

# A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula

▮ Mary Rangel\*

▮ Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel\*\*

▮ Maria de Fátima Barros Pimenta\*\*\*

---

## Resumo

Este estudo tem por objetivo discutir concepções e propostas de competências e habilidades, retomando também elementos da avaliação. Tendo como marco inicial a criação do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, busca-se argumentar sobre a importância de percepções críticas e contextualizadas, observando-se que a definição de competências e habilidades repercute não só nas avaliações, como no perfil que se espera do ingressante no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, este texto caracteriza-se, então, como um ensaio teórico, descritivo e argumentativo, recuperando aportes históricos e conceituais, em cuja finalização relativiza-se o descrédito em disciplinas e concorda-se com o questionamento à importação de modelos sem um diálogo partilhado com a comunidade educativa. Complementa os aportes teóricos a revisão de algumas pesquisas recentes que, num mesmo período, discutiram competências e habilidades em diversos contextos.

**Palavras-chave:** Competências. Habilidades. Avaliação.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Professora Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

\*\* Doutorando em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –PUC–Rio. Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF e do UNILASALLE–RJ. E-mail: marcelomocarzel@gmail.com.

\*\*\* Doutoranda em Educação Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Coordenadora do Curso de Pedagogia do UNILASALLE–RJ; E-mail: maria.pimenta@lasalle.org.br.

## Introdução

Inicia-se este ensaio lembrando que, na década de 1990, o Brasil experimentou um intenso período de reformas educacionais. Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, a ideia de transformação das diretrizes educacionais passa a ser um compromisso público. Em 1993, é concebido o Plano Decenal de Educação para Todos, em paralelo com a idealização, por parte do Governo Federal, de um Plano Nacional de Educação, com algumas perspectivas de mudanças sociais, o que leva quase uma década para acontecer.

Pode-se também, com base em Saviani (2008), observar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, delineou importantes avanços no cenário da educação brasileira, apesar de resguardar traços conservadores.

Em 1998, o Ministério da Educação criou o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com o objetivo de “[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 5). A partir da incorporação do exame como forma de acesso ao ensino superior, o que começou a ocorrer nas instituições públicas quase uma década após sua criação, a ideia de avaliar por competências se dissemina pelas escolas brasileiras, a partir inclusive dos materiais didáticos que passam a ser produzidos.

No documento básico do ENEM, encontra-se a formulação de uma Matriz de competências, que foi elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, entre outros documentos. Originalmente, essa Matriz indicava cinco competências e vinte e uma habilidades relacionadas aos conteúdos do ensino médio. Vale, então, lembrar, em seguida, as cinco competências, em sua formulação original.

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 1999, p. 8).

As cinco competências traduziam-se em objetivos gerais que o aluno deveria alcançar/demonstrar durante a execução da prova. Esses objetivos estavam ligados às vinte e uma habilidades (objetivos específicos), cujo domínio levaria à formação de competências. Na organização da avaliação, as vinte e uma habilidades se desdobravam em sessenta e três questões. A proposta era a de que cada habilidade fosse representada por três questões, uma de menor complexidade, uma de grau mediano e outra com um nível mais elevado de dificuldade.

Rapidamente as escolas começaram a se adaptar a esse novo modelo de avaliação, diferente dos vestibulares que privilegiavam conteúdos. Acontece uma espécie de reformulação curricular silenciosa nos sistemas educacionais; a prioridade, que antes era dada aos conteúdos, dá espaço às competências.

Para uma melhor compreensão das ideias de competências e habilidades, é necessário recorrer à discussão conceitual dos termos e como eles se relacionam com a formação dos alunos, tanto em nível básico, como em ensino superior.

### **Conceitos de competência e habilidade: a posição do ENEM e de outros autores**

Uma discussão conceitual requer uma análise detalhada do termo estudado e de suas relações de sentido com conceitos afins. Neste texto, delimita-se a discussão no foco de competências e habilidades, iniciando-se por lembrar a primeira concepção assumida no documento do ENEM:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e

operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, p. 7).

Essa forma de definir procura demonstrar a caracterização específica da competência, que se distingue da concepção de conteúdo e amplia o seu sentido. A noção de conteúdo passa, então, a ocupar um *status* menor na escala de valorização do currículo e da construção do conhecimento. A competência, na formulação do ENEM, diz respeito ao que o aluno pode fazer com determinado conteúdo, como ele o interpreta, como ele estabelece relações com outros conteúdos, como ele o transpõe a situações práticas, como ele o transforma.

Nesse sentido, compreende-se que as competências estão intimamente relacionadas às operações cognitivas, ou seja, não basta “conhecer” determinada informação, a ideia de competência pressupõe que se faça algo com ela, estando, portanto, interligada à capacidade de abstrair conhecimentos e transportá-los para outras esferas.

Ao corroborar este pensamento, Perrenoud (1999, p. 7) define competência “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Dessa forma, para o autor, o enfrentamento de uma situação de forma satisfatória implica em pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos necessários à elaboração do conhecimento.

A ideia de habilidade seria, então, complementar: para cada competência é necessário que o aluno desenvolva uma série de habilidades. Um exemplo simples e prático é o da competência para dirigir um automóvel, que requer habilidades como interpretar a sinalização de trânsito, operar o veículo, possuir noções de distância.

Contudo, é importante ressaltar que essa percepção adotada pelo ENEM não é unânime, podendo-se exemplificar a de outros autores que, na mesma década, anos 90, atribuem outros significados às habilidades. Esse é o caso de Carroll (1993), para quem habilidades seriam fatores gerais da inteligência. Esse entendimento, portanto, embora tenha a sua especificidade, não se afasta muito do referido pelo ENEM.

Já Mayer e Salovey (1998) fazem uma oposição entre habilidades e competências. Habilidade seria o potencial que alguém possui de realizar algo, enquanto competência seria um padrão de realização já consolidado. Isso significa que possuir a habilidade não seria garantia para se conseguir realizar uma tarefa. Primi et al. (2001, p. 155) concordam

com essa percepção, assinalando que “[...] é possível pensar que habilidade não necessariamente implica em competência”.

Nessa perspectiva, habilidade seria uma facilidade, uma aptidão, uma vocação para algo; para que se transforme em competência, seria preciso que se investisse em aprendizagens que favorecem o alcance do domínio desejado. Esse domínio seria, em si, a competência.

Nessa revisão conceitual e na sua consideração teórica, o que se procura demonstrar, sobretudo, é a falta de consenso sobre o significado de competência, associado ao de habilidade, significados que implicam na discussão do ENEM e da preparação do aluno para o ingresso no ensino superior. Contudo, compreende-se, também, que a complexidade conceitual se associa à importação do termo de outras áreas de conhecimento (como administração e psicologia), podendo-se reconhecer, portanto, como algo natural a polissemia em torno da conceituação.

Mesmo etimologicamente, a noção de competência guarda nuances importantes. Nesse sentido, Machado (2010) assinala que a palavra competência vem do grego e tem a mesma raiz etimológica da palavra competição, do verbo *competere*, que significa esforçar-se, empenhar-se. Vale ressaltar que o sentido clássico trata competição como uma atividade conjunta, uma parceria, uma sinergia, sem a ideia de individualização.

Na educação, a ideia de competência tem sido utilizada, basicamente, de duas formas: por intermédio do desenvolvimento de capacidades humanas de compreensão, ou então apenas como juízo de valor, julgando-se, desse modo, “competentes” ou “incompetentes”, alunos, professores e quem mais venha a ser avaliado. Devido a um entendimento dessa natureza, é oportuno e relevante observar que as análises do ensino por competências e habilidades necessitam estar associadas a um modelo didático de avaliação adotado nas escolas, com finalidade formativa ou somativa.

### **Avaliação formativa**

A avaliação didática ocorre, predominantemente, em sala de aula, buscando-se observar o que o aluno aprendeu ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação é, segundo Fernandes (2009, p. 43), “[...] da responsabilidade exclusiva dos professores e das escolas”, ou seja, projetada por aqueles que diretamente lidam com

os alunos no seu cotidiano de estudos. O autor, com base em Guba e Lincoln (1989), aponta que a avaliação interna percorreu quatro gerações e é esta quarta geração, situada nos anos 2000, que projeta novos caminhos para as aprendizagens e práticas avaliativas.

A primeira geração, do início do século XX, era a da avaliação como medida, em que "[...] a ideia que prevalecia era a de que a avaliação seria uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitiria medir, com rigor e isenção, as aprendizagens dos alunos" (FERNANDES, 2009, p. 44). Essa concepção foi inspirada nos testes mentais, para aferir coeficientes de inteligência, e nas concepções tayloristas<sup>1</sup> de eficiência científica. Nesse sentido, classificar, selecionar e certificar seriam funções da avaliação, cujos resultados são comparados a padrões de "normalidade" a serem requeridos dos alunos. Por mais que essa concepção tenha se fortalecido no início do século e sofresse, em anos seguidos, muitos questionamentos e propostas de superação, seus resquícios ainda persistem em avaliações atuais.

Na segunda geração, entendia-se a avaliação como prática descritiva, que ia além da medição, com o propósito de "[...] descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos" (FERNANDES, 2009, p. 47). Esse enfoque ganhou particular força entre os anos 1930 e 1945, envolvendo, nas avaliações, não só os resultados dos alunos, mas também elementos de processos que conduziam os resultados. A medida deixa, então, de ser sinônimo de avaliação e passa a ser uma de suas ferramentas.

A terceira geração considerava a avaliação como juízo de valor, ou seja, os avaliadores agiriam como juízes, distinguindo o que seria mais importante daquilo que seria menos importante de se aprender e, conseqüentemente, de se avaliar. Essa perspectiva fortaleceu-se no contexto da Guerra Fria, quando o ensino de Ciências e Matemática foi privilegiado em função da corrida espacial que ocorria entre Estados Unidos e União Soviética. É nesse momento que se distinguem, mais claramente, a avaliação formativa e a avaliação somativa. A avaliação somativa surge amparada

---

<sup>1</sup> Para aprofundamentos, ver: Taylor (2011).

teoricamente pelo *behaviorismo*<sup>2</sup>, sendo, depois, absorvida e sustentada por outras correntes.

A avaliação formativa diferencia-se da somativa, predominantemente classificatória e hierarquizante. A avaliação formativa seria aquela comprometida, não com os resultados, mas com a melhoria dos processos das aprendizagens, embora, dependendo do modo e intenções com que é aplicada, ainda possa assumir características classificatórias.

Sem negar a importância da avaliação formativa, é preciso sublinhar sempre que a avaliação (em seus distintos conceitos e funções) é uma atividade eminentemente social, parte de um amplo conjunto de relações. Portanto, dependendo das redes em que se entretence, mesmo a avaliação formativa pode funcionar numa perspectiva predominantemente técnica e vinculada à perspectiva classificatória. (ESTEBAN, 2008, p. 11).

Pode-se, então, perceber que a avaliação formativa não é “redentora”, pois é passível de uso como instrumento de medição e classificação. Para um tipo processual de acompanhamento das aprendizagens e auxílio à elaboração do conhecimento, a avaliação formativa precisa estar alinhada a práticas emancipatórias, tendo, assim, o efeito esperado em relação aos alunos.

A quarta geração é uma proposta de Guba e Lincoln (1989) considerada por Fernandes (2009, p. 55-56). Essa proposta procura transcender as limitações das três gerações anteriores, priorizando uma avaliação receptiva, identificada como tendo em sua base epistemológica princípios orientados por parâmetros como os que seguem:

- O poder de avaliar deve ser partilhado entre professores e alunos e outros atores, com uma variedade de técnicas, estratégias e instrumentos;
- A avaliação deve se integrar às práticas de ensino-aprendizagem; a modalidade privilegiada de acompanhamento dos processos de aprendizagens deve ser a avaliação formativa;
- A atenção ao *feedback* é indispensável para acompanhar o processo e as dificuldades dos alunos;

---

<sup>2</sup> Para aprofundamentos, ver: Skinner (1996).

- A relação de ajuda no desenvolvimento das aprendizagens é indispensável;
- Levam-se em conta o contexto, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula;
- Consideram-se métodos predominantemente qualitativos, sem, entretanto, excluir os quantitativos (FERNANDES, 2009).

Pode-se, portanto, compreender que a avaliação escolar é um ponto de partida em busca da qualidade social e pedagógica das atividades didáticas que se efetivam em sala de aula. Combater a qualidade padronizada ou a obsessão pela eficiência, nos termos de SACRISTÁN (2009), requer evitar, preliminarmente, a proposta centrada em medidas e resultados.

Quanto à avaliação externa, leva-se em conta o aporte de Macintosh (1990 apud SACRISTÁN, 2007, p. 318), quando considera que "[...] a avaliação externa caracteriza-se por ser realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, nem com os alunos, com o objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos, ou para selecioná-los".

A avaliação externa (ou em larga escala) vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas governamentais, tanto no Brasil, como em outros países. Os resultados de exames nacionais e internacionais alcançaram o *status* de “reveladores” do panorama qualitativo da educação, incluindo a consideração às notas dos alunos em exames como o PISA<sup>3</sup> - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, reconhecido como “retrato fiel” da qualidade da educação, tornando-se, assim, referência de valor, tanto para a sociedade, quanto para órgãos governamentais.

Desse modo, as avaliações em larga escala passam a suscitar crescentes atenções nas agendas de políticas públicas no campo educacional. Grandes investimentos são feitos em exames como o ENEM e a Prova Brasil. Por mais que esses exames tenham objetivos aparentemente diferenciados, a resultante é comum: os sistemas e as escolas são

---

<sup>3</sup> PISA: *Programme for International Student Assessment*, lançado em 1997 pela OCDE, tem como objetivo avaliar sistemas educacionais ao redor do mundo a cada três anos, avaliando competências de alunos em matemática, ciências e leitura. Hoje, cerca de 70 países utilizam as notas do PISA como referência de qualidade. (PISA, 1997).



classificados e comparados. Nesse sentido, Greaney e Kellaghan (2011) pronunciam-se nos termos que seguem:

O desenvolvimento da capacidade nacional e avaliação tem permitido que os ministérios da Educação – como parte de sua função gestora – descrevam os níveis nacionais de aproveitamento, especialmente nas principais áreas temáticas, e comparem os níveis de aproveitamento dos principais subgrupos (tais como meninos e meninas, grupos étnicos, alunos de escolas rurais e urbanas, alunos de escolas públicas e particulares). Adicionalmente, isso fornece evidências que permitem aos ministérios apoiarem ou refutarem afirmações de que, ao longo do tempo, os padrões de aproveitamento dos alunos estão subindo ou baixando. (GREANEY; KELLAGHAN, 2011, p. 2).

Documentos do Banco Mundial/BM ressaltam a função comparativa e descritiva das avaliações em larga escala, correspondendo, em Fernandes (2009), aos modelos da primeira e segunda gerações, que, na verdade, se associam ao modelo taylorista de produção.

De acordo com o enfoque do BM, segundo Greaney e Kellaghan (2011, p. 10), "[...] todas as avaliações nacionais procuram respostas para uma ou mais das seguintes perguntas":

- Como se encontra o aprendizado dos alunos no sistema educacional?
- Existem evidências de pontos fortes e fracos no conhecimento e habilidades dos alunos?
- Existem disparidades entre diferentes grupos sociais dentro da população do país?
- Que fatores estão associados ao aproveitamento dos alunos?
- Estão sendo cumpridos os padrões estabelecidos pelo governo a respeito da provisão de recursos?
- O aproveitamento dos alunos tem sido alterado ao longo do tempo?

Embora não se possa absolutizar a crítica a indagações dessa natureza, é relevante reconhecer a complexidade de processos que busquem respondê-las, uniformizando as escolas e promovendo competições entre elas. Nesse aspecto, é oportuno considerar Santos (2008, p. 37), quando chama de "simplificações abusivas" as tentativas de medir, comparar, interpretar e generalizar resultados como se fossem um retrato fiel da qualidade da escola ou do sistema.

La pretendida cientificidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja. El tratamiento estadístico posterior funcionará con la inflexibilidad de los programas matemáticos, pero difícilmente podrá reflejar la realidad viva, compleja e multiforme imposible de encerrar en los guarismos. (SANTOS, 2008, p. 38).

A crítica feita por Santos é a mesma feita por outros autores como Afonso (2009), Esteban (2008), Fernandes (2009) e Torres (2000), aproximando-se na observação de que os números ignoram a realidade social, a complexidade do cotidiano, as diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos nos aspectos sociais, culturais e políticos, através de um modelo padronizado de qualidade tecnicista. Trata-se, portanto, de um projeto educacional sem partilha de poder: o que deve ser avaliado é definido, e os alunos são testados dentro desses padrões.

Sacristán (2009), afinado com essa crítica, questiona a proposta taylorista para a educação, na qual o aluno é tratado não apenas como cliente, mas como matéria-prima de um processo fabril de produção de modelos. Essa mesma crítica já havia sido feita em obra anterior:

O controle de fora, apesar do que anuncia, não cumpre com o objetivo de igualar as oportunidades entre as escolas de diferente qualidade. De qualquer forma, serviria para detectar a desigualdade, mas não para avaliar o nível dos que obtenham resultados mais baixos. Ao marcar idênticas exigências para todos, tornam-se facilmente favorecedores dos melhor dotados pelo tipo de rendimento que se estimulam desde fora (SACRISTÁN, 2007, p. 32).

O que, na verdade, importa realçar é um projeto de qualidade não só técnica, mas também social, partilhado pela comunidade educativa. Fernandes (2009) refere-se a esse compartilhamento como “triangulação de atores”. Nessa triangulação, os atores do processo pedagógico unem-se e alternam-se na implementação desse processo, assumindo todos os seus elementos com um mesmo escopo de emancipação social, acreditando-se que é possível classificar sem hierarquizar, assim como é possível ter critérios que orientam as ações sem subalternizar. Pode-se, então, conviver com os padrões de excelência, o que Fernandes (2009) chama de *standards*, sem transformar a educação em um projeto de simples verificação de resultados superficiais, generalizando avaliações de sujeitos e escolas. Nesse encaminhamento de análises, torna-se oportuna a interlocução com pesquisadores contemporâneos que subsidiam a discussão atual de

competências e habilidades e sua influência em processos de formação e avaliação de alunos.

### **Pesquisas contemporâneas sobre competências e habilidades**

Os conceitos de competências e habilidades são utilizados em diversos contextos educativos. Sua força e disseminação podem ser observadas a partir de um levantamento de pesquisas realizadas nos anos recentes que envolvem o tema. A multiplicidade de relações que são feitas entre os conceitos e distintos aspectos educativos mostra a polivalência dos conceitos.

No interesse de observar elementos de produção acadêmica recente, foi feita a leitura de algumas pesquisas que, em um mesmo período, discutiram competências e habilidades em diversos contextos, cursos, níveis de ensino (superior e médio) e enfoques temáticos, todos contemplando, em comum, a perspectiva social da formação dos alunos.

Com esse interesse, entre quarenta e oito pesquisas, todas concluídas em 2012 e disponibilizadas em bibliotecas universitárias, foram eleitas, de acordo com o interesse temático e teórico deste estudo e a interação pretendida com os autores, três teses e uma dissertação produzidas, no mesmo ano, em diferentes contextos. Cabe lembrar que em muitas bases de dados, estes foram os trabalhos mais atuais aos que se teve acesso, bem como foram selecionadas pesquisas que, mesmo não tratando diretamente do tema deste artigo, demonstrassem como os conceitos são difundidos em diferentes áreas do conhecimento, como enfermagem, engenharia, letras e outros. Assim, apresenta-se, a seguir, uma síntese descritiva de cada pesquisa, seguida de algumas apreciações.

Inicia-se, então, com Baptista (2012), que focaliza “As propostas curriculares para a formação inicial dos enfermeiros: aproximações e distanciamentos da diretriz curricular nacional”. A autora ressalta, nas Diretrizes, a consideração ao sistema brasileiro, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde. Com interesse, as Diretrizes ressaltam a importância de que se desenvolvam competências e habilidades gerais e específicas, necessárias à formação de um profissional generalista com visão ampla, social e consideração humana das questões da saúde. Contudo, desde 2001, ano de publicação das Diretrizes, embora houvesse interesse da comunidade acadêmica em atendê-las, a

implementação ainda tem gerado dificuldades, especialmente quanto à concepção e prática da formação por competências, assim como da utilização de metodologias ativas.

Na interlocução pretendida com o autor, ressalta-se que os dados da pesquisa de Baptista (2012) suscitam reflexões sobre a compreensão não só do sentido, mas da aplicação didática e curricular do ensino por competências, o que sugere também pensar em alternativas como a de cursos de formação docente, que promovam aprofundamento conceitual e metodológico.

Bristot (2012) discute o “Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio técnico-profissionalizante voltado à melhoria da qualidade na indústria de conformação de cerâmica”. Verificou-se, na gestão educacional de uma escola que oferece esse nível de ensino, o emprego de uma metodologia de avaliação pautada em valores referentes a competências e habilidades pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas. Foi possível, então, verificar que o modelo de gestão orientado pelo escopo de formar alunos competentes para ações e relações no contexto de trabalho proporcionou contribuições ao desenvolvimento dos alunos e à sua atuação na escola e no setor industrial.

É interessante notar, no estudo de Bristot (2012), que os propósitos que orientaram a gestão educacional e a avaliação foram de natureza relacional, produtiva e cognitiva, no intuito de alcançar melhor desempenho no contexto escolar e no contexto de trabalho, para os quais os alunos estavam sendo preparados, realçando-se, portanto, esses dois contextos como referências à definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino.

A pesquisa, portanto, traz à discussão atual, situada no ensino médio técnico, um reforço à compreensão dos processos gestor e avaliativo, orientados pela definição de competências e habilidades formuladas de acordo com o perfil profissional do aluno, requerido para o seu acesso ao ambiente profissional, realçando os parâmetros externos que determinam esse perfil e os critérios de avaliação.

Melchior (2012) investiga “Competências e habilidades linguísticas requeridas em instrumentos avaliativos em larga escala para ingresso no ensino superior”. A pesquisa faz parte do Projeto “Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos”, que tem, entre os seus focos de estudo,

conteúdos e métodos de avaliação destinados a um perfil adequado ao ingresso no ensino superior.

Consideram-se, como referências normativas, as indicações de que, no ensino médio, a estrutura curricular deve orientar-se para a formação de competências e habilidades essenciais à vida cidadã, adotando-se parâmetros que superem perspectivas tecnicistas. A partir dessas premissas, o estudo procura identificar competências e habilidades linguísticas, requeridas para a resolução de questões das provas de língua portuguesa dos processos seletivos privilegiados pela Universidade Federal de Goiás, pela Fundação para o Vestibular (FUVEST) e pelo ENEM.

Os dados obtidos por Melchior (2012) permitem também deduzir que a formulação de competências e habilidades delineia-se não só por parâmetros requeridos para o acesso à Universidade, que revelam a expectativa do perfil desejado do aluno, como também por parâmetros de cidadania. Desse modo, no diálogo com Melchior (2012), destacam-se, então, as suas contribuições ao reconhecimento de valores de vivência cidadã a serem enfatizados nas definições de competências e habilidades, embora se possa reconhecer que esses valores ainda necessitem de maior consideração em processos seletivos institucionais e nos parâmetros de formação de ingressantes no ensino superior, submetidos previamente ao ENEM.

Souza (2012) tem em seu enfoque temático a “Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas”, buscando investigá-las na universidade pública e esclarecer seus processos de subjetivação. Entre os vários vetores de análise propiciados pelo estudo, encontra-se o de que a prática docente recebe influência de processos de subjetivação, subjacentes à formação acadêmica, assim como da dinâmica do contexto do trabalho. Esses fatores influíram, inclusive, no sentido de que as representações dos professores entrevistados na pesquisa revelassem a consideração a valores educativos e políticos, orientados por uma perspectiva criticossocial da educação e pelo realce da importância de conhecimentos e saberes que transcendem as questões teórico-metodológicas, o que demonstra que o trabalho docente universitário não se esgota nas dinâmicas de sala de aula, mas envolve habilidades e competências diferenciadas.

Ao interagir com Souza (2012), com atenção ao enfoque de competências e habilidades na docência no ensino superior, observa-se, assim como na tese de Bristot (2012), situada no ensino médio, a consideração ao aspecto relacional a ser valorizado na formação dos alunos. Esse aspecto é uma das contribuições dos pesquisadores ao realce de princípios de formação humana a serem valorizados como partes substantivas da educação que se realiza em vários níveis e áreas de conhecimento, no interesse de habilitar pessoas competentes para ações sociais significativas. A partir da interlocução com Souza (2012), percebendo-se afinidade com o aporte de Bristot (2012), chega-se às considerações finais deste estudo.

A escolha dessas pesquisas não é aleatória. Ressalta-se a difusão contemporânea das competências e habilidades em diferentes campos do saber educacional, o que demonstra tratar-se, portanto, de uma nova forma de organização do ensino e da aprendizagem, que foi impulsionada pelas avaliações, desde que Perrenoud (1999) as colocou em destaque.

### **Considerações Finais**

Nas considerações finais deste estudo, é oportuno assinalar que, no contexto brasileiro, a popularização das competências e habilidades deu-se na seguinte sequência: primeiramente elas passaram a ser “cobradas” em uma avaliação de larga escala e, depois, os currículos e projetos pedagógicos das instituições de ensino foram se adaptando. Isso pode ser comprovado pelo estado da arte da pesquisa sobre competências e habilidades: antes desse período, tais conceitos sequer eram debatidos na seara educacional.

Acredita-se, entretanto, que a avaliação por competências possa ter um significado mais amplo, se vinculada ao propósito de emancipação, à busca de igualdade de oportunidades, ao respeito à pluralidade que caracteriza a democracia. Nesse sentido, Machado (2010, p. 27) assinala que “[...] a pessoalidade é, pois, o primeiro elemento constitutivo da ideia de competência”, ou seja, o que diferencia a competência de um conteúdo é sua relação com quem aprende.

Importante também assinalar que, apesar de se reconhecer a necessidade de mudanças curriculares e avaliativas, não se está propondo, neste estudo, o fim das

disciplinas. Considera-se que a ciência moderna, desde a mudança paradigmática proposta por Galileu Galilei, evoluiu em disciplinas bem constituídas, que foram se aprimorando e ampliando ao longo do tempo. Entretanto, é necessário levar em conta, em cada disciplina, as competências necessárias para cada etapa da aprendizagem, definindo e praticando processos didáticos que favoreçam seu alcance e as conexões com outras disciplinas, em uma perspectiva de construção do conhecimento em rede.

O modelo de avaliação formativo parece se contrapor a um exame de larga escala, como o ENEM, que afere resultados objetivos, classifica os alunos por meio de notas e hierarquiza saberes e escolas. Todavia, por outro lado, é importante perceber que o exame possibilitou atualizações dos currículos e valorização da interdisciplinaridade e do raciocínio contextualizado requerido para as respostas das questões.

Conclui-se, então, reafirmando a premissa de que a ação de avaliar não significa excluir, hierarquizar, reprovar, mas pode, bem conduzida por propósitos emancipadores, tornar-se um meio, e não um fim das aprendizagens, até porque, como assinalam os portugueses Simões e Ralha-Simões (2015, p. 70), “[...] mesmo que o sujeito possua as maiores capacidades para ter êxito na execução das tarefas acadêmicas, só atingirá um nível de realização satisfatório se tiver simultaneamente uma fonte de motivação”.

## Referências

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, [S. l.], v. 13, p. 13-29, 2009.
- BAPTISTA, G. L. *As propostas curriculares para a formação inicial de enfermeiros: aproximações e distanciamentos da diretriz curricular nacional*. 2012. (Curso de Doutorado em Ciências Pneumológicas) -Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Documento básico*. Brasília, DF: INEP, 1999.
- BRISTOT, V. M. *Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio / técnico – profissionalizante voltado à melhoria da qualidade na indústria de conformação de cerâmica*. 2012. (Curso de Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais) -Faculdade de Engenharia, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CARROLL, J. B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1993.
- ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações aos discursos sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GREANEY, V.; KELLAGHAN, T. *A avaliação dos níveis de desempenho educacional: pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. v. 1.
- GUBA, E; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage, 1989.
- MACHADO, N. J. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras, 2010.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional?. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Org.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- MELCHIOR, F. S. *Competências e habilidades linguísticas requeridas em instrumentos avaliativos em larga escala para ingresso no ensino superior*. 2012. (Curso de Mestrado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.



PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISA. *Programme for International Student Assessment*. [S. l.]: OCDE, 1997. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio-ago. 2001.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madri: Morata, 2009.

SANTOS, M. Á. *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madri: Akai, 2008.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1996.

SIMÕES, C. M.; RALHA-SIMÕES, H. *Triangular conceitos: desenvolvimento, maturidade, competência*. Lisboa: Edições Exlibris, 2015.

SOUZA, T. M. C. *Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas*. 2012. (Curso de Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em: 22/02/2016

Aceito para publicação em: 15/04/2016

## The trajectory of competencies and skills in Education in Brazil: large-scale evaluation to the classrooms

### Abstract

This study aimed to discuss the concepts and proposals of competencies and skills, also analyzing evaluation elements. From the analysis of the National High School Exam implementation, this paper seeks to discuss the importance of critical and contextualized perceptions, noting that the definition of competencies and skills affects not only the evaluations, but also the knowledge profile that is expected for newcomers in the universities. From a methodological point of view, this text is characterized as a theoretical, descriptive and argumentative essay, recovering historical and conceptual contributions, whose completion is relativized to discrediting in school subjects and agreed with questioning the import models without a shared dialogue with the educational community. The study complements the theoretical contributions of a review of recent researches in the same period that discusses competencies and skills in different contexts.

**Keywords:** Competencies. Skills. Evaluation.

## La Trayectoria de las Competencias y Habilidades en Educación en Brasil: de las Evaluaciones a Gran Escala al Aulaluativo

### Resumen

Este estudio discute las ideas y propuestas de las habilidades y competencias, retomando también elementos de la evaluación. A partir del análisis de la aplicación del ENEM (Examen de Ingreso), busca discutir la importancia de la percepción crítica y contextualizada, teniendo en cuenta que la definición de las habilidades y competencias no sólo afecta al ENEM, sino también al perfil del estudiante ingresante a la educación superior. Bajo un punto de vista metodológico, este texto se caracteriza como un ensayo teórico, descriptivo y argumentativo, que recupera las contribuciones históricas y conceptuales, y en su término se relativiza el descrédito en asignaturas y se cuestiona la importancia de modelos sin un diálogo compartido con la comunidad educativa. Como un

complemento teórico se realiza una revisión de algunos estudios recientes que, en un mismo período, discutieron competencias y habilidades en distintos contextos.

**Palabras clave:** Competencias. Habilidades. Evaluación.