

**A AVALIAÇÃO SOB A  
PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE  
E DAS COMPETÊNCIAS:  
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

*Maria dos Anjos Lopes Viella  
Gislene Miotto Catolino Raymundo*

O título deste capítulo poderia suscitar a seguinte indagação: Avaliação ainda? A resposta seria positiva, e os argumentos para justificá-la estão no corpo do próprio texto, especialmente quando a discussão sobre avaliação se refere à avaliação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Outra indagação poderia ser colocada: Avaliar a aprendizagem na EPT é um processo diferente da avaliação em outros níveis e modalidades de ensino? Novamente a resposta seria positiva, acompanhada do seguinte argumento: a base teórica na qual se ancoram as discussões sobre avaliação podem ser as mesmas, entretanto há um aspecto da EPT que precisa ser considerado e diz respeito à diversidade do público a que essa modalidade de ensino atende.

A continuidade da reflexão merece ser ampliada, se, associada ao termo avaliação, for colocada sob análise a avaliação em um ensino centrado nas competências. São estes os caminhos que se pretende percorrer neste texto: a avaliação e a avaliação sob a perspectiva da diversidade e das competências. Para trilhá-los, foram feitas buscas em algumas pesquisas que adentram no campo da avaliação e nas discussões sobre a educação por competências com o objetivo de compreender as formas como tais temáticas têm se apresentado nesse contexto, buscando articulá-las com a EPT, levando especialmente em consideração a diversidade dos sujeitos que buscam o (re)conhecimento nessa modalidade de ensino. A opção por seguir essa trilha justifica-se, entre outras razões, pela concordância com Young (2007, p. 1294), que, ao se referir à palavra conhecimento, faz distinção entre duas ideias “conhecimentos dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, enfatizando que a função específica da educação é a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes na direção de se apropriarem do “conhecimento poderoso”.

Ao trazer para este capítulo essas reflexões, acredita-se contribuir com o debate sobre as marcas teóricas identificadas para a educação profissional e orientar as práticas avaliativas no sentido de uma formação que leve à afirmação dos sujeitos, especialmente nos seus direitos ao (re)conhecimento.

### ***Iniciando o percurso: a avaliação no contexto da prática educativa***

A avaliação é cercada de polêmicas e, por mais que o tema já tenha sido pesquisado, analisado e esquadrihado, em torno do termo “avaliar” circulam paixões e mitos e uma certeza: a qualidade da educação depende muito da avaliação, pois seu sentido está estreitamente vinculado ao favorecimento da aprendizagem.

Quando se associam ao termo avaliar os termos educar por competências ou avaliar por competências, em que direção caminhamos? Podemos responder com Sacristán (2011, p. 8) o seguinte:

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos e pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva.

O próprio Sacristán (2011) indaga: "O que essas esperanças têm de verdade, o que têm de ilusório, para onde conduzem suas pouco pensadas aplicações?"

Se concordamos com a afirmação de Demo (2014, p. 77): "avalia-se para garantir o direito de aprender", precisamos também tentar compreender o descompasso entre ensino, aprendizagem e avaliação.

O ponto de partida para percorrer os caminhos da avaliação é o **conhecimento da realidade** (o aluno, a turma, a instituição e demais servidores que nela atuam), utilizado aqui com a ressalva de que tomar como foco essa realidade não significa desconsiderar a avaliação do sistema de ensino, a avaliação institucional e a avaliação no contexto da prática pedagógica cotidiana.

Dialogamos ainda com Sacristán (1998, p. 104-106) para enfatizar a intrínseca relação da prática pedagógica do ensino como resultante de um entrecruzamento de práticas diferentes que gravitam em torno de um currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

Considerar a avaliação no contexto da prática escolar cotidiana supõe necessariamente colocar sob análise não apenas a aprendizagem, mas também o ensino.

Para Sacristán e Gómez (1998, p. 295),

A avaliação incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as, pais, valorização do ambiente educativo [...]. Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

Conhecer o perfil dos alunos com os quais se trabalha, tendo em vista a necessidade de se tomar decisões suficientes e satisfatórias para que haja avanço no seu processo de aprendizagem é tratar a avaliação como um

instrumento de diagnóstico desses sujeitos, tendo em vista a definição de encaminhamentos necessários à sua aprendizagem. Cada um tem um “jeito” de aprender, e selecionar as atividades e estratégias para se aproximar o mais possível desse “jeito de ser e de aprender” é uma pista. Cada atividade e cada estratégia propiciam uma diferente forma de se relacionar com o conteúdo.

Como afirma De Sordi (2001, p. 176), “inaugurar uma nova cultura no campo da avaliação não é algo que se obtém por decreto. É conquista pessoal, posto que expressa a disposição individual de se manter em campo produzindo as condições objetivas e subjetivas necessárias à mudança coletiva”.

Anastasiou (2003, p. 5) afirma:

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem vem sendo feita pela comparação do trabalho do aluno com um modelo “padrão”, a partir do qual o aluno é classificado, como se a finalidade da avaliação fosse “medir” a distância que separa o aluno desse “padrão”. Este, via de regra, corresponde a um “ideal” distante e alheio à própria realidade avaliada, isto é, à forma de construção do conhecimento efetivada entre alunos e professores, seres concretos e históricos, na situação de ensino.

Considerar a diversidade dos sujeitos que chegam aos IFs é condição necessária para delinear o horizonte possível que se pretende alcançar, isto é, os objetivos enquanto elementos que representam as nossas intenções em termos de aprendizagem dos alunos. Acontece que “avaliamos **o que deve ser o desempenho** dos estudantes, **não o que ele é**” (WACHOWICZ, 2000, p. 96: grifos nossos). Estabelecemos um ideal de aprendizagem que se distancia do real. E como vai enfatizando a autora (p. 103) “avaliamos mediante objetivos que se referem ao futuro. Mas trabalhamos, e assim terá que ser, com o presente. O paradoxo está em que não podemos encarar o presente tal como ele é, se estivermos voltados para o futuro, ainda não real, mas apenas idealizado”, configurados naquilo que nós desejamos.

Temos que trabalhar com o aluno real, com suas dificuldades e possibilidades, e assim planejar a prática pedagógica, conectando a avaliação aos demais elementos do processo de ensino-aprendizagem, acompanhado de hífen e pensando com Zabala, apud De Sordi e Silva (2010, p. 112) que “cada aluno é um mundo; nesse espaço do hífen — costumamos pensar — cada um aprende à sua maneira e vive como pode. Nesse mundo particular não podemos entrar”. O hífen revela o espaço entre o ensinar e o apropriar-se do conhecimento, aprender. É também no espaço do hífen que se coloca a vinculação entre avaliar e aprender, pois o “único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem” (DEMO, 2014, p. 5).

Para cuidar da aprendizagem e saber como proceder com a avaliação, uma questão central e básica é

saber qual o conhecimento que vale a pena aprender e, por conseguinte, qual conhecimento vale a pena ser ensinado. [...] A pergunta inevitável é: o que e com que finalidade ensinamos? A pergunta remete ao que entendemos como conhecimento valioso e, portanto, merecedor de ser ensinado [...] o que significa, como corolário, que seja a parte da cultura que vale a pena ser aprendida. (MÉNDEZ, 2013, p. 299).

Indo um pouco mais além, é possível indagar, com Young (2007, p. 1294), que conhecimento? E ele responde:

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: **“conhecimento dos poderosos”** e **“conhecimento poderoso”**. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de **“conhecimento dos poderosos”**. [...] No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de **“conhecimento poderoso”**. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...], mas refere-se **ao que o conhecimento pode fazer**, como, por exemplo, **fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo**. [grifos nossos]

Nesse entendimento, é possível lembrar, com Arroyo (2011), que o currículo é um “território em disputa”. O “currículo é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica [...] Ensino Médio [...] Formação de professores etc.” (ARROYO, 2011, p. 13).

Aqui cabe ressaltar a centralidade que é dada, nessas disputas, ao que ensinar (conteúdos, competência?), com forte ênfase também nas políticas de avaliação daquilo que é ensinado. E Arroyo (2011) continua indagando: “Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países?” Nessas indagações é impossível não perceber a profusão de termos como “conhecimentos”, “habilidades”, “competências”, “atitudes”, “objetivos cognitivos, procedimentais” entre tantos outros termos

correlatos que apontam as diferentes interpretações e epistemologias em disputa para dar conta de “explicar” as contradições sociais e fundamentar os projetos de sociedade, de formação, de conhecimento, de ciência, de tecnologia etc.

Qual formação? Qual conhecimento para quais sujeitos?

## **Os Sujeitos da diversidade: o direito ao (re)conhecimento**

Quem são os sujeitos que buscam os Institutos Federais? A Resolução 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, apresenta, no seu artigo 2º, os cursos ofertados (Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação), sempre com vistas para o trabalho conforme o Parágrafo Único do Art. 2º.

As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

A oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser realizada nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. No Parágrafo 2º do Art. 8º está prevista oferta para atender também a algumas modalidades específicas tais como “Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância”.

Uma fotografia dos sujeitos que buscam a EPT, apresentada por outro ângulo, vem através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao contemplar, no seu Art. 2º, que “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”, deixa clara a complexa missão que lhe cabe. Ao mesmo tempo em que conjuga níveis e modalidades de ensino diferenciados, coloca em cena um público-alvo também muito diferenciado.

Aproximando-se mais desses sujeitos, encontramos, no Anuário Estatístico produzido pela Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Santa Catarina, os dados gerais e por *campus*, sobre matrículas, cursos, tipos de oferta, modalidade, eixos tecnológicos, dados de professores, técnicos administrativos, dados socioeconômicos de alunos, entre outros, revelando uma parte da história dos sujeitos que participam desse processo formativo e apresentando um perfil desse público nos 23 *campi* do estado de Santa Catarina.

Uma breve passagem pelo documento sinaliza 35.607 como o número total de alunos, distribuídos nos cursos de bacharelado, Especialização, FIC (Formação Inicial e Continuada), Licenciaturas, Mestrados profissionais, e cursos Técnicos e de Tecnologias que fazem parte de 12 eixos tecnológicos (Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação, Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer). Desse total de alunos, espalhados em 699 cursos, cabe destacar aqueles vinculados aos programas de fomento (PRONATEC; E-TEC, PRONATEC Mulheres Mil, Mulheres Sim; UAB, CERTIFIC e PROFORBAS (Programa de Formação de Professores da Educação Básica).

A média de idade varia de 27 a 29 anos, e a renda familiar da grande maioria (34,02%) situa-se na casa de dois a quatro salários mínimos, seguida da faixa de um até dois salários mínimos para 30,64%. Se o foco de análise é direcionado para o compartilhamento da renda familiar, é possível perceber que 25,84% das pessoas compartilham a renda entre três membros da família; 24,58% compartilham a renda entre quatro pessoas; e 23,74% compartilham a renda entre duas pessoas.

Para ampliar o olhar para esse público e fazer cruzamento de análises e de dados, o foco poderia ser direcionado à ocupação principal desses sujeitos e a tantos outros ângulos que permitem a aproximação das lentes para melhor penetrar no universo desse público que busca os institutos federais.

Que concepção de homem, de sociedade, de cultura, de educação, de escola, de ensinar e aprender precisa ter centralidade num processo formativo que abriga essa diversidade de sujeitos? Qual a formação?

Essa especificidade demanda o cuidado de não reduzir a formação ao conhecimento tácito, à reflexão na ação e de ampliar a compreensão do que seja avaliar por competências, apontando na direção de uma formação que dê a todos, especialmente àqueles que vivem do trabalho, não apenas o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, como produto do pensamento humano, mas também como meio de aprender a conhecer (KUENZER, 2010, p. 267).

O diálogo com Young (2011) concede contribuições significativas para se pensar na oferta da Educação Profissional e Tecnológica e no público que ela

atende, apontando caminhos rumo ao trato com as disciplinas e especialmente com o processo de ensinar e aprender, buscando o direito ao (re)conhecimento:

Os conceitos “teóricos” de disciplinas como geografia e os conceitos “cotidianos” que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes. Novamente, foi Vygotsky que em primeiro ressaltou essas diferenças. Vale a pena resumi-las. Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades. Em contraste, conceitos cotidianos são “captados” inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares. (YOUNG, 2011, p. 615)

É com esse esclarecimento que se pretende partir para a reflexão sobre a noção de competência no contexto da educação do trabalhador, e, por consequência, sobre o que significa a avaliação nesse contexto.

## **A avaliação por competências**

Na Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o termo “competência” é mencionado 50 vezes, sempre acompanhado dos termos “profissionais”, “específicas” e “competência para a laboralidade”.

Na Resolução 6/2012, que revoga a Resolução CEB n.º 4/1999, o termo aparece seis vezes, sempre antecedido por “conhecimentos e saberes” (Art. 5º; Art. 6º, Inciso X; Art.17º; Art.22, Inciso IV). As outras duas vezes em que aparece não precedido desses termos são: a) no Art. 14º, Inciso III, no sentido de que os “currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes, exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia etc. e b) no § 6º do Art. 38º, neste, porém, com o sentido de competência jurídica, competência de um órgão judicial para atuar.

Feitos esses esclarecimentos, cabe enfatizar que o termo “competência” aparece na legislação antecedido pelos termos “conhecimento” e “saberes”. A fala de Young (2011, p. 615) citada anteriormente deixa bem claro o que é entendido



como conhecimento. Poderíamos utilizar o argumento que o autor utiliza para colaborar com a ideia de “saberes” enquanto conceitos cotidianos “captados” inconscientemente por todos em suas vidas diárias e adquiridos pela experiência. Desse modo, as reflexões a seguir pretendem focar na polissemia do conceito de competência, no questionamento das formas como o termo aparece nas reformas educacionais, na perspectiva de alguns autores, assim como na daqueles que pretendem mostrar que falar em competência pode não ser “um pecado sem perdão” ou uma exclusividade da visão tecnicista (RIOS, 2010, p. 149).

Silva (2015) “contextualiza a implantação do ensino por competências no México, mostrando o papel desempenhado por organismos internacionais como Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho, UNESCO e OCDE”. Esse autor é enfático ao destacar que os “vínculos entre os governos, representantes do capital, organismos internacionais e instituições de ensino vêm construindo uma rede internacional de formação de força de trabalho, tendo como principal referência padrões nacionais e internacionais baseados em competências.” (SILVA, 2015, p. 1).

Sacristán *et al.* (2011) dedicam toda a obra a uma leitura crítica sobre os rumos da educação por competências, o que pode ser avaliado com o título dos artigos estampados no sumário: “Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação”; “Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação”; “A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos”; “Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento”; “O desejo de separação: as competências nas universidades” e “Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências.” O rumo das reflexões ficam claros pelos títulos dos textos e também na introdução de Sacristán (2011, p. 8), que indaga a que lugar chegaremos com essa forma de educar por competências? A obra caminha na direção de deixar para o leitor algumas respostas para fazer contraste com o discurso dominante e para desvelarem as “formas de falar sobre preocupações que aparentam ser novas porque, anteriormente, eram chamadas de outra maneira, [...] porque a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra” (SACRISTÁN, 2011, p. 7).

Ao abordar a avaliação em “um ensino centrado nas competências”, Mendez (2011, p. 234) vai mostrar o poder da retórica discursiva, colocando o conceito de competências, no plural, como uma “palavra mágica”, um “ícone de identidade” um conceito sujeito a múltiplas interpretações e suscitando debates. Ele afirma que o enfoque do ensino em competências “tem suas origens nas definições políticas formuladas na União Europeia, pela OCDE e como referência obrigatória, o projeto Internacional DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)”.

O autor vai ampliando as reflexões, enfatizando a necessidade de se definir, nas novas narrativas curriculares, “o que se entende por conhecimento, por saber, por compreensão” e enfatiza “Sem referentes de conhecimento, tudo

vale, incluídas aí as contradições, os contrassensos, as lacunas, a falta de clareza.” (MENDEZ, 2011, p. 236). O autor não nega a importância das competências e sua aquisição, mas critica a forma como são explicadas e o papel dado a elas na educação (p. 239). Especialmente no momento em que se propõe a avaliá-las, há uma ambiguidade no discurso “insistindo-se prioritariamente em que a avaliação das competências deve ser *formativa*, apesar de não se especificar o que essa função essencial na avaliação educacional pode significar em um enfoque direcionado para resultados [...]” (p. 239-240).

No decorrer de suas reflexões, busca responder “por que é tão difícil a análise ou a crítica ao enfoque da educação por competências” (p. 243), apontando por que o termo é tão atrativo, porém carregado de confusão e do “perigo que sua utilização carrega” (p. 247).

Ao tratar diretamente da avaliação, Mendez (p. 247) afirma que ela “deve estar a serviço de quem aprende sem dúvida nenhuma e que deve ser fonte de aprendizagem”, mas o que é difícil de sustentar “é a compatibilidade de um discurso orientado aos aspectos formativos e projetado por algumas práticas embasadas exclusivamente nos modos de fazer e orientadas aos resultados”(p. 252). É contra essa perspectiva que o autor traz sua proposta de avaliação de forma a estimular a aprendizagem orientada ao desenvolvimento de habilidades superiores como o pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas e capacidade de análise e de síntese, entre outras.

As análises anteriores referentes aos usos do termo competência coloca-o sob suspeita no sentido de alerta sobre a não neutralidade da linguagem e busca desvelar o que de ilusório o termo comporta, assim como o cuidado de compreendê-lo no atual contexto no qual é retomado. Os textos a seguir percorrem outros caminhos de análise.

Meneses e Nogueira (2014), recorrendo a Le Boterf, colocam que

no meio empresarial, a par dos certificados formativos do indivíduo, começou-se não só a valorizar as qualidades singulares da pessoa, a sua história pessoal e profissional, mas também a verificar de que modo o trabalhador responde a situações imprevistas de trabalho. Este conceito de competência pressupõe que o indivíduo saiba gerir uma situação complexa de trabalho.

Embora os autores não façam uma crítica ao termo, trazem vários diálogos com outros pesquisadores que permitem fazer uma leitura crítica pertinente, pois vão apontando algumas características do termo como adaptabilidade, singularidade (com ênfase na história pessoal) ou ainda ênfase na capacidade de mobilizar e conjugar saberes respondendo a novas situações e não tanto na posse desses saberes. Apoiando-se em Le Boterf enfatizam que

a competência não se resume a um saber, nem a saber-fazer, devendo também ser incluído no conceito um saber-mobilizar, integrar e transferir conhecimentos não só a partir da formação, mas também através de todos os conhecimentos provenientes de uma experiência ao longo da vida e que se manifestam num contexto específico.

O texto de De Ketele (2006) “Caminhos para a Avaliação de Competências” traz um quadro da evolução paralela das concepções dos programas e da avaliação e adverte que tais tendências “continuam a coexistir com enfoques mais ou menos acentuados” (p. 135). O autor menciona: a) as **práticas avaliativas centradas nos conteúdos**, nas quais o “enfoque reside numa concepção dos currículos em termos de listagem de matérias e de conteúdos — matérias a ensinar, isto é, a transmitir. [...] Nesta perspectiva, avaliar consiste em destacar uma amostra de conteúdos representativa do universo de referência dos conteúdos ensinados” (p. 135); b) **as práticas avaliativas centradas nos objetivos específicos** “que têm origem histórica na corrente experimentalista e no behaviorismo” (p. 136). Para essa abordagem, “as práticas avaliativas centradas nos conteúdos tinham o inconveniente de não precisar, em termos observáveis, dos resultados que eram esperados com o ensino” (p. 136). Bloom é um dos maiores representantes dessa corrente com sua taxonomia dos objetivos educacionais; c) **as práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais**, nas quais a aprendizagem implica no “domínio conceptual aprofundado das disciplinas [...] e que este deve poder ser expresso sob a forma de um conjunto de conceitos definidos de modo preciso, relacionados e hierarquizados” (p. 137); d) **as práticas avaliativas centradas nas atividades**, nas quais “a unidade da avaliação é a actividade em vez de ser o conteúdo, o conceito ou o objectivo específico. Este movimento prefigura, em certos aspectos, a abordagem pelas competências (grifo nosso) ou a abordagem pelos problemas” (p. 138); e) **as práticas avaliativas centradas nas atividades ou num tema integrador**, a qual trata de “imaginar uma actividade ou um tema integrador susceptível de interessar aos alunos” (p.138); e, por último, f) **as práticas avaliativas centradas na competência**, cujo aporte teórico deve muito aos trabalhos de Guy le Boterf (1994), que operou a transferência do conceito do mundo da formação nas empresas para o mundo da escola. Na prática, essa passagem é muitas vezes feita de forma desvirtuada. (p. 138).

De Ketele (2006, p. 138-139) enfatiza o conceito de competência mencionando uma visão débil do conceito enquanto competências transversais e uma visão forte do mesmo.

Numa visão forte, o conceito de competência pode definir-se como a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, gestuais, relacionais...) para realizar

uma categoria de tarefas ou resolver uma família de situações problemas. Definida em **termos mais pedagógicos, a competência é** a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problemas (e não simples aplicações) [...].

Encaminhando o texto, o autor avalia o efeito dessas respectivas práticas de avaliação e menciona alguns critérios para avaliá-las, assim, assumindo a defesa da prática de avaliação centrada no desenvolvimento de competências e apontando “alguns procedimentos interessantes, mas insuficientemente praticados, para avaliar as competências no quadro de uma pedagogia de integração” (DE KETELE, p. 144).

Marinho-Araújo e Rabelo (2015, p. 451) deixam bem estabelecidas as diferenças entre conhecimentos e competências:

[...] **conhecimentos e competências** são processos que se **articulam, mas não se confundem**. É certo que uma forte exigência do processo de construção de competências seja a utilização de conhecimentos; entretanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de conhecimentos, mais *tempo* se necessita para o desenvolvimento de competências. (Grifos nossos)

Os autores apresentam argumentos favoráveis à utilização da “matriz de competências como opção teórico-metodológica para fundamentar procedimentos em avaliação” (p. 458), afirmando que “um dos grandes desafios futuros que se colocam aos processos avaliativos é privilegiar, entre os aspectos a serem avaliados, o desenvolvimento de competências.” (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 447).

Vários outros textos que apontam as análises sobre o avaliar por competências poderiam ser referenciados e contribuir com o diálogo, sinalizando que este é um campo aberto para a continuidade das pesquisas especialmente quando se indaga: “Competência, uma palavra proibida?” (RIOS, 2010, p. 150) ou ainda quando se interroga sobre avaliar competências ou avaliar conteúdos, conforme segue:

uma mera **relação** entre aprendizagem de competências e aprendizagem de conteúdos [...] ou será que ela sugere a tese mais forte de que existe uma **diferença substantiva**, ou mesmo de uma certa **oposição** entre avaliar a aprendizagem de competências e avaliar a aprendizagem de conteúdos? Mas, afinal, que relação há entre competências e conteúdos? (COSTA, 2004, p. 1).

Seria possível trazer também a análise sobre “Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 7); “Qualificação, competências e certificação: visão do mundo” (RAMOS, 2001, p. 19) ou ainda “Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa” (Depresbiteris, 2001, p. 29). Fica aí a provocação para a continuidade das leituras e pesquisas de modo a alargar a compreensão sobre a avaliação na Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva da diversidade e das competências.

## **Considerações finais**

Ao fim desse percurso, com trilhas abertas para tantos outros, é possível extrair dos diálogos tecidos com os autores convidados para as reflexões aqui realizadas algumas conclusões que apontem outros caminhos do pensamento relacionados às temáticas da avaliação, da diversidade e do significado do “educar por competências” para aqueles que buscam, como nós, compreender as políticas educacionais, especialmente aquelas que dizem respeito mais diretamente à Educação Profissional.

Com Young (2011), nos colocamos em defesa do conhecimento, do adensamento dos conteúdos e não do seu esvaziamento, enfatizando a importância da relação professor/aluno enquanto protagonistas/arquitetos do currículo na ação. “É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 1998, p. 202). A expressão do currículo através da práxis supõe obrigatoriamente considerar os contextos nos quais essa prática está inserida.

Defende-se aqui, também com Young (2011, p. 611), um “currículo baseado em engajamento” e não um “currículo baseado em acatamento”. Defende-se a necessidade de desenvolver no aluno a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, mas com o devido cuidado de não se resvalar para as pedagogias do “aprender a aprender”, minimizando o papel do professor enquanto também protagonista desse processo. Conforme sinaliza Duarte (2001, p. 36), é uma ilusão estabelecer “uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

Pelo fato de o termo competência ter suas origens no discurso empresarial, fica destacada nessas considerações o convite para a continuidade do caminho buscando compreender melhor os usos desse termo e esclarecer suas implicações sociais.

E como Depresbiteris (2005, p. 9), finalizamos essas reflexões afirmando que “são muitas as dúvidas que esse tema [me] nos suscita. Esper[os]amos que os leitores [me] nos ajudem nessa reflexão”.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem**: anotações para um começo de conversa. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.
- COSTA, A. P. **Avaliação**: Como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)? 2004. Palestra proferida pelo autor no IV Encontro de Didática e Filosofia. Disponível em: [http://www.apfilosofia.org/wp-content/uploads/2015/04/APCosta\\_Avaliacao.pdf](http://www.apfilosofia.org/wp-content/uploads/2015/04/APCosta_Avaliacao.pdf). Acesso em: 19 abr.2017.
- DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da área de Enfermagem. **Formação: Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**, Brasil: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação: Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**, Brasil: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- DEPRESBITERIS, L. Competências na Educação profissional: é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senai**, v.31, n.2, p. 5-15, maio/ago. 2005 Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/333/316>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- DE SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: ROVAI, E. (org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

IFSC. Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2017**: ano base 2016. Florianópolis: IFSC, 2017. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 23 mar. 2017.

KETELE, J. M. Caminhos para a Avaliação de Competências. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 135-147, dez. 2006. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1172>. Acesso em: 15 out. 2017.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

MÉNDEZ, J. M. A. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MENESES, R. D. B.; NOGUEIRA, M. A. A. O desvalido no caminho (Lc 10, 25-37): pela axiologia das competências. **Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia** [in linea], anno 16, 2014. Disponível em: <https://mondodmani.org/dialegesthai/maan01.htm>> Acesso em: 23 mar. 2017.

RAMOS, M. N. Qualificação, competência e certificação: visão educacional. **Formação: Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**, Brasil: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. In: ROVAL, E. (org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, A. L. **O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, UFSC, Florianópolis.

SORDI, M. R. L. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Col. Didática e prática de ensino).

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf). Acesso em: 23 out. 2015.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48. p. 609-623, set./dez. 2011.

WACHOWICZ, L. A. A dialética da avaliação de aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto político pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.