidas voltadas para o controle estatal sobre as escolas. Os autores traçam a trajetória da noção de competência na educação brasileira, tomando como referência as influências da psicologia e da pedagogia norte-americanas.

Segundo esse estudo, a idéia de que o currículo deveria estar a serviço da resolução dos problemas gerados pelas mudanças econômicas da sociedade se formalizou no início do século XX nos Estados Unidos, quando este país se encontrava em pleno processo de urbanização e

industrialização. Nesse contexto, foi gerado um modelo curricular que associava os princípios psicológicos do comportamentalismo às teorias da administração científica. Tratava-se de uma teoria curricular que articulava escola e emprego e procurava dotar os estudantes de habilidades técnico-profissionais adequadas à sua inserção no mundo produtivo, ao custo da secundarização de uma formação de caráter mais amplo (Moreira, Lopes e Macedo, 1998, p. 7).

Na década de 1920, a teoria da eficiência social inspirava um tipo de organização curricular baseado na seleção de objetivos educacionais, dentro de disciplinas tradicionais e de acordo com seu valor funcional. Duas décadas depois, na de 1940, a associação entre currículo escolar e mundo produtivo voltava à tona impulsionada pelos trabalhos de Tyler, que enfatizavam a eficiência social da escola e a correspondência entre avaliação e objetivos de ensino. Já nas décadas de 1950 e 1960, Bloom e Mager retraduziam pedagogicamente os princípios básicos dos efficientistas sociais, postulando que só seria possível avaliar eficientemente um programa de estudos se seus objetivos estivessem claramente definidos.

Moreira, Lopes e Macedo (1998, p. 9) registram que, a despeito do desenvolvimento educacional crítico da década de 1970, a avaliação com referência a objetivos proposta por Tyler continuou a exercer influência no Brasil, principalmente entre o grupo identificado com os princípios do comportamentalismo de viés tecnocrático. Esses autores consideram que o ensino para a competência expressa uma das linhas da teoria da eficiência social que retém a idéia de comportamento mensurável (Moreira, Lopes e Macedo, 1998, p. 10).

Moreira, Lopes e Macedo mostram que, entre nós, a influência dos efficientistas norte-americanos marcou presença na lei 5.692/71, por meio das idéias de terminalidade profissionalizante do ensino de 1º e 2º graus e de competências relacionadas ao mercado de trabalho, a serem trabalhadas nesses níveis escolares. Registram que, na atualidade, a noção de competência reverbera nos documentos do MEC relativos à normatização dos currículos do ensino fundamental e médio e nas avaliações educacionais conduzidas pelo Inep, afirmando que nessas políticas a idéia de competências emerge como orientação curricular, numa definição que não se diferencia substancialmente daquelas amplamente utilizadas na década de 1970.

Moreira, Lopes e Macedo (1998, p. 6) analisam o Enem, os PCN e as DCNEM e constatam que nessas iniciativas a escola aparece como auxiliar do mundo produtivo.<sup>2</sup> Verificam, então, que tanto nos PCN para o ensino fundamental como nas DCNM e na avaliação proposta para o ensino médio se fala em competências tendo como referência o mercado de trabalho. Em face dessas evidências, afirmam que a racionalidade da eficiência social da década de 1970 continua a estar presente nas tecnologias de elaboração curricular, inspirando o modelo de competências que o MEC vem desenvolvendo a partir da segunda metade da década de 1990, e alertam para o reducionismo técnico que pode estar implicado nesta perspectiva (Moreira, Lopes e Macedo, 1998, p. 24).

---

<sup>2</sup>Moreira, Lopes e Macedo citam os seguintes trechos dos referidos documentos: “Sob a pressão do progresso técnico, da modernização e da crescente competitividade, a demanda da educação para fins econômicos também cresce. As comparações internacionais colocam em foco a importância do capital humano e, em conseqüência, do investimento educativo para a produtividade. Novas competências são requisitadas e os sistemas educativos devem responder a essas necessidades (...)” (PCN, p. 6). “A característica do ensino escolar (...) amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integrem conhecimentos, competências e valores que permitam o pleno exercício da cidadania e a inserção flexível no mercado de trabalho” (DCNEM, art. 8º). “(...) o Enem será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania” (Enem, Documento básico, p. 2).

## HIPÓTESES SOBRE O SIGNIFICADO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A passagem de propostas curriculares e de avaliação baseadas em conteúdos escolares para propostas pautadas em competências cognitivas constitui uma iniciativa de caráter recente na política educacional, praticamente circunscrita à segunda metade da década de 1990. Apesar desse fato limitar a possibilidade de realização de uma análise mais aprofundada, este item procura refletir sobre a lógica implícita à introdução da noção de competência no currículos e nas avaliações dos sistemas de ensino básico.

Embora seja fato que, como aponta a literatura, as transformações que vêm acontecendo no mundo do trabalho e na formação profissional exercem certos efeitos sobre a educação, principalmente nos currículos escolares, é possível propor interpretações diferenciadas para a presença da noção de competência nas políticas de avaliação dirigidas à educação básica.

A análise desenvolvida nos itens precedentes permitiu identificar as principais características dessa noção na literatura e na educação profissional. Registre-se, a modo de síntese, que nesses âmbitos a noção de competência diz respeito: à articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação, ao fluxo de conhecimentos e habilidades adquiridos na educação formal e não formal e, portanto, à articulação de domínios heterogêneos de experiências e aprendizagens, à necessidade de se avaliarem os indivíduos em situações concretas, fundamentadas na lógica da situação e, também, à passagem de um modelo behaviorista de formação profissional para um modelo voltado para a construção de conhecimentos.

No âmbito escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram a base para a posterior elaboração dos parâmetros curriculares (PCNEM). As duas propostas afirmam buscar se contrapor ao ensino comportamentalizado, fragmentado e baseado no estoque de informações, confirmando a opção por um conhecimento escolar significativo, contextualizado e interdisciplinar.<sup>3</sup> Tanto as diretrizes como os parâmetros de referência para o ensino médio apresentam uma organização curricular não disciplinar, estruturada em três áreas (línguas, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias), e propõem, para cada uma delas, o desenvolvimento de competências e habilidades.

A análise das DCNEM e dos PCNEM coloca em relevo princípios que aproximam essas referências do sentido que apresentam as competências no mundo do trabalho e na formação profissional. Com efeito, da mesma forma que o modelo de competências que opera nesses âmbitos, as diretrizes e os parâmetros curriculares valorizam as competências pelo seu potencial interdisciplinar e de contextualização do conhecimento. Na ótica dessas referências, as competências viriam a propiciar a *integração entre as diferentes disciplinas escolares, a concretização dos conteúdos para o aluno em situações próximas e vivenciais, a atribuição de significado ao conhecimento escolar e a articulação entre teoria e prática* (CBE/CNE, 1998, p. 21, grifos nossos).

---

<sup>3</sup>Neste texto, o termo *interdisciplinar* se reveste do mesmo sentido que aquele em uso no Brasil nas atuais políticas curriculares e de avaliação educacional e na literatura pertinente ao mundo do trabalho. No âmbito educacional, o termo *interdisciplinar* aparece associado à idéia de *integração, colaboração e complementaridade entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e, nesse sentido, à proposta de uma ruptura com o insulamento das disciplinas escolares. Nesta acepção, a interdisciplinaridade também integra uma das condições pertinentes à noção de competência que vigora no mundo do trabalho, na medida em que, em oposição ao paradigma taylorista-fordista, o novo paradigma flexível estaria a exigir dos trabalhadores a permanente articulação de domínios heterogêneos de conhecimentos, aprendizagens e experiências.*

No caso da avaliação praticada no ensino médio, o quadro é bem próximo ao das propostas curriculares. O Enem é um exame anual que, desde 1998, se destina aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído esse nível de ensino. Trata-se de um exame facultativo para o aluno, que objetiva avaliar seu desempenho ao término da escolaridade básica, *para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania*. Pretende oferecer uma referência para que cada aluno possa proceder à sua auto-avaliação, com vistas a escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho e à continuidade dos estudos (Inep/MEC, 1999, grifos nossos).

A prova está baseada em uma matriz curricular especialmente elaborada para o Enem, que se estrutura a partir de competências e habilidades associadas a conteúdos do ensino fundamental e médio e objetiva romper com o isolamento das disciplinas, promovendo a integração, colaboração e complementaridade entre os conteúdos das diversas áreas de conhecimento curricular.

Contudo, vale registrar que no Enem a pretendida interdisciplinaridade se apresenta praticamente restrita à Língua Portuguesa. Essa restrição pode ser provavelmente explicada pela simples razão de que a competência de leitura, escrita, interpretação e expressão está presente no conjunto de atividades pedagógicas e pode favorecer o rompimento com o isolamento das áreas e disciplinas e a inclusão na escola de novos padrões de integração e interação disciplinar (Franco e Bonamino, 1999).

Apesar dessa limitação operacional, a valorização conceitual da avaliação de competências e habilidades sem referência a saberes específicos e a relação que esse exame pretende estabelecer entre as competências cognitivas, os conhecimentos e a ação fazem com que a configuração da noção de competência no Enem guarde uma proximidade substantiva com o sentido que ela adquire no mundo do trabalho e na formação profissional.

Além disso, a reconstrução do significado das competências no Enem apresenta um interesse adicional, na medida em que fornece algumas chaves para testar a hipótese, que nos limites deste artigo apenas é possível formular, sobre a maior influência da psicologia e das medidas de habilidades cognitivas no modelo de competências adotado pelo Saeb para a construção das matrizes curriculares e das provas dos alunos.

O Saeb é um levantamento educacional realizado desde 1990 a cada dois anos, numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. Desde 1995, pesquisa o desempenho escolar dos alunos nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e na 3<sup>a</sup> série do ensino médio. As áreas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que na 3<sup>a</sup> série do ensino médio a área de Ciências compreende as disciplinas Física, Química e Biologia. A partir de 1999, as avaliações do Saeb passaram a incluir também as disciplinas História e Geografia.

Atualmente, o Saeb visa a aferir a qualidade do ensino fundamental e médio oferecido à população, por meio de dois tipos de instrumentos: os cognitivos e os contextuais. Os instrumentos cognitivos são compostos por provas destinadas aos alunos, elaboradas com base em matrizes curriculares e voltadas para a avaliação de níveis diferenciados de competências cognitivas e de habilidades instrumentais, associados a conteúdos escolares disciplinares em boa parte contemplados pelos currículos das diversas séries e disciplinas avaliadas. Por sua vez, os instrumentos contextuais procuram levantar informações sobre os fatores que interferem no desempenho escolar, em termos da infra-estrutura e dos recursos humanos da escola, bem como das características socioculturais e dos hábitos de estudo dos alunos.

A análise dos resultados dos levantamentos do Saeb se destina oficialmente a acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, com o objetivo de subsidiar gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores na definição de ações corretivas e no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e administrativas e dos resultados dos sistemas de ensino básico.

Quando se analisa o Saeb na perspectiva das competências, é necessário levar em conta que esta noção só foi introduzida após o terceiro ciclo, em 1995, quando se iniciou uma nova etapa do sistema de avaliação da educação básica. É possível inscrever a gênese do novo modelo de avaliação de competências em duas dimensões. Por um lado, encontra-se o deslocamento, a partir do ciclo de 1997, da preocupação com o domínio dos conteúdos escolares, que marcou os dois primeiros ciclos de avaliação do Saeb, em 1990 e 1993, na direção da valorização do saber e do saber-fazer do aluno e, portanto, de um ensino com finalidades mais práticas. Por outro lado, as Matrizes Curriculares de Referência (MCR), que foram construídas para o Saeb-97, revelam a atualização da influência da psicologia e das medidas de habilidades cognitivas.

Com efeito, as inovações mais significativas do instrumental do Saeb-97 dizem respeito à emergência da preocupação com a avaliação das estruturas de inteligência dos alunos associada à introdução das noções de saber e saber-fazer. A partir daquele exercício de avaliação, as competências cognitivas e as habilidades instrumentais passam a nortear a elaboração das provas e tendem a substituir outros conceitos e referências, como os de conhecimentos e conteúdos escolares, que prevaleceram nos três ciclos anteriores, em 1990, 1993 e 1995.

Nas matrizes curriculares do Saeb-97, as competências são definidas em termos cognitivos, como

as modalidades estruturais da inteligência, operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir etc.).

Por sua vez, nas matrizes, as “(...) *Habilidades Instrumentais referem-se especificamente ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades*” (Brasil, MEC, Inep, 1997, p. 5, grifos no original).

Para compreender até que ponto a introdução do modelo de competências nas provas do Saeb pode ser derivado das transformações impostas ao mundo do trabalho pelas novas tecnologias de base informática, deve-se levar em conta que as orientações para a construção das matrizes curriculares e provas dos alunos se assentam numa perspectiva disciplinar, sobre a qual se busca articular a dimensão prática e a dimensão conceitual dos saberes escolares necessários à ação. Neste plano, se explicita uma diferença substancial entre os modelos de competências que vigoram, por um lado, no Saeb e, por outro, no trabalho, na formação profissional e no Enem.

Como visto nos itens anteriores, na concepção de competências presente no mundo do trabalho e na formação profissional entram em jogo conhecimentos, saberes e práticas heterogêneas, inter e transdisciplinares, originárias das experiências mais amplas e difusas da vida das pessoas.

De forma correlata, quando se trata da introdução da noção de competência nas diretrizes e parâmetros curriculares para o ensino médio e no Enem, ela aparece associada à tentativa de superação da estrutura disciplinar do currículo escolar.

Em contrapartida, o Saeb preserva a organização disciplinar do conhecimento escolar e se mostra mais influenciado pela psicologia e pelas medidas de habilidades cognitivas.<sup>4</sup> Com efeito, o desenho atual do Saeb afasta-se do modelo de competências que vigora no Enem e, principalmente, no mundo produtivo, na medida em que se revela mais comprometido com a transmissão da cultura geral e com o desenvolvimento de uma avaliação capaz de compatibilizar competências cognitivas e habilidades instrumentais com a tradicional organização disciplinar dos conhecimentos escolares.<sup>5</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação deste panorama, é possível fazer uma comparação mais sistematizada entre o significado das competências nas políticas curriculares e de avaliação.

Neste artigo foi possível constatar as continuidades e as diferenças com relação às orientações que acompanham a introdução da noção de competência nas propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental e médio no sistema que avalia a educação básica (Saeb) e nos exames facultativos destinados aos concluintes do ensino médio (Enem).

Com relação às avaliações, é necessário registrar que, apesar das diferenças, o Enem não deixa de representar, sob vários aspectos, uma especificação e um aprofundamento do modelo de avaliação por competências iniciado com o Saeb de 1997. Essa continuidade foi intencional, já que as matrizes curriculares do Enem foram construídas por equipes de especialistas que tinham sido convocados inicialmente para a elaboração dos PCN das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio e dos próprios referenciais das provas para o Saeb-97.

Isto significa que as referências da avaliação em termos de competências foram introduzidas pelo Saeb em 1997, transferindo-se para o ensino médio, por intermédio do Enem, no ano seguinte. Embora essa transferência tenha sido feita entre dois sistemas de avaliação que apresentam finalidades diferentes, eles compartilham características em comum nos seus arranjos institucionais e instrumentos cognitivos. Um aspecto em comum entre os dois tipos de avaliação

---

<sup>4</sup>Sobre essa questão, a diretora da Daeb no Inep, Maria Inês Pestana, menciona que para o Saeb-97 foram elaborados descritores do desempenho do aluno que, individualmente, representam “um cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades)”. Segundo Pestana, as matrizes curriculares de referência do Saeb organizam os descritores de desempenho em “(...) tópicos, temas e assuntos (conteúdos) e operações mentais (competências e habilidades) distribuídas em três ciclos (até a 4ª série do ensino fundamental e até a 3ª série do ensino médio) e três categorias: competências básicas, operacionais e globais (...)” (Pestana, 1998, p. 19).

<sup>5</sup>Segundo a “Introdução das Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb” (1997), “entende-se por competências cognitivas, as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber-fazer’ e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (p. 2). Nas diferentes disciplinas avaliadas pelo Saeb no ensino fundamental e médio (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, Física, Química, Biologia, História e Geografia), as competências foram categorizadas “(...) em três níveis distintos de ações e operações mentais, que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No nível básico encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas dos objetos comparáveis, isto é, que possibilitam a construção de conceitos (...).

No nível operacional encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos, isto é, fazem parte deste nível os esquemas operatórios que se coordenam em estruturas reversíveis (...).

No nível global encontram-se as ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos” (pp. 2-3).

diz respeito a que tanto o Saeb como o Enem são iniciativas de um órgão central do Estado, o Inep, que estão voltadas para o acompanhamento da gestão dos sistemas escolares e para a avaliação de sua eficácia. Um outro aspecto em comum relaciona-se com o fato de que o Saeb e o Enem seguem a mesma estrutura e partem da mesma base conceitual. Os dois sistemas procuram avaliar competências e habilidades instrumentais (saber e saber-fazer), que se fazem acompanhar da explicitação de atividades ou tarefas em que elas podem se materializar e ser compreendidas. Além do mais, essas avaliações se caracterizam pela busca da articulação entre conhecimento e ação, já que as matrizes curriculares do Saeb e do Enem propõem um tipo de avaliação em que os itens de prova devem estar fundamentados em situações ou tarefas específicas que os alunos devem ser capazes de compreender e dominar.

Contudo, neste artigo foi possível estabelecer uma diferença fundamental entre as duas avaliações. Essa diferença diz respeito ao fato de que a articulação entre a dimensão prática e a dimensão conceitual dos saberes escolares se apresenta num formato que é estritamente disciplinar no Saeb, ao passo que no Enem aparece informada por uma perspectiva interdisciplinar.

De fato, no Saeb, as competências foram construídas com base numa associação entre o domínio do saber e do saber-fazer e a estrutura disciplinar característica dos currículos escolares do ensino fundamental. Em contraposição, as competências e habilidades constitutivas do Enem se colocam na perspectiva de uma ruptura com o insulamento das disciplinas escolares e de integração entre os conteúdos das diversas áreas de conhecimento escolar.

No caso do Enem, a abordagem adotada procura se contrapor à organização disciplinar do conhecimento escolar e busca propiciar um tipo particular de articulação entre as competências cognitivas, os conteúdos escolares e a ação que leva à configuração de uma noção de competência cujo sentido se aproxima substantivamente do que ela apresenta no mundo do trabalho.

Embora seja possível tender algumas pontes entre a emergência do modelo de competências no Saeb e na formação profissional, parece impróprio entender sua presença atual na avaliação como uma decorrência dos efeitos das transformações observáveis no mundo do trabalho.

Duas razões autorizam essa afirmação. Por um lado, está o fato de que o Saeb visa mais diretamente ao ensino fundamental e, portanto, a um nível escolar que historicamente se tem revelado menos adscrito ao mundo do trabalho e mais comprometido com a transmissão do conhecimento e da cultura geral. Por outro lado, diferentemente do significado que adquirem no mundo produtivo e na formação profissional, onde as competências de natureza cognitiva requeridas em processos inovadores de trabalho passam pela articulação de domínios heterogêneos e não mais circunscritos a campos disciplinares, as matrizes curriculares e as provas do Saeb buscam compatibilizar competências cognitivas com conteúdos escolares, numa perspectiva que preserva a organização disciplinar dos currículos tradicionalmente vigentes nas escolas.

Nesse caso, pode-se reconhecer que quando foi recrutada parte dos especialistas que tinham participado da elaboração dos PCN para compor as equipes responsáveis pela construção das matrizes do Saeb, estava implícito o compromisso com a preservação da organização disciplinar dos conhecimentos escolares nas provas destinadas a avaliar o desempenho dos alunos.

Mesmo levando-se em conta que as transformações do mundo do trabalho e da formação profissional exercem efeitos sobre o ensino e sobre a concepção de currículo escolar, não foi possível identificar no desenho atual dos instrumentos cognitivos do Saeb uma derivação das exigências do mundo produtivo.

As razões para a aceitação que o modelo de competências vem encontrando na avaliação da educação básica parecem estar mais próximas da explicação que Perrenoud encontra para

justificar a presença de uma abordagem desse tipo no sistema de ensino francês. Na perspectiva de Perrenoud (1999, pp. 12-14), essa presença expressa a renovação de uma antiga polêmica: aquela que opõe os defensores de um ensino desinteressado e baseado na cultura geral e os partidários de um ensino com finalidades mais práticas e utilitárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAMINO, Alicia. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2000.
- BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 30 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito à educação profissional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb. Brasília: MEC/Inep, 1997.
- \_\_\_\_\_. Enem – Documento básico. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CBE n.º 3, de 26 de junho de 1998.
- DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 20, nº 1, jul./abr. 1994, pp. 15-26.
- \_\_\_\_\_. Formação do trabalhador: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia. O Enem no contexto das políticas para o ensino médio. Química Nova, Sociedade Brasileira de Química, São Paulo, n. 10, pp. 26-31, nov. 1999.
- GALLART, Maria Antonia, JACINTO, Claudia. Competencias laborales: un tema clave en la articulación educación-trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID/CENEP, Buenos Aires, ano 6, n. 2, 18 p., dic. 1995.
- GONZALEZ, Wania. Competências: uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1996. 34 p.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, Celso (org.). Tecnologia, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L'Orientation Scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: TANGUY, Lucy, ROPÉ, Françoise (orgs.). Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997, pp. 103-33.
- LEITE, Helenice. O resgate da qualificação. Tese de doutorado em Sociologia. São Paulo: USP, dez. 1994.
- MACHADO, Lucília. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. (org.). Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. pp. 13-40.
- MOREIRA, Antônio Flávio, LOPES, Alice, MACEDO, Elizabeth. Currículo e profissionalização docente: reflexões. Relatório da pesquisa Socialização Profissional de Professores. CNPq, Rio de Janeiro, 1999. 27 p.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, nº 191, pp. 65-73, jan./abr. 1998.
- RAMOS, Marise. Aproximação ao modelo das competências como novo paradigma de organização da educação profissional. Fórum sobre Ensino Médio. Rio de Janeiro: Demec, 25 out. 1998. 8 p.
- SCWARZ, Yves. De la "qualification" à la "competence". Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Education Permanente, Paris, n. 123, pp. 115-24, 1998.
- TANGUY, Lucy, ROPÉ, Françoise (orgs.). Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- VALLE, Rogério et al. Novas qualificações e instituições de formação profissional no Brasil: Enfim, a "nova classe operária"? Comunicação apresentada ao GT "Trabalho e Sociedade", XXII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 27-31 out. 1998. 10 p.

## **RESUMEN**

*Este artículo busca evidenciar algunas de las características que adquiere la noción de competencia en el ámbito educacional. Compara el sentido atribuido actualmente a la misma en la formación profesional y en la educación escolar y propone interpretaciones diferenciadas de la noción de competencia en las políticas curriculares y de evaluación, relacionadas con la educación básica.*

**Palabras-clave:** *competencia, curricula escolar, evaluación educativa.*

## **ABSTRACT**

*This article tries to convey some of the characteristics that the notion of competence acquires in the educational field. It makes a comparison between the actual sense attributed to it in what refers to professional back up and school education, and proposes different interpretations for the competence notion regarding curricular and evaluative politics, relating the basic education.*

**Keywords:** *competence, curricular and evaluative politics.*