

# Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?

Léa Depresbiteris\*

Abstract

The present text aims to encourage a reflection about evaluation and certification, highlighting the importance of educational equity in the development of the competences. It identifies the necessity of an evaluation as an instrument that helps the mainly "actors" of the educational systems.

Key-words: Evaluation; Certification; Competence; Professional Education; Criterion Evaluation.

## I- Avaliação e competência - dois termos polissêmicos

Avaliação e competência – dois termos que, analisados separadamente, trazem uma multiplicidade de significados e que, juntos, provocam diferentes interpretações.

Penna Firme<sup>1</sup> diz que para falarmos em avaliação de competências é preciso falar de competência em avaliação. À luz dessa afirmativa, creio ser interessante, antes de tratar diretamente do tema deste artigo, discorrer, de modo específico, sobre algumas concepções de avaliação e competências.

Quando falamos da avaliação, devemos nos reportar à sua longa história, para que possamos entender qual tem sido o seu papel nos sistemas educativos.

Em seus primórdios, a avaliação era chamada de docimologia, expressão cunhada por Henri Pierón, na década de 20, e que significava o estudo das notas atribuídas nos exames. As questões mais comuns nessa época eram: quais os fatores que interferem na atribuição de uma nota? Quais as condições que um instrumento deve ter para permitir resultados mais precisos?

Nesta perspectiva, a avaliação surgiu com a criação de sistemas de testagem, sendo um dos primeiros o sistema desenvolvido por Horace Mann, no século XIX, com o objetivo de substituir os exames orais pelos exames escritos; utilizar poucas questões gerais, em vez de um número maior de questões específicas; e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar. A avaliação, sobretudo nos EUA, era tão associada à idéia de exame que foram criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados. Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que era caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo.

Este artigo busca traçar um panorama da avaliação, indicando aspectos substanciais de sua evolução. Assim, nos anos 30 a avaliação tinha como foco os exames e sua função era identificar os erros e acertos, justificando-os com base nas condições que interferiam nos desempenhos dos examinados; dos anos 30 aos anos 60 verificamos que a avaliação, tendo sofrido forte influência de Tyler e Bloom, propunha verificar o alcance de objetivos; dos anos 60 aos 80, a principal idéia era a do julgamento de valor com base em critérios padronizados. Dos anos 90 até os dias de hoje, a ênfase tem sido na negociação de resultados com a participação dos educandos na definição de critérios e indicadores.

Na verdade, a avaliação apresenta, atualmente, uma espécie de mosaico de conceitos e finalidades, destacando-se alguns aspectos: prestar contas (accountability), negociação, "empoderamento"<sup>2</sup> (empowerment), metacognição e metavaliação.

Prestar contas, accountability, diz respeito à responsabilidade dos sistemas educativos de mostrarem, à sociedade, os produtos de seus investimentos em educação. A negociação prima pela busca constante dos melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação em conjunto com os avaliados. O "empoderamento" é a capacidade de compartilhar a avaliação com os sujeitos que dela participam, na busca do desenvolvimento da autonomia. A metavaliação, avaliação da própria avaliação, deve seguir alguns critérios: relevância (a avaliação tem significado para as pessoas que dela participam?), utilidade (a avaliação é útil para a população à qual se destina?), viabilidade (a avaliação mostra-se viável e prática?), precisão (os instrumentos e critérios permitem resultados confiáveis?) e ética (a avaliação zela por princípios de respeito, de não-coerção, de transparência).

Além dos conceitos mencionados, algumas características parecem estar sempre presentes quando se fala de avaliação. Uma dessas características é a de que a avaliação ocorre em diferentes níveis: educacional, curricular e de aprendizagem. Um exemplo de avaliação educacional seria verificar se o país está desenvolvendo uma educação de qualidade, traduzida não apenas em termos de acesso (quantidade), como de qualidade (desenvolvimento da cidadania). Para a avaliação educacional, concorre, evidentemente, a avaliação de

currículos, buscando-se neles indicadores sobre a qualidade de seus principais componentes: objetivos, estratégias de ensino, desempenho dos docentes, materiais instrucionais e as próprias formas de avaliação da aprendizagem. Esta última é de responsabilidade dos docentes, e é proposta, atualmente, com diferentes referenciais: conteúdos, habilidades, capacidades e competências.

Talvez neste momento possamos introduzir, na discussão, o termo competências que, juntamente com as palavras capacidades e habilidades, tem sido utilizado com frequência nos discursos educacionais.

É preciso ressaltar a polissemia desses termos. Com relação às concepções de competências temos desde as mais amplas, como por exemplo a que se refere ao bom desempenho dos papéis sociais, até as mais específicas, relativas a uma habilidade para desempenhar uma atividade, dentro de padrões de qualidade desejados. Percebe-se, também, que dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competências. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades, outras vezes como capacidades.

Nesse emaranhado de significados, é compreensível que, ao se falar de avaliação de competências, tenhamos muita cautela. Na verdade, não existem verdades fixas sobre esses termos. É preciso refletir muito a respeito, o que se espera que este artigo possa estimular. Afinal, por mais diferentes que sejam as interpretações, uma idéia parece emergir das discussões: a avaliação de competências segue uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. Esses recursos dizem respeito aos saberes, saber fazer e saber ser relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo, comportamento ético. Nesta perspectiva, Hadji 3 diz que a avaliação assume o papel de auxiliar no próprio ato de aprender.

## II- As competências na Educação Profissional

Na área de educação e trabalho, Deluiz<sup>4</sup> nos mostra que a palavra competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem passa a ser orientada para a ação e a avaliação das competências baseia-se em resultados observáveis.

Novaes,<sup>5</sup> fazendo um estudo de Gonczi e Athanassou, destaca três perspectivas para a definição de competências:

- conjunto de tarefas - a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes, e que se apresentam bem detalhadas, não havendo interesse pelas relações que existem entre elas. A competência é analisada pela observação direta do desempenho;
- conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais, considerados excelentes, e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes. Neste conjunto desconsidera-se, porém, o contexto em que as competências são aplicadas;
- conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Uma das afirmativas que mais se encontra quando se fala de competências na educação profissional é que elas não podem ser vistas exclusivamente numa perspectiva operacional das tarefas. É fundamental verificar quais são as capacidades e conhecimentos que estão permitindo a mobilização das competências. Isto implica, como diz Ramos,<sup>6</sup> não nos limitarmos ao aparente, mas chegarmos ao fundamento do que torna uma pessoa competente.

Não há muitas dúvidas de que as competências se manifestam por comportamentos observáveis; por exemplo, a competência de um auxiliar de enfermagem para prestar cuidados pode ser analisada a partir de algumas atividades como: monitorar a normalização de reflexos, sinais vitais e recuperação da consciência do usuário no pós-operatório imediato e mediato, realizar nebulização, vaporização, hidratação e outros procedimentos que visem à fluidificação e eliminação das secreções pulmonares, entre outras.

O que se percebe, porém, é que no geral entende-se como competências da profissão apenas as atividades listadas no perfil profissional. Essa interpretação dificulta enormemente a configuração das competências e capacidades numa dimensão educacional, a qual nos pressiona a ir além do atendimento imediato ao mercado de trabalho. Desta maneira, é necessário que a análise pedagógica destas atividades desvele possibilidades de um currículo que, além do saber fazer, insira as dimensões dos saberes e de um saber agir responsável, técnica e atitudinalmente. Assim, por exemplo, a competência de prevenção na profissão do auxiliar de enfermagem requer, além dos conhecimentos, práticas e atitudes, capacidades de relacionar causas e conseqüências, discernir situações de perigo eminente, organizar os dados relacionados ao usuário, comunicar-se com outros membros da equipe responsável pelo cuidado com a saúde e, sobretudo, a consideração de um agir pautado pela ética.

Desta maneira, é necessário refletir sobre a tradução das atividades, listadas no perfil de uma determinada profissão, para o currículo. A questão candente é: será que essa tradução está sendo realizada de maneira linear, mecânica, ou está sendo fruto de uma análise educacional

mais ampla?

Nesse contexto, o importante é tentar verificar quais as principais premissas de um currículo por competências.

Apesar de não termos respostas muito precisas com relação às características que compõem este tipo de currículo, alguns aspectos poderiam servir para reflexão. Alguns deles são os seguintes:

- Estruturação do conhecimento de acordo com um pensamento interdisciplinar

A noção de competência, numa perspectiva integrada, pressupõe a mudança de estruturação do conhecimento: de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares. Sucintamente a interdisciplinaridade visa à maneira de organizar o conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Segundo Carvalho,<sup>7</sup> a adoção de uma proposta interdisciplinar implica profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino, em virtude da necessidade de construção de novas metodologias, reestruturação dos temas e conteúdos curriculares, organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber, entre outros. A interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas.

- Desenvolvimento de capacidades que mobilizam as competências

Neste momento, recorro a Cardinet (apud Bordallo)<sup>8</sup> que diferencia entre capacidades e competências. Para ele, o termo competências aparece como duas faces da mesma moeda: de um lado, relacionado às necessidades do mundo do trabalho e, do outro, aos conceitos relacionados às formas de aquisição do conhecimento. Contudo, algumas diferenças são significativas. Uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis. Por exemplo, organizar e atualizar uma documentação é uma competência que coloca em prática algumas capacidades, como: informar-se, documentar-se, interpretar dados, ter conhecimentos específicos sobre o que está sendo tratado e conhecer métodos de classificação e codificação. As capacidades são por excelência transversais. Elas exprimem as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área. As capacidades não são atitudes inerentes ou dons. Elas se manifestam e se desenvolvem para favorecer a aprendizagem, como por exemplo: analisar, pesquisar, aplicar regras, entre outras. Cumpre ressaltar que as capacidades não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e que elas nunca são totalmente dominadas, uma vez que se desenvolvem ao longo da vida. A correspondência entre capacidades e competências não é direta. Uma mesma capacidade se manifesta em uma multiplicidade de competências. Por exemplo, a capacidade de aplicar regras se manifesta na competência necessária para efetuar ensaios em Ciências. Por outro lado, uma competência apela para múltiplas capacidades. Efetuar ensaios, por exemplo, necessita colocar em ação capacidades como reconhecer sinais, diferenciar, observar e deduzir.

É fundamental que a tradução das competências profissionais expressas no perfil de uma determinada profissão seja realizada visando à sua estruturação em capacidades e ao conjunto de saberes, saber fazer e saber ser específicos.

Trata-se de um enorme desafio, uma vez que buscar a integração das competências implica ir além do trabalho traduzido em tarefas e atividades – trabalho prescrito em manuais de execução. Exige ir além do aparente; investigar a natureza do trabalho e o significado deste para o trabalhador, o que nos obriga a mergulhar no mundo de variáveis relacionadas não só ao objeto do trabalho, mas ao sujeito que o realiza.

- Incentivo à resolução de problemas novos

No currículo por competências uma das principais premissas pedagógicas é a de desenvolver, no educando, a capacidade de resolver problemas. O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva.

Jonassen<sup>9</sup> defende que para isso é necessário criar um ambiente construtivista de aprendizagem, uma vez que para ele o construtivismo apresenta um conjunto de pressuposições sobre o processo de aprendizagem, sendo que uma delas é a de ocorrer em ambientes de aprendizagem que dêem apoio a múltiplas perspectivas ou interpretações da realidade, construção do conhecimento e atividades baseadas na experiência. O construtivismo está interessado em como construímos o conhecimento, a partir de nossas estruturas mentais e crenças, que são usadas para interpretar objetos e acontecimentos.

Desta maneira, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Por outro lado, construir não significa inventar. Deve-se, por exemplo, estimular o educando a usar a ortografia de modo criativo e pouco convencional; contudo, essa criação deve se aproximar do culturalmente estabelecido.

À luz dessa afirmação, os ambientes construtivistas são fundamentais para o ensino e a aprendizagem, principalmente quando oferecem situações-problema desencadeadoras de um processo de pensar, fomentador da dúvida, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros.

Uma condição para facilitar esse tipo de aprendizagem é a de centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade.

Em síntese, os ambientes de aprendizagem para Jonassen<sup>10</sup> devem:

- prover múltiplas representações da realidade;
- evitar a simplificação dos problemas, representando a complexidade do mundo real;
- focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- apresentar tarefas autênticas, contextualizando-as;
- fornecer casos reais para análise;
- estimular uma prática reflexiva;
- construir, de maneira coletiva, o conhecimento, reforçando a negociação e não a competição.
- Diversificação dos meios de desenvolvimento das competências

Considerando as diferentes dimensões do saber (saber fazer, saber ser e saberes) uma das premissas pedagógicas mais importantes é a da utilização de meios e estratégias de ensino que promovam, entre outros, uma aprendizagem ativa, com liberdade para criar, visando ao desenvolvimento de raciocínios mais elaborados e estimulando uma atitude constante de questionamento. Nesta linha de raciocínio, os ambientes de aprendizagem configuram-se para além da sala de aula, incluindo toda a oportunidade que se tem para aprender.

- Contextualização do educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho

A finalidade de contextualizar historicamente os produtos e partes de um produto é permitir, ao aluno, compreender que as mudanças decorrem de variáveis sociais, políticas e econômicas. Um exemplo da costura industrial nos mostra que uma camisa teve diferentes funções através dos tempos. Em uma época bem remota, a camisa era uma peça de roupa mais usada pelas mulheres do que pelos homens. Além de proteger do suor, ajudava a esconder o corpo feminino. A camisa era indispensável, também, para o banho. Como as pessoas não tinham o hábito de se banharem constantemente, o tecido da camisa servia de anteparo para o ato da esfregação da pele. Na camisa, o colarinho tem a função de substituir as grandes golas, sendo que, numa camisa social, ele deve ser confeccionado de modo a permitir a colocação da gravata, prima distante dos jabôs. Conhecendo a função histórica, os alunos da área de costura podem entender o porquê de certos critérios de qualidade exigidos na confecção do produto. A aprendizagem torna-se mais significativa, do que simplesmente confeccionar a peça, seguindo regras impostas.

- Favorecimento de uma atitude de predisposição para com a profissão

Muito se tem falado atualmente da importância da auto-estima para o desenvolvimento da aprendizagem. É notório que em algumas profissões, consideradas socialmente menos nobres, produzem-se estigmas, preconceitos.

### III- A avaliação das competências na educação profissional

Como já mencionado, numa abordagem educacional mais ampla, a apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados, que se vá além dos objetivos de ensino, analisando-se o alcance das capacidades e dos saberes, saber fazer e saber ser, mobilizadores das competências. Isso implica verificar a integração teoria e prática, o que requer condições de observação e uma perspectiva contínua de acompanhamento e monitoramento dos desempenhos.

Reforça-se a idéia de que a avaliação de competências está intrinsecamente ligada ao conceito que se tem de competências. Certamente serão diferentes as avaliações realizadas a partir de uma perspectiva mais atomizada, pela qual as competências revelam-se como conjunto de tarefas a serem desempenhadas, daquelas que partem de uma concepção mais ampla de competências.

Na perspectiva de competências como um conjunto de tarefas, podemos incorrer na realização de uma avaliação tecnicista, condutivista, que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas prescritas. O foco nesse caso é exclusivamente o desempenho operacional, sem que se considerem as capacidades de pensar, em outras palavras, os recursos cognitivos, e o contexto no qual as competências se manifestam.

Devemos ter em mente que nenhuma competência é exercida no vazio, mas em contextos com especificidades, peculiaridades, idiosincrasias (Ramos).<sup>11</sup> Aliás, Boff<sup>12</sup> elucida com muita propriedade a importância do contexto. Ele diz que o ato de conhecer funda-se na idéia de que todo ponto de vista é apenas um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma

interpretação.

Neste sentido, a avaliação de competências, na educação profissional, precisa levar em conta os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de trabalho e formação que esses aspectos desvelam, o que significa oferecer múltiplas perspectivas de análise.

Para se realizar a avaliação de competências na educação profissional, alguns aspectos apresentam-se como essenciais, destacando-se os da definição de critérios, formas de análise e da seleção de instrumentos e técnicas de avaliação.

- Definição de critérios de alcance das competências

Crítérios, parâmetros, padrões são termos usados, em avaliação, como sinônimos para designar uma base de referência para julgamento. A noção de referência vem do latim *referre*, que significa literalmente reportar. Assim, para avaliar, nos referimos a alguma coisa preexistente, de modo a fundamentar, garantir nossa opinião, nosso juízo. (Ardoino).<sup>13</sup>

Um catálogo de cores, por exemplo, é uma referência que indica os diversos padrões de tonalidade. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. É por meio dos critérios que se pode realizar a "leitura" do objeto.

Os critérios devem ser traduzidos em indicadores. O indicador é o sinal de que o critério está ou foi alcançado. Isso é possível a partir de certas evidências que são manifestações do comportamento que indicam que a pessoa sabe, entendeu e é capaz de fazer.

Na avaliação de competências na educação profissional, os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ele convergem. A avaliação incorpora assim aspectos descritivos da qualidade do desempenho. Pensar em critérios é refletir sobre o que avaliar. Em educação profissional é fundamental que esses critérios sejam múltiplos e flexíveis, de acordo com as situações.

O processo de definição de critérios e indicadores deve ser o mais transparente possível, envolvendo participação de diversos atores e prevendo a negociação dos resultados.

Algumas classificações de critérios nos dizem que existem os critérios de excelência que apontam para onde se quer chegar e qual o padrão de qualidade que se deseja atingir.

Macedo<sup>14</sup> mostra uma preocupação na definição de critérios: verificar se eles estão previstos para uma escola de excelência ou para uma escola aberta para todos. Na escola de excelência, certos domínios intelectuais e atitudinais são condições prévias ou pré-requisitos fundamentais. O desejado é que o aluno tenha isso como ponto de partida. Se no caminho alguns se desviam ou perdem tais virtudes terão que se recuperar logo, ao preço de serem excluídos e virem fracassados seus objetivos. Na escola para todos, as qualidades selecionadas e valorizadas na escola de excelência são referências de qualidades desejadas, mas não definem o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o percurso são motivo de investigação. Assim, diz Macedo,<sup>15</sup> na escola da excelência as competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização. Macedo<sup>16</sup> não estabelece a comparação para responder qual é a melhor escola, mas para mostrar que ambas podem ter sua função social. A escola da excelência permite aperfeiçoamento de quem já possui competências básicas; a escola para todos abre, sem privilégio, a possibilidade de todos freqüentarem a escola e nela realizarem, por direito, sua formação. Assim, a justificativa de apresentar essa comparação é mais para mostrar a diferença em um sistema de avaliação para uma e para a outra escola. Na escola de excelência, a avaliação buscará selecionar os alunos para que possam seguir uma trajetória de aperfeiçoamento e enriquecimento das competências já adquiridas. Na escola para todos, a avaliação não seleciona a priori, uma vez que a meta é o alcance das competências pela maioria dos educandos, o que imprime ao ato de avaliar uma função eminentemente formativa. Os partidários dessa segunda posição pensam que uma sociedade que implanta sistemas de competência deveria responsabilizar-se pela não-exclusão das pessoas e oferecer-lhes chances de desenvolver competências e sempre serem orientadas no caso de não conseguirem.

Outra classificação nos aponta critérios gerais e específicos. Os critérios gerais dizem respeito ao perfil global das competências profissionais, levando em conta a complexidade e heterogeneidade dos diversos contextos decorrentes das diferentes formas de organização do trabalho, os conhecimentos técnicos e tecnológicos, e as atitudes e as habilidades que configuram um perfil mais amplo. Os critérios específicos são aqueles relacionados às competências específicas e que constituem o corpo estruturado de conhecimentos, práticas e atitudes que permitem o alcance das competências gerais. Uma preocupação importante é a de não se generalizar a qualidade do desempenho a partir apenas do alcance das competências mais globais. Elas são uma importante fonte de evidência, mas não satisfazem todos os requisitos de qualidade. Deve haver uma forte preocupação com as inferências, sendo que, para aperfeiçoá-las, seria interessante coletar evidências de outras naturezas.

Outra classificação aponta para os critérios de execução que se relacionam com o produto do trabalho, tanto na sua forma final, quanto no processo de sua realização.

Uma classificação mais detalhada é a que estrutura os critérios de avaliação com relação aos saberes, saber fazer e saber ser. Os critérios relacionados aos saberes buscam verificar se os princípios teóricos, os métodos, as estratégias, as informações tecnológicas, entre outros, estão sendo alcançados. As atitudes podem ser definidas em termos da organização do trabalho e das atividades dela decorrentes, como também da própria caracterização do conteúdo da área. Os critérios relacionados às atitudes merecem atenção especial, em virtude da subjetividade que é natural nesse domínio.

Alguns cuidados devem nortear a definição de critérios quando da definição de critérios. Um deles mostra que, apesar da necessidade de se manter uma certa estabilidade nos critérios, deve-se evitar uma posição extremamente rígida com relação aos objetivos desejados. Esse é o perigo de se ter um quadro referencial estruturado por critérios imutáveis que não passam pela análise do contexto em que a avaliação é realizada. Só por curiosidade, uma das lendas da mitologia grega nos exemplifica o que seria rigidez. Havia um salteador, chamado Procusto, que espreitava os viajantes. Queria forçar cada um deles a caber perfeitamente num leito e para isso esticava ou cortava fora os membros dos infelizes. Numa analogia, será que a avaliação também muitas vezes não exclui os educandos pela adoção de critérios extremamente rígidos?

Um outro cuidado é o de que os critérios estejam claros para aqueles que serão avaliados. Critérios transparentes possibilitam o conhecimento das "regras do jogo" e favorecem um espaço de negociação.

Finalmente, devemos falar no perigo da dicotomização dos critérios de quantidade e qualidade que, em essência, são inseparáveis. Não se pode pensar uma avaliação apenas quantitativa do aprendizado, mas analisar até que ponto este aprendizado está modificando qualitativamente os desempenhos dos educandos em termos de solucionar problemas novos.

Toda qualidade humana é referenciada em alguma base quantitativa, assim como toda quantidade humana contém a dimensão da qualidade (Demo).<sup>17</sup> Quando falamos de avaliação qualitativa devemos pensar não só na competência técnica dos saberes, mas na dimensão do saber ser, ou seja, das capacidades de construir o conhecimento e nas atitudes que imprimem um comportamento ético à ação. A avaliação será, nesse sentido, o questionamento teimoso, persistente, voltado para a necessidade de diagnosticar, com a maior precisão possível, as condições concretas da aprendizagem do aluno.

- Definição das formas de análise

A escolha da abordagem de análise dos desempenhos é um fator essencial. Na literatura de avaliação existem duas formas básicas de análise: referenciadas em normas e referenciadas em critérios. Na primeira abordagem, os resultados dos educandos são comparados entre si, pois o que importa é o desempenho do grupo; na segunda o que se busca é determinar até que ponto cada pessoa alcançou as competências definidas.

Afonso<sup>16</sup> mostra que a avaliação criterial em um nível micro pedagógico relaciona-se com o grau de consecução dos objetivos gerais e específicos de cada disciplina e em nível macro com o grau de consecução dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pode-se dizer que a abordagem mais adequada para a educação profissional é a referenciada em critérios, pois o que se busca é determinar até que ponto os educandos alcançaram as competências definidas para o exercício de uma profissão.

A análise referenciada em critério pode desempenhar um papel importante no acompanhamento do educando, porque favorece o diálogo do professor com o educando a respeito dos conhecimentos e habilidades que estão sendo construídos. Ao educando, essa análise serve como guia de melhoria de suas formas de pensar; ao professor, serve como indicador de eventuais problemas curriculares em todos os seus aspectos: objetivos, conteúdos, estratégias, desempenho docente e as próprias formas de avaliação da aprendizagem.

A avaliação criterial permite aos sistemas educativos exercer uma função formativa da avaliação, com a ressalva, porém, de que não se constitui numa tarefa simples. Ela depende de uma análise das ações realizadas pelas pessoas, refletidas em objetivos de aprendizagem.

- Seleção de instrumentos e técnicas de avaliação

A seleção dos instrumentos e técnicas deve considerar as competências e padrões desejados, bem como a natureza da profissão. É interessante pensar numa conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos).

Algumas técnicas e instrumentos poderiam ser pensados, a saber: desenvolvimento de projetos, observação da resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, análise de casos, provas operatórias, portfólios.

Os projetos são instrumentos úteis para avaliar a aprendizagem na educação profissional, uma vez que permitem verificar as capacidades de:

- representar objetivos a alcançar;
- caracterizar propriedades daquilo que será trabalhado;
- antecipar resultados intermediários e finais;
- escolher estratégias mais adequadas para a resolução de um problema;
- executar ações para alcançar processos e resultados específicos;
- avaliar condições para a resolução do problema;
- seguir critérios preestabelecidos.

O projeto pode ser proposto para ser realizado individualmente e em equipes. Nos projetos em equipe, além das capacidades já descritas, pode-se verificar, ainda, a presença de algumas atitudes tais como: respeito, capacidade de ouvir, de tomar decisões em conjunto e de solidariedade. O projeto prevê que o aluno se transforme em agente multiplicador, disseminando informações, agindo em conjunto com outras pessoas da comunidade, auxiliando na resolução de problemas comuns.

Reduzir o gasto em energia elétrica, por exemplo, é um projeto que pode ser desenvolvido com os alunos. A avaliação do desempenho dos alunos poderia incidir sobre a capacidade dos alunos em planejar, desenvolver e avaliar ações neste sentido. Na avaliação dos alunos de

uma escola, por exemplo, percebeu-se que houve toda uma preparação para que o projeto pudesse se desenvolver. Os alunos realizaram uma pesquisa em suas próprias casas, junto aos pais, para verificar as melhores formas de economizar energia elétrica. Na avaliação, buscou-se saber o que os alunos sentiram ao realizar essa atividade e verificou-se que era muito importante para eles estar participando das decisões da família, sentiam-se com auto-estima elevada, com um sentimento de pertencer ao grupo familiar. Depois da pesquisa, os alunos compilaram os resultados e elencaram algumas providências comuns propostas para a economia de energia. Organizaram uma reunião na escola com os pais dos colegas e, por diversos meios que eles próprios construíram, mostraram as vantagens e desvantagens de cada procedimento. No final da reunião, solicitaram que se escolhessem três ações que deveriam ser implementadas para minimizar o problema e firmaram o compromisso conjunto de sua execução. Depois de algum tempo, foi feita uma avaliação do que se conseguiu em termos do projeto desenvolvido, confirmando-se algumas hipóteses e refutando-se outras.

Uma das principais técnicas de avaliação é a da observação da resolução de problemas relacionados ao trabalho em situações simuladas ou reais, que permita a verificação de indicadores das competências e critérios de qualidade previstos. Nesse sentido, as situações exigem a articulação de conhecimentos diversos, seguidos da ação concreta para a resolução dos problemas.

A avaliação pode centrar-se em tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade no mundo real, que se integram ao currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade. Um exemplo: ambientes de aprendizagem que possibilitem aos estudantes de Medicina averiguar os riscos da transfusão de sangue, oferecendo os critérios do mundo real, que por pertencerem a esse mundo são significativos.

Ainda na perspectiva de resolução de problemas temos a técnica de análise de casos. Essa técnica envolve a articulação de conhecimentos na descrição e prescrição do caso, mas não necessariamente a concretização da prática requerida na situação.

Essa técnica baseia-se nas idéias de Jonassen,<sup>19</sup> que diz que os casos são desencadeadores de um processo de pensar, fomentador da dúvida, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros. Para ele, o uso de tarefas autênticas derivadas de casos reais é essencialmente significativo, uma vez que, por serem verdadeiras, trazem maior credibilidade e significado para a pessoa.

Se esta for a técnica escolhida, seria interessante construir um banco de "casos", que seriam gravados em vídeo e serviriam de instrumento de avaliação.

A estratégia de aplicação seria:

- Analisar um "caso" descrito ou dramatizado em um programa de vídeo;
- Descrever, a partir do caso, os problemas apresentados pelo usuário;
- Analisar o caso em suas múltiplas variáveis;
- Prescrever, para o caso, como o atendimento deveria ter sido feito.

A partir dessa prescrição, seria feita a avaliação do desempenho do candidato e procedidas as sugestões de melhoria para o desempenho com base nos critérios não alcançados.

A prova operatória, proposta por Ronca e Terzi,<sup>20</sup> é um instrumento que visa certificar a capacidade adquirida pelos alunos de operar com os conteúdos aprendidos.

O termo operação é definido por Ronca e Terzi<sup>21</sup> como uma ação mais elaborada e complexa, como, por exemplo: analisar, classificar, comparar, conceituar, criticar, generalizar e levantar hipóteses. Para os autores, a prova operatória tem o grande mérito de romper com as clássicas maneiras de avaliar, bloqueando o ciclo imutável do certo e errado. Essa prova tem a intenção de orientar passo a passo o aluno, deixando sempre explícitos os objetivos das questões que não são apresentadas de maneira isolada, fragmentada. As questões propiciam ao aluno que deixe de lado a memorização e comece a estabelecer relações com base em fatos, fenômenos, idéias, percebendo que nada disso ocorre isoladamente. Na prova operatória, os problemas devem ter relação direta com o conteúdo estudado, sendo que esse conteúdo não é um fim em si mesmo, mas uma ponte para pensar e para operar. Desta maneira, há uma grande distância entre decorar um conteúdo (por exemplo, quais são as classificações do Turismo) e compreender o significado desse conteúdo para a profissão.

Um instrumento que poderia ser interessante para uma avaliação de competências na educação profissional é o portfólio. Trata-se de um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados por uma pessoa, além de outras evidências de sua história profissional, depoimentos, casos interessantes, entre outros. No portfólio podem ser agrupados dados de visitas técnicas, resumos de textos, projetos, relatórios, anotações diversas. No portfólio pode-se incluir, também, ensaios auto-reflexivos, que permitem às pessoas a discussão de como a experiência de trabalho ou os cursos que realizou modificaram sua vida. O importante é que o portfólio seja um instrumento construído pela própria pessoa ao longo de sua vida, uma vez que a finalidade principal é servir de apoio para a pessoa avaliar seu próprio trabalho, refletindo sobre ele, melhorando-o.

#### IV - Avaliação e certificação de competências

Uma associação imediata quando se fala de avaliação de competências é com a certificação de competências, tema que aparece com recorrência no sistema educativo.

A LDB,<sup>22</sup> artigo 41, indica a possibilidade de "avaliar, reconhecer e certificar, para prosseguimento de estudos, o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho". Conforme bem aponta Ramos,<sup>23</sup> não se fala diretamente em competência, mas se aponta para o aproveitamento e o reconhecimento dos conhecimentos que extrapolem a esfera formalmente escolar. Essa interpretação ganha

força na medida em que o Decreto nº 2.208,24 que dispõe especificamente sobre a educação profissional, indica essa possibilidade, não apenas para prosseguimento de estudos, como também para fins de habilitação. Nesse decreto, a idéia de aproveitamento de conhecimentos ou mesmo de competências adquiridas em outros locais de trabalho compromete os sistemas estaduais e federais de ensino com a implantação de exames de certificação de competências.

Educacionalmente, essas idéias devem merecer maior reflexão.

Certificar quer dizer atestar, dar um documento em troca do alcance de competências.

A preocupação, numa visão educacional, é de que o processo de certificação seja visto como isolado de um processo de formação. É fundamental que além de certificar (papel somativo), os sistemas de certificação forneçam subsídios para a orientação dos candidatos, que passem pelo sistema.

Os sistemas de certificação deveriam seguir o princípio de construção coletiva envolvendo os principais atores do sistema (empregadores, trabalhadores, técnicos das áreas). Para isso, não basta encomendar a outras agências que se responsabilizem pela avaliação das competências, é necessário conscientizar-se da importância do envolvimento de empregadores, trabalhadores entidades formadoras, gestores públicos e privados e usuários dos serviços) na perspectiva de garantir transparência e credibilidade ao sistema e na dinâmica de permanente negociação e busca de consenso com base no aproveitamento do saber e da experiência de cada grupo.

O que parece patente é que avaliar competências sem possibilitar recuperação e novas oportunidades de passar pelo processo educativo é rotular, classificar de modo estanque, registrar uma marca indelével na vida de uma pessoa.

- fomentar, nas pessoas que passarem pelo sistema de certificação, a identificação de lacunas e fragilidades em sua formação ou experiência adquirida em ambientes de trabalho, para que possam buscar melhoria da qualificação, e a compreensão daquilo que alcançaram, com sucesso, em termos das competências exigidas para a profissão;
- orientar aquelas pessoas que não obtiveram a certificação, a buscarem recuperação dos problemas identificados;
- estimular uma atitude avaliativa das múltiplas instituições formadoras, a partir dos resultados obtidos, de modo que possam buscar ações de melhoria educativa quanto à sua organização curricular: objetivos, conteúdos, materiais didáticos, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem;
- sensibilizar os empregadores e gestores das áreas de trabalho para a necessidade de que sejam co-participantes desse processo, por meio de educação continuada.

Um outro aspecto que deveria merecer maior reflexão é aquele que se relaciona ao aproveitamento dos conhecimentos tácitos. Evidentemente é muito bem-vinda a idéia de que se valorize o conjunto de experiências que vão além do conhecimento formalizado; contudo, em algumas áreas de trabalho, sobretudo aquelas que implicam segurança e risco de vida de outras pessoas, isso deve ser muito bem pensado. A certificação de conhecimentos tácitos precisa ser respaldada de uma perspectiva de aperfeiçoamento na profissão, sob pena de analisarmos o problema de forma estanque, isolada de um processo educativo de formação.

## V- Algumas palavras finais

Terminaria aqui dizendo que a avaliação de competências, na educação profissional, deveria atentar para o direito à educação de jovens e adultos que precisam se qualificar para um primeiro emprego, daqueles que buscam complementar sua formação buscando os níveis técnicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua profissão, enfim de todos que contribuem para a misteriosa alquimia de construir a sociedade, transformando-os em pessoas conscientes de sua existência e de seu papel.

Tereza Penna Firme<sup>25</sup> diz que para a avaliação poder assumir um caráter mais educacional, voltada para a negociação, ela deve se transformar de:

- evento para processo
- medo para coragem
- boletins de notas para registro de imposição para negociação
- autoritarismo para participação
- arbitrária para criteriosa
- classificatória para promocional.

- Quem sabe se, seguindo esses princípios – questiona Tereza –, não possamos evoluir de uma avaliação de pontos para uma avaliação de ponta?

## Notas

- 1 Penna Firme, T. Memória da reunião do projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências. Brasília: Senai/Departamento Nacional, 2001. 9 p.
- 2 Trata-se da força que alguém adquire quando aprende ao avaliar, ao julgar por si própria.
- 3 HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- 4 Deluiz, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFAE. Anais. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 27-36.
- 5 Novaes, g.t.f. habilidades e competências: definições e problematizações. [s.l.: s. n], 2001. Mimeo
- 6 Ramos, M. (2001) Qualificação, competências e certificação: visão educacional. SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFAE. Anais. Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 37-46.
- 7 CARVALHO, I.C.M. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental. Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- 8 Bordallo, I ; GINESTET, J.P. Pour une pédagogie du projet. Paris: Hachette, 1993.
- 9 JONASSEN, H.D. Avaliação da aprendizagem construtivista. Educational Technology, p.28-33, Sept., 1991.
- 10 Id., ibid.
- 11 Ramos (2001) op. cit.
- 12 BOFF, L A água e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- 13 FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: A Estrela & A Nóvoa (Orgs.) Avaliações em Educação: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992.
- 14 Macedo, L. Competências, habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. [s.l.:s.n.] 2001. Mimeo
- 15 Id., ibid.
- 16 Id., ibid.
- 17 Demo, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1998.
- 18 AFONSO, A J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- 19 JONASSEN (1991), op. cit.

20 RONCA, P. A. C; Terzi, C. A. A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Instituto Esplanada, 1991.

21 Id., *ibid.*

22 BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB

23 Ramos (2001), *op. cit.*

24 BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74.

25 Penna Firme, T. (2001), *op. cit.*

\*Doutora em Ciências da Educação pela USP. Consultora na área de avaliação educacional. E-mail: leateris@uol.com.br