

Avaliação educacional: a abordagem por competências

Claisy Maria Marinho-Araujo
Mauro Luiz Rabelo

Resumo: Neste artigo, discutem-se os referenciais utilizados na compreensão do conceito de competência, com o objetivo de clarificar e ampliar sua abrangência. No âmbito educacional, a avaliação é um processo amplo, complexo, que ultrapassa sobremaneira o nível do indivíduo, com desdobramentos coletivos e institucionais. Com características e finalidades educativas e pedagógicas, o processo vai muito além do estabelecimento de indicadores de classificação meritocrática de estudantes, cursos e instituições, devendo ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando questões subjetivas e contextuais. O processo de avaliação deve ter caráter formativo e de desenvolvimento, de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar. Na última década, estudos, pesquisas e políticas educacionais têm utilizado a avaliação de competências como orientação para elaboração de instrumentos, bem como para processos de monitoramento da qualidade da educação e da formação profissional. Sinalizando, desse modo, os desafios das propostas que envolvem estudos da dinâmica do processo de desenvolvimento de competências e de sua avaliação, discute-se também, neste artigo, a matriz de competências como opção teórico-metodológica para fundamentar procedimentos em avaliação e oportunizar indicadores, ações e estratégias que promovam escolhas mais favoráveis à formação educacional e profissional com base em competências, levando em consideração um contexto mais global.

Palavras-chave: Competências. Matriz de competências. Avaliação educacional. Educação.

Educational Evaluation: a competence-based approach

Abstract: In this article, we discuss the references used in the understanding of the concept of competences, in order to clarify and broaden its range. In the educational field, evaluation is a wide and complex process that greatly exceeds the level of the individual, with both collective and institutional consequences. The process goes far beyond the meritocratic classification of students, programs and institutions and should concern the investigation of human development and the construction of citizenship, considering subjective and contextual issues. The characteristics of the evaluation process should be formative and developmental, aiming to influence the reconfiguration of contexts, social conditions and pedagogical proposals, in order to create more favorable options for the construction of the necessary competences for the profile that one wants to build. Over the past decade, studies, researches and educational policies have used the competence assessment as a guide to design instruments, as well as to monitor the quality of the educational and professional processes. Thus, considering the challenges of the proposals that involve studies of the dynamic process of competence development and its evaluation, this article also discusses the competency matrix as a theoretical and methodological option to consolidate evaluation procedures. The matrix aims to provide indicators, strategies and actions that promote more favorable choices for the educational and professional attainment based on competences, taking into account a more global context.

Key words: Competence. Competence matrix. Educational evaluation. Education.

Introdução

Avaliar é um processo que envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, desejos, trajetórias; quando tal processo tem como foco a educação torna-se potencialmente mais complexo, gerando intrincados desafios à sua verificação e registro.

A avaliação educacional tem sido, historicamente, a via pela qual a sociedade se vale para conhecer tendências, responsabilidades, resultados e coerências entre teorias e práticas na área. A avaliação pode gerar transformações, justificativas ou descrédito sobre o que se avalia, dependendo dos múltiplos fatores que a influenciam. Avalia-se para agir, tomar decisões, sustentar argumentos. E, especialmente no caso educacional, para guiar indicadores da qualidade.

Entretanto, por mais que se defenda uma lógica de construção, avanços e negociação advindos dos processos avaliativos, as estratégias, procedimentos, instrumentos, conteúdos e finalidades adotados nem sempre correspondem aos critérios e fatores almejados. Há, subjacente à avaliação, uma trama de significados, alguns mais explícitos que outros, que merecem ser considerados em dimensões amplas e diversificadas.

Para além de medidas ou atributos de ordem quantitativa ou qualitativa, a avaliação caracteriza-se por um mapeamento de contextos, relações, representações inseridas em dimensões histórico-culturais específicas. Uma teia de intrincados fios e tecidos subjetivos sustentam não somente as linhas interpretativas de resultados avaliativos ou as escolhas instrumentais, mas, sobretudo, princípios, perfis, concepções que a tornam factível.

Nesse sentido, a complexidade do processo avaliativo reflete a complexidade dos envolvidos e suas relações: quem avalia, quem ou o que é avaliado, os contextos e intenções criam teias intersubjetivas, em um processo permanente de constituição e de diferenciação, no qual a subjetividade não se configura como um fenômeno exclusivamente individual, mas interrelaciona-se aos sistemas de relações sociais e a cenários historicoculturais constituídos e presentes nos contextos formativos.

A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características *educativas, pedagógicas, psicológicas*, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos.

Assim, refletir sobre avaliação educacional e seus desdobramentos é, antes, colocar o foco nos sujeitos *da e para a* avaliação – sujeitos históricos, de tempos, espaços e culturas férteis na mobilização de conhecimentos, saberes, desejos e princípios.

Pesquisas e estudos contemporâneos sobre a avaliação educacional com base nessa perspectiva enfrentam o desafio de articular as necessidades sociais à criação e consolidação de políticas públicas na direção da melhoria da qualidade da educação. Neste artigo, pretende-se discutir o fértil caminho para tais articulações, desenhado a partir das perspectivas futuras demandadas à avaliação educacional.

Processos de avaliação e desenvolvimento humano

Qualquer processo avaliativo perpassa o complexo sistema de constituição da subjetividade dos envolvidos, em suas relações, sua história e em seus contextos. Dessa forma, é imprescindível considerar, no planejamento e na elaboração de instrumentos avaliativos, formas de se “capturar” a complexidade de significados e sentidos presentes nos aspectos subjetivos e intersubjetivos dos processos educativos.

De acordo com Dias Sobrinho (2002): “Ao tratar do sujeito da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz a avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções” (p. 44). Assim, acredita-se necessário verticalizar a articulação subjetiva entre os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento humano, pois a avaliação, quer focalize processos de ensino e aprendizagem, quer focalize programas e projetos pedagógicos ou instituições e sistemas de ensino, estará implicada no complexo sistema da constituição do sujeito – sua subjetividade.

O conceito de subjetividade é amplamente discutido na Psicologia, a partir de diversos aportes teórico-conceituais e fundamentos epistemológicos. De modo geral, os teóricos defendem que não existem invariantes universais de pensamento capazes de definir todas as situações enfrentadas pelo sujeito e que sustentem, epistemologicamente, a compreensão de subjetividade.

Gonzalez Rey (2003) defende que o conceito de subjetividade deve ser considerado de forma complexa, plurideterminada e sistêmica, pois que esta é influenciada pela sociedade, pelas pessoas, pelo contínuo movimento das redes de relações sociais, além de ser sustentada pela ideia de *sentido subjetivo*. O autor entende a subjetividade como “o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois

subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais” (GONZALEZ REY, 2003, p.viii).

Acredita-se que a avaliação educacional deva evidenciar os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes nas escolhas, contingências e opções que se colocam aos sujeitos em processos de avaliação, que se redefinem na sua trajetória de formação e se refletem na construção do perfil profissional.

A avaliação, constitutiva e constituinte de subjetividades, apresenta um caráter de “construção social”, pois que é “produzida em situações específicas e concretas, a partir de um contexto e em um quadro estruturado de valores que a justificam e formulam sentidos” (MENEGHEL; LAMAR, 2002, p. 145).

Assim compreendida, imbricada aos processos de desenvolvimento psíquico, a avaliação traz em seu bojo — para além de métodos, técnicas, instrumentos, medidas e classificações —, comportamentos, opções, desejos e rotas de desenvolvimento dos sujeitos construídas *no e pelo* processo avaliado. A avaliação assume a função de organizar expectativas, orientar transformações, interpretar escolhas ou ainda, na visão de Pasquali (2001), “permitir ao sujeito tirar conclusões sobre o outro e, assim, saber como ele mesmo deve se comportar e agir em relação a esses outros” (p. 13). Dessa forma, a avaliação educacional deve considerar, para além dos produtos individuais, a análise dos objetivos e metas das instituições educativas, das potencialidades ou dificuldades reveladas por diversos meios e instrumentos para, a partir dos indicadores de contextos, caminhar na direção de orientações para mudanças e revisões, mas, também e principalmente, para ponderar sobre os inúmeros sentidos produzidos na intersubjetividade das relações entre os sujeitos do processo.

A avaliação educacional deve ser entendida, portanto, como um processo mais amplo, com desdobramentos coletivos, institucionais e individuais. Um processo que tem um compromisso não apenas com os *produtos* da educação superior, com a classificação meritocrática de alunos e cursos, mas, principalmente, um *processo educativo*, que, como alertam alguns autores, deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando sobremaneira questões subjetivas e contextuais (DIAS SOBRI-NHO; RISTOFF, 2002; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; MENEGHEL; LAMAR, 2002).

Compreendendo, a partir de Gonzalez Rey (2003), que há diferentes configurações de subjetividade social que acompanham as ações individuais dos sujeitos, repercutindo no espaço no qual se produz a ação, supõe-se que a ava-

liação educacional, ao provocar intervenções em um contexto de subjetividade social, afetará tanto o sujeito quanto o espaço social, pelos novos e diferentes sentidos da configuração subjetivo-social constitutiva da ação.

O processo de avaliação tem, a partir dessa concepção, caráter formativo e de desenvolvimento e, como tal, deve influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar.

Desafios instalados: a avaliação de competências

O processo de avaliação educacional apresenta múltiplos *sentidos*, produzidos na interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, influenciando a constituição da subjetividade dos atores nos processos educativos.

Um importante espaço de interlocução entre os conhecimentos que deverão ser apropriados pelos sujeitos em seus processos educacionais e as possíveis competências que podem ser desenvolvidas deverá ser oportunizado pela avaliação tanto de produtos e resultados quanto de processos pelos quais a formação educacional e profissional se materializa.

Mudanças pedagógicas realizadas na última década em estruturas curriculares da educação básica e nas diretrizes curriculares da educação superior vêm sinalizando a necessidade da investigação educacional pautar-se nos indicadores da trajetória de formação educativa, expressa em competências, habilidades, conhecimentos e saberes fundamentais. Há que se desenvolver processos avaliativos que consigam evidenciar a forma pela qual ocorre a articulação teoria e prática, bem como indicadores de como as competências se constroem, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados.

Avaliar a educação tendo essa orientação como base para investigar posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado, coaduna-se, portanto, às expectativas de formação educacional em qualquer nível ou modalidade de ensino. Assim, um dos grandes desafios futuros que se colocam aos processos avaliativos é privilegiar, entre os aspectos a serem avaliados, o desenvolvimento de competências.

No entanto, ao focalizar o desenvolvimento de competências, é importante explicitar os referenciais utilizados na compreensão desse conceito, que é complexo e possui múltiplas dimensões, bem como em sua ampliação (LE

BOTERF, 2003, 2000, 1999, 1998, 1994; WITTORSKI, 1998a, 1998b; ZARIFIAN, 2003, 2001, 1999).

Vários autores, em diversas áreas do conhecimento, vêm debatendo as proximidades, os distanciamentos e os consensos entre as noções de saberes (eruditos, escolares, populares), conhecimentos, competências, habilidades e *savoir-faire* (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002; ROPÉ, 1997). Especialmente a respeito do conceito de *competências*, é fundamental considerar o alerta de não se reduzir o seu desenvolvimento ao treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, a dimensão técnica da ação profissional (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002; GOERGEN, 2000, 2002; MENEGHEL; LAMAR, 2002; RISTOFF, 2002).

Há que se ampliar a compreensão do conceito de competência, sob pena de não se conseguir desenvolver procedimentos e métodos adequados à sua avaliação, caso se entenda competência, apenas, enquanto objetivos de tarefas ou desempenhos correspondentes e esperados a apenas um determinado perfil, estanque e pré-determinado.

Compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados.

Historicamente, a noção de competência era utilizada desde a Idade Média pela linguagem jurídica: os juristas designavam tribunais *competentes* para um determinado tipo de julgamento a pessoas ou instituições “com competência” para realizar certos atos juridicamente válidos (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Ao longo dos anos, o conceito foi sendo vinculado, de forma mais geral, a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão sobre determinados assuntos, assumindo um caráter polissêmico que permitiu evocar uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, bem como suas diversas fontes, quer seja a escola quer sejam outras origens dessa aprendizagem.

A noção de competência ligada ao mundo do trabalho adquiriu contornos diversos a partir de influências históricas e econômicas. Nos anos 1970, o conceito de competência atrelava-se a um saber tácito, um *saber fazer*, fruto de práticas de trabalho oriundas de oportunidades diferentes e de uma ausência de sistematização e articulação com o conhecimento teórico, motivado por uma divisão técnica e fragmentada do trabalho. À medida que o contexto sócio-histórico e econômico se modificou, gerando maior complexidade aos

processos de trabalho, esse entendimento sobre competências alterou-se significativamente (KUENZER, 2009, 2004a, 2004b, 2003, 2002).

Nas últimas quatro décadas, inúmeras mudanças ocorridas nas condições sociais, econômicas, históricas e culturais influenciaram as relações e as situações laborais, redefinindo perfis profissionais e estabelecendo novas organizações do trabalho. A complexidade da questão da competência cresceu em extensão nesta realidade: surgiram critérios de competências, categorias de *saberes*, conceitos particulares que geraram terminologias associadas às competências (*performance*, *know-how*, qualificação e inúmeras outras definições relativas a *saberes*, adquiridos por hábito e por aprendizagem formal ou informal). Ao longo do tempo, portanto, a noção de competência assumiu contornos diversos, exigindo aprofundamento no conhecimento científico-tecnológico; hoje já não se dissocia desse conceito as dimensões cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais que se desenvolvem por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (BURNIER, 2001; DELUIZ, 2001).

Nesse cenário, por um lado, o conceito de competências incorporou novos significados, atrelados à ampliação do trabalho abstrato e do não material e a uma tentativa de reestruturação produtiva integradora das distintas formas de trabalho; em contraponto, a competência passou a ser validada quando sustentada por extensa, continuada e bem qualificada escolaridade. O conceito de competência se universalizou e refletiu-se no campo da Educação, porém, de forma pouco clara, lacunar e superficializando as contradições.

As demandas por melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção exacerbaram a competição e acabaram por utilizar a educação como meio de incrementar ou adaptar aquisições individuais às exigências do mercado. O conceito de competência acompanhou essas demandas, sendo redefinido a partir de critérios operacionais, observáveis, aparentes, mensuráveis. Dessa forma é que, especialmente no contexto das organizações ou empresas, o termo *competência* foi sendo associado a uma variedade de atributos como *capacidades*, *aptidões*, *qualificações* que seriam adequados e esperados à execução de determinadas atividades profissionais. Treinar e monitorar comportamentos favoráveis à consecução de metas passou a representar o que se entendia por desenvolver competências (DEPRESBITERIS, 2001).

Para além do uso no mundo do trabalho, a referência às competências também aparece no discurso contemporâneo de vários campos do conhecimento científico, quer se trate de prática profissional, da pesquisa, do ensino ou da aprendizagem.

De modo geral, nessas esferas de investigação, o conceito de competência foi tratado como uma *característica individual*, um atributo esperado ao indivíduo, sem implicar um caráter coletivo, contextual e relacional na sua construção. As competências demandadas a um contexto profissional específico ou a uma determinada categoria profissional ficavam restritas apenas a comportamentos e/ou atividades listadas no perfil profissional (ARAUJO, 2003; ARAUJO; ALMEIDA, 2003; KUENZER, 2004a, 2004b, 2003, 2002; KUENZER; ABREU; GOMES, 2007; KUENZER, LANZARINI; TAVEIRA, 2010; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004).

A configuração das competências em uma dimensão educacional mais ampla, indo além do atendimento imediato ao mercado de trabalho e envolvendo potencialidades do desenvolvimento humano sob a mediação das subjetividades individual e social, não se revelavam com clareza nas interpretações e nos estudos sobre competências até então.

Apenas nas produções teóricas e científicas e nas análises pedagógicas da última década é que passam a ser inseridas, na construção de competências, as dimensões afetivas e sociais, combinadas ao desenvolvimento cognitivo e ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos. Ainda que se vincule a origem das competências às habilidades, percepções e ressignificações pessoais que o sujeito realiza para mobilizar o desenvolvimento de estruturas cognitivas diante de seus objetivos e potencialidades, há que se ponderar sobre a forte influência da dimensão socioafetiva dos processos psicológicos humanos no desenvolvimento e na avaliação de competências. Entretanto, a dificuldade contemporânea em se partilhar uma definição única, clara e consensual de competência permanece, particularmente na área educacional, onde, em muitos documentos oficiais há a sobreposição dos termos *competências/habilidades*, usados de modo combinado, como se fossem semelhantes, sem distinção nem clareza quanto a seus usos ou especificidades teóricas e conceituais, levando a distorções acerca da identificação relativas a cada um (KUENZER, 2004a, 2004b, 2003, 2002; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; PLANTAMURA, 2003, 2002).

Por outro lado, vários autores ampliaram as explicações e noções vigentes sobre o termo competências e seus usos, defendendo que, entre os diversos elementos que compõem o desenvolvimento de competências, estão não somente as habilidades e os conhecimentos, mas também outros recursos subjetivos, entendidos tanto como capacidades cognitivas, afetos, desejos quanto saberes, conceitos, posturas, atitudes (LE BOTERF, 2003, 2000, 1999, 1998, 1994; PAQUAY, 2001; PERRENOUD, 2002; ROPÉ, 1997; STROOBANTS, 1997,

1993; TANGUY, 1997; TARDIF, 1996; THURLER, 2001; WITTORSKI, 1998a, 1998b; ZARIFIAN, 2003, 2001, 1999).

Assim, ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, *mobilizar esses recursos*, comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação (ARAUJO, 2003).

A competência se constitui na possibilidade de ampliação, de integração e de complementação desses elementos, a partir do *valor de uso* que eles possam apresentar em uma determinada ação. Mobilizar esses elementos significa apoiar-se neles, compreendê-los como componentes de uma competência, mas não se limitar a eles, especialmente por entender que nenhum deles pertence exclusivamente a uma competência, na medida em que podem ser mobilizados por diversos outros recursos, em muitos contextos e relações e a partir de inúmeras intenções diferentes. (LE BOTERF, 2003, 2000, 1999, 1998, 1994; PAQUAY, 2001; ROPE, 1997; STROOBANTS, 1997, 1993; TANGUY, 1997; TARDIF, 1996; THURLER, 2001; WITTORSKI, 1998a, 1998b; ZARIFIAN, 2003, 2001, 1999).

A mobilização de recursos para o desenvolvimento de competências requer ressignificação de ações, considerando as diversas formas como essas ações ocorrem: de forma dialética, da repetição ou da criatividade, do hábito ou da reflexão, da intuição ou do pragmatismo, do inédito ou do comum, do familiar ou do inusitado — considerando, em contrapartida, a singularidade da situação a ser enfrentada.

Aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar esses conjuntos de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que oportuniza a visibilidade de uma competência. A abordagem por competência torna-se uma ferramenta que estabelece uma relação mais flexibilizada entre a construção do conhecimento e a transposição desse conhecimento para ações cotidianas.

Nessa perspectiva, 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.

Quando mobiliza conhecimentos para uma atuação competente, o sujeito não os utiliza em níveis equivalentes e nem da mesma forma, mas privilegia

alguns e considera outros como periféricos ou secundários. Nesse sentido, em um processo de construção de competências, há que se ter clareza sobre a escolha que se faz dos conhecimentos necessários, dos seus motivos e desdobramentos (ARAÚJO, 2003; KUENZER, 2009, 2004a, 2004b, 2003, 2002). De forma análoga, deve-se pensar a avaliação de competências: investigar simplesmente como o sujeito apropriou-se de alguma informação ou conhecimento não pode ser visto como medida da competência desse sujeito diante de situações ou circunstâncias desafiadoras.

O desafio que se coloca à avaliação de competências, ultrapassando, portanto, a investigação de saberes e conhecimentos, exige processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem. Não se podem oportunizar instrumentos avaliativos apenas a partir de uma perspectiva individual, mas deve-se, sobretudo, considerar a dimensão coletiva, relacional e contextualizada da ação educativa. É necessária a investigação de diversos aspectos relativos aos procedimentos de ensino; à organização de tempos, espaços e métodos; à negociação e à partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aprimoramento do processo educativo (MARINHO-ARAÚJO et al., 2010; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2007).

O processo de avaliação de competências não pode se furtar à reflexão sobre a gênese dessas competências: pode haver algumas mais indicadas e esperadas para um contexto ou uma situação, enquanto outras mais eficazes para determinado problema ou tarefa. Há que se ponderar, também, para as diferentes formas de ação e de realização das tarefas que mobilizam as competências: elas podem ser *individuais e coletivas*, a partir de seu valor de uso e do contexto a que sejam demandadas.

Deve-se distinguir, tanto em termos conceituais quanto em propostas operacionais de ensino e avaliação, as *competências individuais* das *competências coletivas*.

Wittorski (1998a), teorizando sobre o desenvolvimento de competências, categorizou competências *individuais* e *coletivas* em função da *situação* na qual a competência é reconhecida socialmente: uma competência pode ser produzida pelo indivíduo ou pelo coletivo, considerando a mobilização da ação de determinados saberes, combinados de modo específico, em função de como se percebe e se constrói o “ator” da situação. Para o autor, as *competências individuais* são produzidas e mobilizadas unicamente pelo indivíduo, ainda que em interação com as características da situação; as *competências coletivas* são as que ocorrem com o objetivo de colaboração na interação interpessoal.

Também Le Boterf (1998), distinguindo entre competências *individuais* e *coletivas*, atribui função de interdependências entre elas, defendendo que as competências individuais fornecem sustentação às competências coletivas, especialmente àquelas desenvolvidas por uma equipe ou uma rede profissional.

Nesse sentido, dependendo da situação, as competências desenvolvidas no âmbito individual podem ser potencializadas ou transformadas em função de ações, objetivos ou metas coletivas, gerando a emergência de competências com um *status* e uma função de competências coletivas.

Como existem *ações individuais* e *ações coletivas* extremamente distintas no contexto escolar, apesar de intercambiáveis, justifica-se pensar um processo avaliativo sobre o desenvolvimento de competências também diversificado em razão dos tipos dessa ação.

Construir competências é um processo, na maioria das vezes, lento e aberto, enriquecido e diversificado por circunstâncias ora únicas e cruciais, ora rotineiras e habituais. Na avaliação de competências, há que se resguardar o caráter dinâmico e histórico desse desenvolvimento, referendado pelo contexto e pelo tempo nos quais se desenvolvem. Assim, é importante que as pessoas tenham tempo de viver suas experiências e de analisá-las, para conscientizar-se e ponderar sobre a utilização de seus recursos e habilidades, e sobre as distintas formas de mobilizá-los e avaliá-los (ARAUJO, 2003; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; MARINHO-ARAUJO et al., 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2007).

Em função disso, deve-se considerar, no bojo dos recursos mobilizados para construção e avaliação de competências, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo amplo, refletem as instabilidades sociais, as circunstâncias político-ideológicas, as contradições sociais e intersubjetivas, as negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais.

A competência agrega, portanto, uma característica de *temporalidade* ao seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, atualização de conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações, valores, conceitos, conteúdos que se mobilizam em função de demandas contextualizadas e relacionais. A consolidação das competências na trajetória de formação educacional pressupõe uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas, das subjetividades mediadas. Assim, avaliar competências é prever, nos processos de ensino-aprendizagem ou nos programas e sistemas educacionais, continuidade e rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações propiciadas na formação.

No intercurso do processo temporal de desenvolvimento de competências é que o sujeito em formação domina, progressivamente, os conhecimentos necessários à realização das atividades profissionais; que ressignifica crenças, representações e certezas sobre sua prática; que amalgama habilidades, saberes e conhecimentos nas contradições, dilemas e tensões oriundas das diversas fontes que diversificam, historicamente, as competências (ARAUJO, 2003; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; MARINHO-ARAÚJO et al., 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2007).

Assim, o desafio está em considerar, nos processos avaliativos sobre o desenvolvimento e a expressão de ações educacionais competentes, de forma ampla e ao mesmo tempo fidedigna, essas dimensões e cenários.

Enfrentando desafios: indicadores para avaliação de competências

A ampliação do conceito de competências defendida neste artigo considera como indicadores à compreensão do desenvolvimento e da avaliação de competências as dimensões afetiva e sociocultural, contextualizadas nas relações que compõem a história do sujeito.

Ao vincular a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos historicoculturais, pretende-se articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de metas comuns. A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional às dimensões ética e sociopolítica.

Caracterizar a competência nessas dimensões, e especialmente a competência a ser desenvolvida em contextos educativos, significa incorporar uma historicidade institucional à consolidação de um processo identitário configurado por competências subjetivamente contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas.

Segundo Wittorski (1998a), o desenvolvimento e a avaliação de competências deverão ser compreendidos no bojo de um processo de reflexão sobre essa ação de desenvolvimento e aprendizagens. À medida que ocorre o processo de reflexão da ação, há uma organização do curso desse conhecimento que, segundo o autor, define-se como saberes especificamente ligados à ação dos sujeitos: saber *da ação*, saber *sobre a ação*, saber *para a ação* e saberes *teóricos*.

A lógica da reflexão e *da ação* permite a emergência de novos saberes na ação ('saber-fazer' atrelado à ação); a lógica da reflexão

sobre a ação conduz à elaboração de novos saberes sobre a ação (as ações habituais são aqui transformadas em saberes); e a lógica da reflexão *para a ação* leva à produção de novos saberes para a ação (a produção de novas sequências operativas figuradas mentalmente) que constituem novas disposições para agir. Finalmente, a lógica *da integração/assimilação* produz novos saberes teóricos não ligados à ação. (WITORSKI, 1998a, p. 66).

Ele propõe que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências, é importante caracterizar não só o conteúdo das competências, mas a forma pela qual elas se constroem, na articulação dos meios que o sujeito dispõe: recursos seus e do contexto. Nesse sentido, para o autor, as competências podem ser consideradas a partir da combinação de cinco componentes articulados em três níveis: os componentes cognitivo, cultural, afetivo, social e praxológico associados aos níveis do indivíduo ou do grupo produtor/autor da competência (*nível micro*); nível do meio social imediato (*nível meso* ou social, da socialização, do grupo de pertencimento, do coletivo de trabalho); o nível da organização na qual os indivíduos estão inseridos (*nível macro* ou da sociedade) (WITORSKI, 1998a).

O autor sugere, ainda, um estudo sobre a *dinâmica* como ocorre o desenvolvimento de competências, a partir de um modelo que inclui *cinco* formas de se desenvolver competências: 1) a primeira via de desenvolvimento de competências corresponde à produção, por “tentativa e erros”, de novas competências na ação; trata-se de uma “*lógica da ação*”; 2) este nível liga-se ao esquema de formação alternada: há uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em sala de aula e a produção de competências em situação de estágio: é a “*lógica da reflexão e da ação*”; 3) neste nível, as competências se desenvolvem em situações de análise das práticas realizadas; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na ação e, assim, transformá-las em saberes de ação (as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se transmissíveis a outros: é a “*lógica de reflexão sobre a ação*”; 4) este nível corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a “*lógica de reflexão para a ação*”; 5) o último nível supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem as capacidades que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas: trata-se da “*lógica da integração/assimilação*” (WITORSKI, 1998a, p. 63).

A contribuição do autor, com seus estudos sobre a dinâmica do processo de desenvolvimento das competências, torna-se bastante útil para subsidiar propostas de avaliação que privilegiem a abordagem por competências.

As orientações de Wittorski (1998a, 1998b), no sentido de integrar competências à ação propriamente dita, combinando-as em níveis de reflexão *sobre* essa ação, quer seja de forma *retrospectiva*, *antecipada*, quer seja de forma *integrada* a novos saberes impregnados na ação, auxiliam no desafio espinhoso que se coloca ao desenvolvimento de competências: *como* mobilizar o outro para, além da tomada de consciência das competências as quais ele precisa desenvolver, transferir essas competências às suas práticas, no sentido de investi-las da função de instrumentos simbólicos em um processo consciente de transformações pessoais e educacionais.

Não só Wittorski (1998a, 1998b) como outros autores (BURNIER, 2001; DELUIZ, 2001; KUENZER, 2002; PAQUAY, 2001) consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas, e especialmente o impacto das práticas sociais na identificação e avaliação das competências. Le Boterf (2000, 1999, 1998), atribuindo grande importância ao contexto no desenvolvimento de competências, chega a metaforizar que a competência é como uma moeda com dois lados: a face individual e a face social.

Coadunado a esses pressupostos, entende-se que uma alternativa para o enfrentamento dos desafios impostos pelas futuras demandas para a avaliação de competências deve oportunizar a compreensão e o mapeamento de espaços e contextos educativos institucionalizados, com vistas à produção de indicadores de ações individuais e coletivas que levem ao desenvolvimento de competências.

Avaliar contextos formativos interrelaciona-se à avaliação de sujeitos e subjetividades e, como tal, pode favorecer a reflexão individual e institucional acerca dos recursos e aparatos pessoais e pedagógicos que podem ser planejados para efetivar a construção de perfis profissionais mais preparados às exigências e demandas sociais contemporâneas.

Para se compreender esse processo de desenvolvimento de competências tendo como foco principal o perfil profissional é necessário considerar, como base para a avaliação, indicadores de competências pessoais, interpessoais, éticas, sociopolíticas, estéticas, para além dos conhecimentos e conteúdos técnicos, científicos e metodológicos. A avaliação de competências orientada pelo perfil profissional desejado, em contraponto à mensuração do desempenho de tarefas, mostra-se igualmente útil para o planejamento, coordenação e acompanhamento de ações, tanto por parte dos sujeitos avaliados quanto para auxiliar ações ampliadas e políticas educacionais.

Na última década, estudos, pesquisas e políticas educacionais têm utilizado a avaliação de competências como orientação para elaboração de instrumentos e processos de monitoramento da qualidade da educação e da formação profissional em geral. A seguir, apresenta-se uma opção teórico-metodológica para fundamentar procedimentos em avaliação de competências e oportunizar indicadores, ações e estratégias que favoreçam escolhas mais globais à formação educacional e profissional com base em competências.

Matriz de referência para avaliação de competências

A utilização de matrizes enquanto instrumentos metodológicos orientadores à identificação, construção e avaliação de competências é fundamentada na literatura da área (DELUIZ, 2001; DEPRESBITERIS, 2001; MANFREDI, 1998). Segundo Deluiz (2001), os diferentes modelos epistemológicos que fundamentaram, historicamente, as concepções de competências, ancoraram a construção de matrizes para a análise e investigação dessa abordagem. A autora explica que a função das matrizes de competências profissionais evoluiu atrelada a movimentos teórico-conceituais predominantes em determinados momentos históricos, originando diversas concepções: condutivista/behaviorista; funcionalista; construtivista e crítico-emancipatória.

Assim, essas diferentes matrizes se sucederam no campo das competências como perspectivas paradigmáticas, apresentando referenciais distintos e possibilitando perspectivas diferentes quanto às definições e avaliações de competências profissionais dentro das contínuas contradições do contexto do trabalho.

Críticas foram dirigidas tanto à matriz condutivista/behaviorista quanto à funcionalista, por se colocarem reféns à ótica do mercado, limitando-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos e a uma transposição linear das competências investigadas, concebidas como intermináveis listas de atividades e comportamentos. Por outro lado, a matriz construtivista, apesar de revelar a dimensão processual, coletiva e contextual na investigação das competências, não enfatizava o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos trabalhadores, minimizando sua dimensão sociopolítica (DELUIZ, 2001; MANFREDI, 1998).

A partir de tais críticas, a matriz crítico-emancipatória tem recebido maior adesão por parte dos autores na área. Fundamentada nos pressupostos teóricos do pensamento crítico-dialético, essa matriz concebe a noção de competência como multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. O desenvolvimento e a

avaliação de competências educacionais e profissionais, nessa perspectiva, são balizados por parâmetros socioculturais e históricos, referindo-se primordialmente aos contextos, espaços e tempos e ancorados em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais (DELUIZ, 2001).

Entendendo que o desenvolvimento de competências do sujeito passa por um processo sociocultural, pela construção da consciência crítica e do compromisso com a transformação social, a matriz crítico-emancipatória propõe, até o momento, uma concepção integral e ampliada desse desenvolvimento, articulando as dimensões educacional, profissional e ético-política.

A partir, portanto, das contribuições teóricas acerca da matriz de competências, defende-se sua utilização como instrumento avaliativo, especialmente quando a avaliação focaliza contextos educacionais amplos, como programas ou sistemas de ensino.

Operacionalmente, a matriz deve ser construída tendo como base fundamental o perfil de formação esperado. O perfil pode ser elaborado a partir da literatura ou de análises, estudos e categorizações originadas em documentos, projetos, legislação. Entrevistas, observações e outras metodologias podem também subsidiar a construção do perfil. A partir da definição do perfil, identificam-se os recursos a serem mobilizados para a construção das competências esperadas. Esses componentes irão fundamentar a matriz de referência a partir de uma concepção tridimensional: seu desenho é composto por colunas verticais e linhas horizontais que se cruzam em quadriculas denominadas de células. Nas linhas, distribuem-se as características condizentes ao perfil esperado; nas colunas, disponibilizam-se os diversos recursos a serem avaliados que, mobilizados em processos educacionais e de formação profissional, compõem as competências: conhecimentos, saberes, escolhas éticas e estéticas, habilidades, posturas etc. Tais recursos podem ser categorizados em grandes blocos, que poderão sinalizar aspectos do contexto, das relações, das metas institucionais, orientados pelas características do perfil a ser formado. As células de interligação sintetizam os objetos da avaliação ou as atividades exercidas, permitindo o cruzamento dos perfis com os diversos recursos mobilizados.

Com esse desenho, a matriz constitui-se como referência para elaboração de instrumentos avaliativos ou, ainda, para promover orientações e *feedback* nas trajetórias profissionais formativas, quer seja para os próprios participantes da avaliação, para gestores ou para fomentar ações macropolíticas.

Nos processos avaliativos, a matriz pode ser a base para a construção de diferentes tipos de instrumentos investigativos, qualitativos ou quantitativos, como questionários, inquéritos, provas, testes, *check list*, *workshops*, portfólios,

memoriais e outros. Os instrumentos deverão ser concebidos a partir de problematizações, simulacros e situações-problema, promovendo articulações entre teorias e práticas. Para o caso de questionários, inquéritos, provas ou testes, as situações-problema poderão ser avaliadas por meio de questões abertas ou fechadas; assim, uma questão poderá investigar, de forma concomitante, vários recursos e características de perfil, permitindo um levantamento de indicadores das competências desenvolvidas.

Em situação avaliativa, como qualquer outro instrumento, a matriz de referência, após sua construção, precisa ser submetida ao processo de validação teórica, semântica e empírica. Em síntese, a validação teórica vai procurar fundamentar as escolhas feitas no momento da concepção. A validação semântica poderá ser feita por um grupo de especialistas das áreas a serem avaliadas e de revisores de língua portuguesa, que analisarão a clareza do propósito enunciado em cada elemento descrito na matriz. A validação empírica pode ocorrer em uma oficina de elaboração de itens com o objetivo de evidenciar a viabilidade de se construir itens que, de fato, contemplem as relações estabelecidas na matriz. Se os itens puderem ser pré-testados, o processo de validação será ainda mais acurado, utilizando-se procedimentos estatísticos e psicométricos de análise dos resultados, no sentido de oferecer maior confiabilidade aos dados. A oficina de elaboração de itens também poderá servir como etapa da validação semântica, pois os especialistas terão a oportunidade de avaliar a clareza de propósito no enunciado de cada competência ou recurso a ser avaliado. A partir desses processos de validação, são feitos ajustes e revisões anteriores ao planejamento da aplicação (MARINHO-ARAÚJO et al., 2010; RABELO, 2011a, 2011b; RABELO; SOARES, 2011).

A partir da compreensão de competências apresentada neste artigo, defende-se a metodologia multidimensional da matriz de referência para, a partir do perfil esperado, identificar os recursos que compõem as competências, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual, organizacional) e processual. A avaliação de competências com base na matriz pode servir como instrumento investigativo que articula dimensões educacional, profissional e sociopolítica.

Considerações finais

Desenvolver e avaliar competências na educação requer tempo e disponibilidade, além de um olhar crítico frente às propostas educacionais que assumem um enfoque indevido acerca dessa questão.

Trabalhar competências como uma estratégia de construção do perfil educacional ou profissional esperado apresenta-se como ferramenta bastante útil à complementação da formação na educação, mas, em contrapartida, oferece alguns desafios, especialmente quanto à *avaliação* desse desenvolvimento.

A dinâmica do desenvolvimento de competências, sua temporalidade, as mediações socioafetivas, a influência do contexto e das relações devem ser consideradas no processo avaliativo tanto na elaboração dos instrumentos quanto no momento interpretativo que irá apontar os indicadores acerca de futuros processos de desenvolvimento dessas competências.

Entende-se que devem ser considerados, enquanto eixos orientadores da avaliação de competências, diversos *indicadores*: conhecimentos, saberes, habilidades, posturas, escolhas e demais recursos a serem mobilizados pelos sujeitos mediados pelo *processo* de formação, pelo *contexto* e pela *natureza* das tarefas.

A partir da tipologia dos *processos de desenvolvimento de competências*, proposta por Wittorski (1998a), defende-se que a avaliação por competências ocorra considerando duas grandes dimensões: 1) os *procedimentos* pelos quais se podem *observar* e *mapear* processos, etapas, rotinas, estratégias, relações que ocorrem nas situações novas, aprendidas ou recorrentes; 2) os *indicadores* do *contexto* e da *natureza da tarefa ou da situação*, nos quais a combinação entre reflexão e ação possa ser oportunizada por meio da interação entre a transmissão de saberes teóricos e a produção de competências nas situações práticas assistidas ou orientadas.

Assim, acredita-se como fundamental avaliar o desenvolvimento de competências considerando e analisando os *indicadores* presentes nas diferentes *formas de organização do trabalho*. Nesse sentido, analisar e investigar a *práxis* e sua dinâmica institucional se colocam como indicadores fecundos para subsidiar processos metacognitivos de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional.

Exercitar atividades avaliativas complexas, por meio de instrumentos e procedimentos individuais e coletivos, tende a oportunizar ao avaliador um trânsito pelo desafiante espaço de circulação dos fenômenos subjetivos e intersubjetivos que compõem o desenvolvimento de um perfil de formação pautado na abordagem de competências. Além disso, tais ações avaliativas visam subsidiar a realização de planejamentos e assessorias às práticas educativas, constituindo-se como um marco importante para a avaliação institucional e o consequente redirecionamento de esforços visando transformações e re-orientações no trabalho educacional.

A avaliação de competências tem amplo sentido: espelhar e iluminar a realidade e desencadear, dialeticamente, novos processos de desenvolvimento de competências. A partir da avaliação compreendida sob esse foco, acredita-se ser possível exercitar uma análise crítica e fecunda acerca das estratégias formativas.

Por fim, defende-se que um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências é criado a partir da visibilidade à forma como as competências se constroem, favorecendo futuras mobilizações pelo próprio sujeito no sentido de transformar e mobilizar seus recursos, saberes e conhecimentos em novas disposições para atuar e aprender.

Oportunizar esse espaço é um dos grandes desafios a ser enfrentado pela avaliação educacional no cenário contemporâneo.

Referências

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada.** Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho, ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, F.C. de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas: Alínea, 2003.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e Avaliação: técnica e ética. In: José DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Santa Catarina: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída**. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2002.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída**. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2002.

GOERGEN, Pedro. Avaliação Universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída**. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista “L’Orientation Scolaire et Professionnelle” – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; LUCIE, Tanguy (Orgs.). **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus. 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Eugênci. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Training and Certification of Professional Competences. **Living knowledge International Journal of Community Based Research**, Germany, v. 1, n. 3, p. 16-17, 2004a.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004b.

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. n.esp, n. 1, p. 13-33, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-16. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida; LANZARINI, Wilson; TAVEIRA, Eleonora. Concept Mapping in Corporate Education: experiences at Petrobras University. In: HOFFMAN, Robert; NOVAK, Joseph; CANAS, Albert. (Orgs.). **Applied concept mapping: theory, techniques and case studies in the business applications of Novakian Concept Mapping**. Pensacola, Flórida: Perigeon Thechnologies, 2010.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence**. Essai sur um attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. Évaluer les compétences: Quels jugements Quels critères? Quelles instances ? In: WITTORSKI, Richard (Org.). **La compétence au travail**. Paris: Education Permanente, n. 135, 1998.

LE BOTERF, Guy. De L'ingénierie de la Formation à L'ingénierie des Compétences: Quelles Démarches? Quels Acteurs? Quelles Évolutions? In: PHILIPPE; Carre ; PIERRE; Caspar (Dir.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 1999.

LE BOTERF, Guy. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Ed. d'Organisation, 2000.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 73-85, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 77-97, 2004.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria et al. Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Braga, Portugal. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 2947-2964.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MITJÁNS-MARTINEZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MENEGHEL, Stela; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Santa Catarina: Insular, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

PASQUALI, Luiz. **Técnicas do exame psicológico – TEP**. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PAQUAY, Léopold. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença histórica competências e inovação em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PLANTAMURA, Vitangelo. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 02, maio/ago. 2002.

RABELO, Mauro Luiz. Avaliação em larga escala em perspectiva comparada: a experiência brasileira. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO/EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, 8., CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 15., 2011, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011a. p. 406-418.

RABELO, Mauro Luiz. Matriz de referência como centro dos processos de avaliação em larga escala. **Pesquisa & Avaliação**. Revista do professor: SADEAM 2010: Matemática e suas tecnologias, Manaus, v. 2, 2011b.

RABELO, Mauro Luiz, SOARES, Pollianna Galvão. Como avaliar? Matriz de referência para a construção de instrumentos de avaliação. **Pesquisa & Avaliação**: Revista do professor Avalie 2009, Brasília, p. 12-21, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O Exame Nacional de Cursos e a Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Santa Catarina: Insular, 2002.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? In: ROPÉ; Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP. Papyrus, 1997.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ; Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

STROOBANTS, Marcelle. **Savoir-faire et compétences au travail**. Une sociologie de la fabrication des aptitudes. Bruxelas: Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ; Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TARDIF, Jacques. Le transfer de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In: MEIREIEU, P. H. (Orgs.). **Le concept de transfert de connaissance em formation initiale et continue**. Lyon: CRDP, 1996.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WITORSKI, Richard. De la fabrication des competences. In: WITORSKI, Richard. **La compétence au travail**. Paris, n. 135, p. 57-69, 1998a.

WITORSKI, Richard. **La compétence au travail**. Paris, n. 135, p. 57-69, 1998b.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARAFIAN, Philippe. **El modelo de competencia y los sistemas productivos.** Montevideo: Cinterfor, 1999.

Claisy Maria Marinho-Araujo – Universidade de Brasília
Brasília | DF | Brasil. Contato: claisy@unb.br

Mauro Luiz Rabelo – Universidade de Brasília
Brasília | DF | Brasil. Contato: rabelo@unb.br

Artigo recebido em 13 de janeiro de 2013
e aprovado em 20 de março de 2013.