

COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - É POSSÍVEL AVALIÁ-LAS?

Léa Depresbiteris*

O trabalho educacional estaria mais para formar cabeças bem feitas do que cabeças cheias (Morin¹).

Abstract

This article seeks to stimulate reflection on a burning issue: have vocational training institutions been able to evaluate competences, or would it be more prudent to think that what is being evaluated are resources – various knowledges – which have the potential to mobilize those competences? Taking into account that a competent practitioner is one who tackles unexpected situations, who builds his/her competences on an ongoing basis, live and in full color, how can we judge, in a categorical fashion, whether or not one is competent in the framework of his/her training? Such questions are the backdrop for a discussion initiated in the article with the concept of the theme complexity and, consequently, with the need for analyzing the multiple aspects involved in evaluating competences.

Keywords: Vocational Training; Competence; Evaluation; Cognitive Resources; Competence Mobilization.

I - ELUCIDANDO ALGUNS CONCEITOS

Responder à questão a que me proponho não é uma tarefa simples. Simples e complexo são termos relativos: algo pode ser complexo para uma pessoa e simples para outra.

Baseio-me, para dizer que minha tarefa é complexa, na origem desses termos. “Complexo” vem do latim *complexus* e indica aquilo que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. O prefixo *cum* indica intensidade. “Simples” vem do latim *simplex*. O *sim* indica a noção de único, de algo que não é composto. Por sua vez, o *plex* se origina do indo-europeu *plek* e significa dobra, laço (Cortella²). Desta maneira, “simplificado” indica uma só dobra; “complicado” é aquilo que é entrelaçado, múltiplo, possui muitas facetas.

Não é à toa que a Psicologia, descobrindo vários conjuntos de sentimentos relacionados a deficiências reais ou imaginárias, deu a eles o nome de complexo. Freud, por exemplo, baseou-se na lenda grega de Édipo para explicar um conflito fundamental do homem: a representação do desejo sexual inconsciente e universal de cada filho pela mãe e a conseqüente rivalidade com relação ao pai.

Estabelecendo uma analogia com os complexos da psicologia, podemos dizer que, hoje em dia, estamos sofrendo, sobretudo na educação profissional, do complexo das competências. A própria noção de competência se apresenta, muitas vezes, como um enigma para os educadores. Contribui, para isso, a polissemia do termo e, igualmente, as diferentes visões políticas e filosóficas sobre ele.

Alguns estudiosos indicam a forte influência da noção de competências nas condições sociais do trabalhador. Um deles, Dolz,³ alerta para o fato de que a competência pode enfraquecer os sistemas de qualificação e individualizar a formação dos reconhecimentos profissionais em detrimento de sistemas coletivos negociados.

Apesar da necessidade de uma dimensão social mais crítica, não se pode negar que a discussão sobre as competências desvelou e continua a desvelar aspectos educacionais de fundamental importância. Alguns desses aspectos são os da necessidade de mobilização integrada de vários saberes, de reformulação dos currículos das instituições de educação profissional, da inovação nos conteúdos e formas de capacitação de professores e, principalmente, de uma avaliação de caráter mais dinâmico e formativo.

Como já mencionei, lidar com o conceito de competências não é tarefa simples. Torna-se imperativo defrontar-se com muitos elementos, muitas variáveis que tendem a tornar a situação mais intrincada e complexa.

Uma das “dobras” a ser analisada é a do próprio conceito de competência.

Na linguagem popular, o termo competência é usado como “ser capaz de fazer algo de modo bem feito”.

Em outra acepção, competência designa a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal, para apreciar e julgar certos pleitos e questões, a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver determinado problema, de fazer alguma coisa com capacidade, aptidão e idoneidade.

Segundo Rey,⁴ a perspectiva jurídica revela o aspecto de atribuição, que determina a natureza das causas que se relacionam com a competência e o aspecto territorial que prevê o espaço físico, no qual ela será exercida. A idéia central é a do limite pelo qual a competência de uma instância judicial define-se por uma delimitação territorial,

associada às causas judiciais que ela pode dar conta. É necessário, portanto, considerar as dimensões quantitativa (circunscrição) e qualitativa (tipo de causas).

No aspecto individual, uma pessoa é competente quando é publicamente reconhecida como detentora de aptidões ou poder, deste fazendo jus. Neste sentido, vale ressaltar que fazer jus é merecer. O mérito de quem é competente não vem do nada; representa um grande esforço pessoal de investimento, de estudo.

Outras idéias sobre competências têm relação com as áreas nas quais o termo é empregado. Os especialistas em Ciências Sociais utilizam a palavra quase sempre no plural – competências – designando os conteúdos particulares de cada qualificação profissional em uma determinada organização de trabalho. Para os psicólogos, a palavra competência vem no singular, indicando um comportamento que é equivalente à uma capacidade ou habilidade, muitas vezes uma aptidão*. Um significado, raramente usado para o termo competência, é o que expressa oposição, conflito, luta. Machado⁵ nos auxilia a compreender mais essa interpretação do termo, recorrendo ao latim: apesar de competir vir de com + petere, que significa buscar junto com; no latim tardio, o que passou a prevalecer é a idéia de competência como a de *disputar junto com*.

Parece compreensível, então, que, quando surgiu na literatura da educação profissional, a palavra competência tenha provocado tanto desconforto nos educadores. Acontece que a primeira idéia de competência, nessa modalidade de educação, foi a de competitividade, decorrente das necessidades do trabalhador e das empresas lutarem, em tempos de crise, por um lugar no mercado de trabalho. O termo apareceu como uma exigência do processo de globalização e do fenômeno de transformação produtiva, que colocava a competitividade como núcleo central da economia globalizada.

No contexto da educação mais geral, um dos pioneiros do uso da palavra “competência” foi Chomsky.⁶ Ele considerava que as pessoas nascem com uma competência lingüística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana. Para esse estudioso, a competência difere do desempenho. A competência representa o que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial; já o desempenho está relacionado a um comportamento observável.

Pode-se perceber que a concepção de Chomsky considerava as competências como capacidades inatas de uma pessoa, ou seja, as competências só seriam desenvolvidas se as capacidades já estivessem presentes em seu organismo. Para ele, o desempenho é uma ação datada e observável. A competência subjaz ao desempenho, sendo uma qualidade mais duradoura, que não pode ser observada em si mesma. Para medir uma competência, é necessário observar vários desempenhos.

Alguns estudiosos ainda defendem esse ponto de vista, afirmando que, para formar competências, é necessário que se conte com capacidades inatas. Outros propõem abordagens, pelas quais é possível desenvolver competências, existindo ou não capacidades inatas; elas podem ser aprendidas em qualquer etapa da vida. Para Feuerstein⁷, por exemplo, mesmo com uma herança genética não favorável, é possível desenvolver o aprendizado. Esse psicólogo romeno baseia-se na crença de que a genética certamente influencia o desenvolvimento de uma pessoa, mas não representa algemas que impeçam o aprender. Feuerstein⁸ parte da idéia de que a inteligência não é algo fixo, inato, mas uma propensão, ou uma inclinação do organismo para se modificar e adaptar-se a novas situações.

Na verdade, toda aprendizagem deveria provocar uma mudança estrutural nos processos de pensar de uma pessoa. Assim, quando se ensina um determinado vocabulário a alguém, é claro que há uma expectativa de que os termos aprendidos sejam utilizados. Essa aprendizagem, porém, não é estrutural. Ela só ocorre quando a pessoa realmente usa as palavras aprendidas, construindo sua linguagem, modificando sua forma de pensar e de se expressar.

De modo análogo, na educação profissional, a competência implica na mobilização de um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores que a constituem. Um docente, profundo conhecedor de sua área, mas que não mobiliza esse saber para estimular a aprendizagem e a autonomia dos educandos, poderá ser considerado como competente?

Cumpramos ressaltar, ainda, que as competências sofrem influências do contexto e do tempo histórico.

Há alguns anos atrás, por exemplo, um professor competente era aquele que dava bem sua aula. Demo diz que hoje,

(...) o que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e auto-críticos, participantes e construtivos⁹.

Prosseguindo na elucidação do termo competências, percebemos algumas vezes que ele é usado como sinônimo de capacidades, outras vezes como diferente.

Cardinet¹⁰ defende a diferença, mas ressalta a profunda interrelação entre competências e capacidades. Para ele,

uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis. Por exemplo, organizar e atualizar uma documentação, de modo a favorecer uma melhor comunicação, é uma competência que coloca em prática algumas capacidades, como informar-se, documentar-se, interpretar dados, ter conhecimentos específicos sobre o que está sendo tratado e conhecer métodos de classificação e codificação.

Para Cardinet¹¹, as capacidades são transversais; exprimindo as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área. As capacidades não são atitudes inerentes ou dons; elas se manifestam e se desenvolvem para favorecer a aprendizagem. Cumpre ressaltar, também, que as capacidades não são diretamente observáveis, nem avaliáveis e que elas nunca são totalmente dominadas, uma vez que se desenvolvem ao longo da vida.

Outro aspecto importante a analisar é o da diferenciação que muitos estudiosos estabelecem entre competências educacionais e competências profissionais.

Irigoin¹² indica algumas definições para explicitar esses dois tipos de competência. Na dimensão profissional:

.. competência é a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo, em uma situação real, que se obtém não só por meio da instrução, como também, e em grande medida, por meio da aprendizagem em situações concretas de trabalho;

.. competência é um conjunto identificável e avaliável de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, relacionados entre si, que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área ocupacional. As competências educacionais para Irigoin¹³ representam a capacidade para atuar com eficiência, eficácia e satisfação sobre algum aspecto da realidade pessoal, natural ou simbólica. Perrenoud¹⁴ refere-se às competências como uma orquestração de diversos recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações complexas. Na mesma linha de pensamento, Boterf¹⁵ propõe que a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. A competência não reside nos recursos (saberes, saber-fazer ou saber-ser) a serem mobilizados, mas na própria mobilização dos mesmos. E recorrendo a Dolz¹⁶, vemos que a mobilização não é apenas uso ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação, ou seja, um conjunto de operações mentais que transformam os conhecimentos, em vez de deslocá-los. O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve ir além do prescrito. Em última análise, não é necessário ser competente para executar o que é prescrito, para aplicar o que é conhecido. Talvez seja, por esse motivo, que a redação proposta para as competências deva buscar ir além de uma simples atividade profissional. Preparar e confeccionar produtos de confeitaria, por exemplo, é uma atividade, um saber-fazer. Preparar e confeccionar produtos de confeitaria (massas, tortas, biscoitos, bolos, pães, petits fours, canapés, patês, saladas, sanduíches, crepes, sucos e outros), utilizando ingredientes, técnicas, utensílios, equipamentos e demais materiais que atendam a critérios de higiene, aparência e sabor, de modo a garantir a qualidade do produto e o prazer de quem se alimenta, seria a competência. Para esta competência, alguns recursos cognitivos referem-se à própria natureza da tarefa e às capacidades que devem ser desenvolvidas para uma melhor qualidade do processo e do produto. É, por isso, que devemos definir quais são os saberes (conhecimentos técnicos e tecnológicos), saber-fazer (práticas) e saber-ser (atitudes, valores) que devem mobilizar a competência exigida. Em síntese, várias são as nuances, as dobras das competências. Creio, porém, que a idéia de mobilização é essencial. Voltarei a ela para reforçar minha posição sobre a possibilidade ou não de avaliar competências. Por enquanto, creio que saber um pouco da história das competências na educação profissional poderá esclarecer ainda mais os nossos desafios.

II - UMA BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DO TERMO “COMPETÊNCIAS” NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na literatura da educação profissional, o surgimento do termo “competências” parece ter ocorrido, primeiramente, em alguns países industrializados, sobretudo naqueles que apresentavam maiores problemas em integrar seus sistemas educativo e produtivo. Desta maneira, o modelo de competências surgiu como uma proposta para a educação profissional, formulado sob influência do setor produtivo, como uma decorrência das mudanças no mundo do trabalho que apontavam para a necessidade de um novo perfil do trabalhador. Paradoxalmente, um tema que sempre havia sido defendido por educadores - uma formação mais ampla do trabalhador - passou a ser um lema de empresários, na busca de um profissional com maior autonomia, capacidade de resolver problemas novos e iniciativa. Apesar de não ser objetivo deste artigo aprofundar o porquê

dessas novas exigências, é interessante discorrer sobre a passagem histórica do ofício para a profissão. Na Idade Média, uma pessoa que dominava um ofício deveria possuir um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos, provados pela experiência prática. Exercer um ofício era operacionalizar um saber-fazer especializado. Com o tempo, os ofícios foram se expandindo e abarcando outros tipos de saberes, o que parece ter incentivado a formação de grupos de trabalhadores de uma mesma área de trabalho, com a finalidade de harmonizar e regulamentar suas atividades e conhecimentos. Começam, então, a surgir as ordens profissionais. O profissional prestava juramento para respeitar um conjunto de regras, dentre as quais o segredo da profissão, ou seja, não revelar informações que ele tinha direito de possuir sobre seus clientes. Tal noção se referia, principalmente, às figuras do médico, do tabelião e do advogado. Segundo Le Boterf¹⁷, o ofício é aquele que descreve uma série de atividades realizadas em um determinado posto de trabalho; a profissão é constituída por um conjunto de missões, funções e tarefas que o sujeito deve assegurar, não somente em seu emprego, mas em relação com os outros atores, os outros empregos e a empresa ou organização em seu conjunto. As tarefas profissionais requeridas não são necessariamente tarefas precisas, particulares, mas também papéis e funções almejados. Procurar um profissional é buscar alguém que alcançou um certo domínio do ofício; é referir-se à uma escala de exigência. Fazer a apreciação “esta enfermeira é uma profissional” significa distinguir o ofício (enfermagem) e seu nível de domínio (profissionalismo). A identidade do profissional é construída em relação a um projeto, a um produto, a um resultado esperado ou a um serviço (Le Boterf¹⁸). O profissional deve caracterizar-se por uma forte trabalhabilidade, o que envolve dupla característica: dominar bem suas competências e ter suficiente recuo em relação a elas, para poder adaptar-se às mudanças de empregos ou de setores de atividade. Como diz Boterf¹⁹, a competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação. Segundo a tradição grega, alguns profissionais deveriam saber encarnar esse “fazer-se competente”. Por exemplo, o médico e o sofista deveriam brilhar na arte de conjecturar, isto é, saber adivinhar e abrir um caminho por meio de balizas, mantendo, ao mesmo tempo, os olhos fixos no objetivo a alcançar. Esse conhecimento oblíquo, esse saber conjectural convinha tanto ao médico que ausculta sintomas de uma doença, como ao sofista mergulhado no fervor da discussão, como a um mecânico de automóveis, ou uma enfermeira. Assim, após ter examinado um indivíduo de acordo com vários registros de exploração, o médico deve saber concluir seu diagnóstico, assumindo o risco de um julgamento. Mesmo que possa apoiar-se em um sistema de balizas codificadas (protocolos, pistas epidemiológicas, itens de exame médico, quadros clínicos, quadros nosográficos), ele deve envolver-se de modo pessoal. Entra em cena a subjetividade do trabalhador. Esse enfrentamento de situações imprevistas e indeterminadas supõe regularidade e tem fundamento na operacionalização regular e não-acidental. Com o aumento da complexidade do trabalho, não só em termos de conhecimentos necessários decorrentes da introdução de novas tecnologias, mas da reformulação das próprias formas de organização pelo qual ele se realiza, o mundo começou a exigir muito mais do que o saber-fazer. É o discurso das competências que desvela a necessidade de outras dimensões de saberes e, sobretudo, de sua mobilização. A importância dessa exigência de formação mais ampla fica evidente, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996²⁰ – que dedica um capítulo especial para a Educação Profissional. Nos documentos²¹ que definem as diretrizes para a educação profissional, a competência é vislumbrada como a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. É “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.” O saber-fazer desvela as técnicas, os procedimentos, as estratégias que constituem as atividades do trabalho. Os saberes destacam a dimensão dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que devem embasar um saber-fazer mais consciente e fundamentado. O saber-ser diz respeito não só a atitudes, mas a valores. É por meio dele que os outros saberes adquirem uma textura social. Tanguy²² ressalta a importância do saber-ser, dizendo que ele pode ser considerado na perspectiva de uma dimensão social. Ressalte-se que o saber-ser vem expressar o que parece ter sido sempre uma preocupação: a ética de uma profissão. A questão candente é: de que adianta um profissional extremamente bem preparado tecnicamente se suas atitudes são antiéticas? Para Le Boterf²³, a profissão é uma comunhão de valores e de vida, na qual instâncias legitimadas estabelecem regras e são encarregadas de velar por sua boa aplicação. A ordem dos médicos e a dos arquitetos são ilustrações disso. Drauzio Varella²⁴, médico renomado e competente, em seu livro *Por um fio*, conta uma história que reforça a importância do saber-ser. Um famoso oncologista americano recebeu uma mulher, com um câncer bastante avançado. Seu diagnóstico imediato foi recomendar sessões de radioterapia. Como era época dos festejos de Ação de Graças, a senhora perguntou ao médico se poderia adiar as sessões por uns dias porque desejava viajar para visitar sua família, que morava em outra cidade. O médico imediatamente recusou a proposta, afirmando que o caso era grave. Apesar de triste, a mulher concordou e disse que, no próximo ano poderia então viajar, realizar seu desejo. Novamente o médico retruca, considerando que talvez o tempo de vida não fosse suficiente

para tal. Seria essa a única forma de tratar esse caso? Outra história que pode elucidar a importância do saber-ser é a de Quino. Em uma entrevista ao Correio da Unesco²⁵, ele conta que conheceu uma velhinha, psicóloga italiana, que se comunicava pela internet com monjas tibetanas, mas que mal cumprimentava seus vizinhos. Não é à toa que um dos principais desafios das instituições de educação profissional é traduzir operacionalmente e avaliar o saber-ser. No cotidiano de nossas escolas, tenho encontrado a palavra “ética” em todos os currículos de educação profissional. Observo, contudo, a dificuldade de se encontrar formas de trabalhar esse tema, na busca da incorporação de algumas atitudes essenciais para um profissional. Mais ainda, coloco-me no papel do docente quanto à dificuldade de definir critérios e indicadores de avaliação do saber-ser.

Contudo, apesar das dificuldades, é preciso enfrentar os problemas. É necessário que docentes e alunos reflitam sobre os aspectos éticos de cada profissão, como fatores do saber-conviver não só na escola, como na sociedade. Alguns exemplos na área da Saúde ilustram essa necessidade. Aprendi, com dedicados especialistas dessa área, que um critério fundamental para a realização das atividades é o respeito ao usuário. O alcance desse critério, no caso específico da administração de um medicamento, poderia ser avaliado por evidências como: informação sobre os efeitos do remédio, esclarecimento de todas as dúvidas sobre os procedimentos de utilização, consideração sobre a decisão do usuário sobre tomá-lo ou não. Uma história muito bonita me vem à mente no tocante à esse último aspecto: a de uma enfermeira que se viu frente à negativa de um senhor com mal de Hansen de tomar um remédio apropriado à sua doença. Esse senhor dizia que não precisava tomar o medicamento, uma vez que Deus iria curá-lo. A enfermeira, preocupada com o estado de saúde do homem, que piorava a cada dia, pensou muito e achou uma solução interessante. Disse ao enfermo, que também acreditava na cura do poder divino, mas que ele a visse como uma mensageira de Deus, alguém que poderia oferecer algo que minimizasse suas dores. Nenhuma palavra a mais foi necessária; o senhor tomou prontamente o remédio. Essa profissional mobilizou saberes (conhecimentos sobre o medicamento, sobre a doença, sobre as características do enfermo), saber-fazer (administração do medicamento) e, principalmente, o saber-ser (atitudes de respeito, mas de intervenção para a melhoria). Outros casos reais mostram que a mobilização das competências enfrenta um caráter dual: o profissional e aqueles que serão o “outro”. Isso exige análise sob diferentes perspectivas. Não são raros os casos de pessoas que são competentes, mas que encontram pessoas com as quais vão trabalhar ou atender que não respeitam o que o profissional propõe. Uma enfermeira competente pode não conseguir que, seu paciente, siga os procedimentos considerados necessários à sua saúde. Assim, conquanto esse fato não seja uma constante na vida dessa profissional, ela não pode ser considerada incompetente. Outro aspecto fundamental é o ambiente de trabalho, no qual as competências serão mobilizadas. Ainda na área da Saúde, lembro de uma pergunta que me deixou profundamente triste e preocupada: “Léa, como posso ser competente se no posto onde trabalho estamos reaproveitando gaze?” Enfim, é preciso considerar que não nos fazemos competentes sozinhos. A competência do profissional depende da rede (ou das redes) a qual ele pertence (Boterf 26). Não basta a presença de um profissional competente. Essa competência precisa ser mantida, estimulada e vista como algo que não se comporta sempre da mesma maneira. O fator humano é que faz com que o melhor dos médicos possa cometer um erro de diagnóstico e o mais competente dos cantores desafine um dia. Outra dimensão que merece desdobramento é a questão do tempo: competências não se desenvolvem de um dia para outro. Uma pequena história de Mário Sérgio Cortella²⁷ em A obra intangível - Outras idéias - pode ilustrar a relação temporal intrínseca ao desenvolvimento de competências. Cortella²⁸ narra que, no ano em que se iniciava o século XX, Auguste Renoir, já sexagenário e bastante afamado pela vitalidade que deu ao Impressionismo, foi procurado por um jovem admirador, interessado em aprender as artes do desenho. Alegando um tempo escasso para tal empreitada, o apressado discípulo desejava saber quanto duraria o aprendizado. Ele ficara animado ao ver que o grande mestre era capaz de fazer uma bela pintura com delgadas pinceladas e com uma rapidez assombrosa. Nesse instante, a resposta de alguém que é um sábio consistente ultrapassa o senso comum e o óbvio, gerando o novo. Renoir diz ao rapaz: “Fiz este desenho em cinco minutos, mas demorei 60 anos para consegui-lo”.²⁹ A partir do que foi exposto, creio que cada vez mais a noção de competências fica cada vez mais explicitada, o que entretanto não é suficiente para que consigamos desenvolvê-las. Os desafios ainda são grandes e necessitarão de muito envolvimento e participação dos atores das instituições de educação profissional.

III – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS COMPETÊNCIAS

Sabemos que entender um conceito é apenas uma fase do processo. É por isso que questiono: será que as instituições de educação profissional estão sendo competentes em desenvolver competências? Ressurge a idéia de complexidade, agora voltada a uma avaliação dessa amplitude e que envolve múltiplas variáveis: relações entre os sistemas educacional e produtivo, características das formas de gestão educativa, filosofias e políticas de ensino e aprendizagem, estruturação dos currículos com integração entre competências e capacidades, finalidades da capacitação de professores, adequação dos ambientes de aprendizagem e, em uma metalinguagem, a avaliação da própria avaliação. Esgotar todos esses elementos seria inviável neste momento. Destaco apenas dois deles. -

Estruturação dos currículos Temos de convir que, ao se falar em currículos de educação profissional voltados para o desenvolvimento de competências, alguns aspectos deveriam merecer reflexão. Primeiramente, é fundamental uma análise conjunta e participativa dos profissionais da instituição educacional sobre que abordagens educacionais permearão as decisões curriculares. Menciono “abordagens”, no plural, porque sou favorável à diversidade de princípios e situações; defendo, contudo, a idéia de um eixo filosófico norteador das decisões educacionais. Deve-se estar consciente de que certamente serão diferentes os currículos baseados em abordagens condutivistas de aprendizagem e aqueles que têm fundamento em propostas educacionais mais construtivistas. Em uma perspectiva fortemente condutivista, os currículos tendem a colocar muita ênfase na prática, no saber-fazer. Essa abordagem curricular parece relacionar diretamente competências e comportamentos esperados e a considerar o sistema produtivo como o único parâmetro de formação. Creio que as competências profissionais não podem ser simplesmente trasladadas para os currículos escolares. Elas devem passar por um processo de tradução educacional que acrescente elementos de uma aprendizagem mais fundamentada e significativa. Nesta linha de pensamento, é preciso identificar que os comportamentos são voluntários e as ações são intencionais. Evidentemente, ser competente é ser capaz de executar uma série de atos, mas percebendo que eles contêm uma função técnica e social. Não deveríamos esquecer que não há uma única maneira de ser competente em relação a um problema ou a uma situação, nem há somente um comportamento observável correto. Várias formas de pensar e agir são possíveis. Um currículo com um eixo mais construtivista exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula e da oficina, dos laboratórios das escolas. Exige, igualmente, a realização de atividades de colaboração, por meio de experiências que definam responsabilidades e que tenham potencial de aprimorar além do saber-técnico, o saber-conviver. Uma premissa importante é a de que, para desenvolver competências, é preciso estimular a resolução de problemas, desafiar os educandos a mobilizar os conhecimentos já adquiridos, a integrar novos, a criar. O conteúdo passa a ser um meio, e não um fim em si mesmo. Trata-se, segundo Meirieu³⁰ de “aprender fazendo, o que não se sabefazer”. Mesmo se evitando a discussão sobre ser ou não condutivista, alguns aspectos são desafiadores no contexto das competências, destacando-se o do rompimento com a dicotomia teoria e prática. Jarbas Novelino Barato³¹ trata com brilhantismo essa questão. Ele relembra as décadas de 80 e 90, quando a forma de estruturação das aulas era, na seqüência, a teoria e a prática. Mesmo na nova área, que se estruturava nos anos 80, a Informática, as sessões de ensino eram rigidamente organizadas em momentos prévios de teoria, seguidos de momentos de prática. - O novo papel do professor de educação profissional A concepção de educação como processo de mudança, como construção para a formação de um profissional e um cidadão, implica no compartilhamento de responsabilidades entre docente e aluno, em mudança nos modos de aprender e de ensinar, em transformação dos paradigmas de referência do que é educar. O professor, mais do que um profissional de uma área, deve ser considerado e preparado para ser um mediador do educando em seu aprendizado. Mediar é, como diz Feuerstein,³² estimular o pensamento do mediado, buscando sua autonomia, sua independência, a capacidade de enfrentar situações e tomar decisões. Essa mediação deveria ser considerada importante em todas as áreas de um currículo de educação profissional. A mediação é fundamental na integração entre competências e capacidades. Digo isso porque percebo que ainda existe uma tendência de se classificar algumas profissões como mais relevantes do que outras. Educacionalmente, isso traz sérias conseqüências, não só para os docentes dessas profissões, como para os alunos. Creio que o respeito pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma área profissional deve ser equitativo. É preciso ter consciência de que, por mais simples que possa parecer um trabalho, ele necessita de competências. Algumas capacidades não podem ser menosprezadas como: codificar, decodificar, classificar, analisar, sintetizar, pensar de maneira hipotética, pensar de modo analógico, inferir, deduzir, definir critérios e indicadores, tomar decisões. Na verdade, estas capacidades deveriam ser desenvolvidas desde a educação básica e ser enriquecidas ao longo da formação de uma pessoa. Desenvolver capacidades para gerar competências, que serão sempre calcadas na apropriação de modos de interação e de ferramentas socioculturais, é função primordial em um currículo que se pretenda formador. Reiterando, as competências profissionais não podem ser simplesmente trasladadas do sistema produtivo para o processo de ensino e aprendizagem na educação profissional; faz-se necessário uma tradução educacional fundamentada.

IV - A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS – TODO CUIDADO É POUCO

Creio que todo cuidado é pouco ao se falar de avaliação de competências. Observo, com grande preocupação, a influência que os sistemas de certificação parecem estar tendo em algumas escolas de educação profissional. Um dos problemas é o de pensar que a avaliação é um momento final do processo educativo, como algo que julga, de modo categórico, a competência ou não competência do educando, a partir de uma única fonte de coleta: uma prova teórica. Considero que um dos perigos atuais é o de se adotar um pensamento avaliativo dicotômico: ser ou não ser competente. Ampliando essa visão, a avaliação pode evidentemente analisar os resultados de uma formação, mas nunca esquivar-se de suas finalidades formativa e mediadora. Formativa, porque formação para

competências exige acompanhamento, observação, continuidade, coisa que nunca pode ser considerada acabada. O processo é fluido, possível de ser revisto e redirecionado, complementado, integrado em redes e malhas evolutivas que favorecem a aprendizagem continuada, a atualização das informações, a alimentação e realimentação para suprir as necessidades que vão surgindo. Na educação profissional, deve-se ter bem claro que a competência não é algo que a pessoa aprende para repetir exaustivamente ao longo de sua vida. Trata-se de alguma coisa que deve ser constantemente revista, tendo em vista as exigências laborais. Um profissional que sabe ultrapassar limites de um determinado contexto e inova para outro é o que se define realmente como competente. Ele sabe transpor, transcender. Refletindo, pensando sua prática, é que o profissional pode transformar, inovar, colocar sua experiência em situações profissionais diversas. A avaliação deve ser igualmente dinâmica, o que significa que o ensino seja estruturado dentro dos princípios e processos cognitivos que visem modificar as pessoas na direção de uma capacidade mais elevada e a uma maior eficácia para resolver problemas. A avaliação propõe, nesse sentido, uma diversidade de instrumentos e técnicas que ressaltem a metacognição e a auto-regulação como formas de mediação. A metacognição pode ser explicada como uma consciência, um auto-controle dos próprios processos de aprender. Os processos metacognitivos incluem as formas pelas quais os educandos supervisionam a compreensão de suas ações, planejam seus estudos, selecionam as informações e as relacionam com conhecimentos previamente adquiridos, escolhem estratégias para resolver problemas e avaliam seu próprio processo de pensamento e de ação, buscando formas de aperfeiçoá-los. Segundo Doly³³, o que faz falta aos educandos com insucessos de aprendizagem são métodos de trabalho. Seria importante, então, avaliar se algumas operações metacognitivas estão sendo desenvolvidas na aprendizagem: operações de antecipação que consistem na previsão de etapas de trabalho, na escolha de estratégias com relação aos fins desejados, aos resultados obtidos; operações de auto-regulação que controlam o que se está realizando, avaliando desvios com relação aos objetivos, registrando erros e operações de avaliação terminal dos produtos e resultados visados. Os professores poderiam usar a metacognição, não só para um trabalho individual, mas coletivo, aproveitando para enriquecer a classe de alunos, com o relato das formas de pensar um problema de cada indivíduo. Todos poderiam perceber que, muitas vezes, podemos chegar a um resultado por diversos caminhos diferentes. Pode-se até levar os alunos a refletirem que, dependendo da situação, algumas formas de atuar são mais efetivas que outras. Na minha prática de avaliadora, tenho usado um instrumento com potencial para a metacognição: a prova- protocolo³⁴. Nela, o educando reporta sobre sua própria atividade interna. Protocolos são provas que, junto às perguntas de conteúdo curriculares, intercalam perguntas que solicitam do aluno descrever o que acabou de fazer, as dificuldades experimentadas, as dúvidas, as autocorreções de seus erros. Um exemplo de questões sobre como o educando vislumbra e resolve os problemas de qualquer natureza poderia ser: Antes de realizar a tarefa: .. O que você deve fazer para resolver esse problema? .. Que informações são fundamentais para resolvê-lo? .. Como você se sente para lidar com essas informações? .. O que parece ser o mais difícil e o mais fácil na resolução? .. Que estratégias você acha que poderia adotar para resolvê-lo? Depois da realização da tarefa: .. O que ajudou você a se dar conta do que deveria ser feito para resolver o problema? .. Qual foi a parte mais clara do enunciado? E a menos clara? .. Que coisas foram difíceis de entender? Por quê? .. O que você fez para resolver suas dúvidas e seguir em frente? .. Em que momentos você cometeu erros? Quais foram os erros? .. Como você identificou que eram erros? Procedimentos de uma avaliação dinâmica concretizam a idéia de investigação³⁵. Procura-se entender o ensino e a aprendizagem como componentes de um processo contínuo, em espiral, de ação-observação- reflexão-nova ação, evitando-se a mecanização das ações avaliativas. Testes clássicos podem ser usados, mas não devem ser os únicos instrumentos para a tomada de decisões avaliativas. É preciso diversificar os meios de análise da aprendizagem, considerar as produções efetuadas em diversas etapas com a ajuda de ferramentas e por meio da interação entre pessoas e entre elas e o meio ambiente. Não se pode ter uma visão estática do aprendizado. Falar dos instrumentos de avaliação é importante, mas de nada adianta elaborá-los sem pensar nos critérios e indicadores ou evidências que nos permitam analisar os resultados coletados. Critérios, parâmetros, padrões são termos usados, em avaliação, como sinônimos para designar uma base de referência para julgamento. A noção de referência vem do latim *referre*, que significa literalmente reportar. Assim, para avaliar, nos referimos a alguma coisa preexistente, de modo a fundamentar, garantir nossa opinião, nosso juízo (Hadji³⁶). Um catálogo de cores, por exemplo, é uma referência que indica os diversos padrões de tonalidade. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. É, por meio dos critérios, que se realiza a “leitura” do objeto. Pensar em critérios é refletir sobre o que avaliar. Uma reflexão fundamental, quando se fala de padrões, de critérios, é a do que se está entendendo por qualidade das competências. Qualidade vem do latim *qualitate*: propriedade, peculiaridade característica distintiva, atributo ou condição das coisas e das pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Segundo Aristóteles³⁷, a qualidade é uma das categorias que se encontra em todos os seres e indica como eles são ou como estão. As categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado. Qualidades são, portanto, propriedades que se encontram nos seres. Podemos predicar nesta substância o muito e o pouco. Podemos dizer que um homem é grande ou pequeno: a isto chamamos de quantidade. Depois de dizer o que é e quanto,

podemos ainda dizer que é vermelho, verde, nobre, feio, bonito qualidade (RIOS, Garcia Morente³⁸). É na reflexão sobre os critérios que encontramos o sentido social da construção de cada profissão. A adoção dos mesmos exige uma reflexão para além das decisões de carácter técnico-formal, devendo-se considerar as múltiplas e intrínsecas relações sociais. Entender esses critérios é compreender além de aspectos gerais, algumas particularidades. Os critérios e os indicadores funcionam como uma forma de descrição da qualidade do alcance da competência. Dessa maneira, nunca podemos esquecer o componente valorativo social da competência a ser desenvolvida e que designa o desejável socialmente. Como diz Dolz³⁹, a competência de arrombar uma casa, por exemplo, também emprega processos cognitivos e psicológicos. Um arrombador competente igualmente aprende seu ofício por meio de um processo de socialização em um certo ambiente. Contudo, essa competência certamente não é bem vista socialmente. Falando-se de competências, poderíamos dizer que elas encerram em si mesmas um conjunto de qualidades. .. Como determinar a qualidade de um agente de turismo na realização de eventos? .. Quais as competências e como serão avaliadas na aprendizagem de um idioma? .. Quais os critérios e indicadores de competências para um técnico de alimentos? Na área de Saúde, por exemplo, Donabedian⁴⁰ descreveu a qualidade da atenção em três dimensões: técnica, interpessoal e de comodidade. A primeira é entendida como a aplicação da ciência e da tecnologia à solução dos problemas de saúde do usuário. A segunda expressa-se na relação que se estabelece entre prestadores e receptores dos serviços de Saúde. Por último, a comodidade diz respeito aos elementos do entorno do processo de cuidado e atenção. Para definirmos critérios e indicadores é fundamental conhecer bem o objeto que será foco de nossa avaliação. Esse conhecimento nos permite adentrar no âmbito da qualidade de cada situação e determinar o que se espera. Na definição de critérios e indicadores, deve-se lembrar, ainda, que as competências profissionais não se limitarão à aplicação de instruções, mas exigirão iniciativa, responsabilidade e flexibilidade de ação. Assim, é importante que se definam os resultados esperados, mas que muitas vezes não estão explicitamente prescritos, e que se esteja atento para novas possibilidades de resolução do problema que se apresenta para o educando. Muitas vezes é mais importante tomar iniciativas necessárias para assegurar a continuidade do trabalho, do que respeitar cegamente as instruções. Por outro lado, em algumas ocasiões os desempenhos de um profissional estão dentro das especificações desejadas, mas se situam fora das normas de segurança prescritas, fazendo com que o que receberá o serviço possa sofrer graves riscos. Muitas pessoas me perguntam: mas e a estética, a beleza, a criatividade nas competências, como avaliar? O julgamento da dimensão da beleza é uma das dimensões mais complexas dos critérios. Nesse momento não se pode deixar de lidar com o conceito de talento além do de competência. Pelo talento, sabemos que o trabalho do artista não se conclui num produto, mas numa criação. É evidente que nenhum dos recursos (saberes, saber-fazer e saber-ser) é descartado, afinal não há artes sem regras. Contudo, a beleza não encerra uma descrição fechada. Como diz Boterf⁴¹, é por isso que existem muitas dificuldades na avaliação das competências de profissões como jornalista, arquiteto, esteticista. Para mim, a criatividade, na educação profissional, está relacionada à inovação, à criação, e mesmo assim, exige grande dose de conhecimento. Em uma ocasião, assisti a um concurso de cabeleireiro para escolher o penteado mais criativo. Todos os critérios definidos apontaram o grande vencedor da noite. Porém, qual não foi minha surpresa quando descobri, nos bastidores, na lavagem da cabeça da modelo que apresentava o penteado premiado, grande parte das madeixas da moça foram caindo. Havia muita criatividade no penteado, mas o conhecimento do profissional falhou, pois ele usou um produto químico prejudicial ao cabelo da modelo. Voltando à necessidade de conjugar critérios e indicadores, não se pode definir apenas critérios para avaliar o êxito em uma atividade, indicando se ela foi realizada corretamente. Neste caso, margens de tolerância devem estar bem especificadas. Somente o produto não nos diz se os recursos cognitivos e afetivos estão sendo desenvolvidos. É necessário observar o processo. Outro aspecto a considerar na avaliação é o de que trabalho se reveste de um carácter cada vez mais coletivo. Sendo, assim, o desempenho competente dependerá largamente da capacidade de comunicação e cooperação. Isso exige que as situações de avaliação favoreçam o diálogo entre pares, entre o mediador e o mediado em uma situação de aprendizagem. Enfim, avaliar competências também exige que a avaliação seja competente. Uma avaliação competente busca sempre contextualizar as situações e os atores envolvidos. Um profissional não é apenas um conjunto de competências; é uma pessoa em relação com as outras e em evolução na sua história de vida. Antes de avaliar é preciso: .. analisar a natureza da profissão a ser formada; .. refletir e decidir qual o conceito de competência da escola; .. decidir, coletivamente, as finalidades do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de competências, não somente profissionais, mas as que se referem ao cidadão que se deseja formar; .. traduzir as competências profissionais em competências educacionais, para fugir da mera adaptação das atividades do mercado de trabalho para a escola; .. organizar um currículo que promova o desenvolvimento de competências e de capacidades que as permeiam; .. traduzir as competências em saberes, saber-fazer e saber-ser.

V - COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - É POSSÍVEL AVALIÁ-LAS?

Para responder a essa questão, reitero a noção de que as competências envolvem mobilização em uma situação

real de trabalho. Se as competências referem-se à mobilização, um saber-agir em uma situação real e contextualizada de trabalho, como exigir que as escolas de educação profissional “dêem conta” de avaliá-las? Defendo, então, a idéia de que se pode avaliar, sim, mas não as competências e sim, os recursos que as mobilizarão. Há que se considerar a dificuldade de representar, na escola, situações que se aproximem da realidade; problemas novos surgem no dia-a-dia. Além disso, em algumas profissões, existem fatores que devem ser eticamente considerados. Como escolas de educação profissional da área de saúde, deverão enfrentar a questão ética de uma situação simulada? Como lidar com a segurança do usuário? E com o sigilo das informações? O contexto das situações profissionais tende a se definir menos em termos de conjuntura rotineira e mais em termos de conjuntura fluida. As conjunturas fluidas se caracterizam por situações complexas em que interferem múltiplas lógicas de atores, em que se dá uma grande mobilidade do que está em jogo, nas quais os critérios de definição dos problemas são instáveis e os confrontos atravessam as fronteiras habituais dos conflitos. Na avaliação de competências, temos de considerar como é difícil ter na escola um profissional completo: aquele que identifica um problema, apresenta-o, imagina e aplica um solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Um profissional competente não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática. Ele a constrói, constantemente, “ao vivo e a cores”, às vezes com grande desgaste, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Por mais perfeita que fosse a simulação de uma situação real, talvez não desse conta da realidade. Assim, como exigir que, antes de ter praticado na escola, uma das competências profissionais da área de Turismo – realizar eventos, planejando-os e adequando-os às necessidades, condições e aos interesses dos demandantes, utilizando técnicas que permitam maior qualidade ao realizado e zelando por atitudes de discrição e respeito – possa ser considerada como realmente desenvolvida? Contudo, apesar de não ser possível afirmar categoricamente que o futuro profissional do Turismo seja ou não competente sobre a realização desses eventos, uma vez que isso implicaria em observação constante da mobilização dos saberes em várias e diversificadas situações, pode-se, evidentemente, buscar evidências sobre a presença ou não de alguns recursos essenciais para essa competência. Um cuidado a tomar seria, como diz Boterf⁴², considerar que competências reais dos profissionais não podem ser objeto senão de antecipações probabilísticas. As competências necessitam de um tempo para serem desenvolvidas e mobilizadas.

VI – VISANDO A UMA FUTURA REFLEXÃO

Numa perspectiva mais ampla, a educação profissional deveria zelar pela idéia de promover as competências necessárias para gerar não só a oportunidade de um trabalho, mas ferramentas de pensar e de agir, que permitam a formação de um cidadão capaz de saber conviver em um mundo cada vez mais complexo e mutante. A idéia central é a de “educabilidade”, ou seja, desenvolver estratégias, ao longo da educação profissional, para que as pessoas possam modificar, melhorar suas maneiras de pensar, suas estruturas cognitivas, suas atitudes, possam repensar seus valores. Esse caminho é longo e não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva da escola. Penso com “meus botões”: não será preferível ser mais comedido no que estamos avaliando na educação profissional? Estamos dando conta de formar trabalhadores e cidadãos com currículos muitas vezes fortemente focados em tarefas específicas do mercado de trabalho? Tenho receio de estarmos nos iludindo sobre avaliar competências na escola. É, por isso, que proponho uma atitude menos ambiciosa e mais objetiva: podemos avaliar os recursos que serão mobilizados no desenvolvimento da competência, mas essa competência só será avaliada na realidade do trabalho.

São muitas as dúvidas que esse tema me suscita. Espero que os leitores me ajudem nessa reflexão.

NOTAS

1 MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

2 CORTELLA, Mário Sérgio. O mistério do simples. Folha de São Paulo, São Paulo, mar., 2003. Cad. Folha Equilíbrio.

3 DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

4 REY, Bernard. As competências transversais em questão. Trad. Álvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre: Artemed, 2002.

5 MACHADO, Nilson. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe (Org) As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artemed Ed. 2002. p.138-155.

6 CHOMSKY, Noan. Aspect de la théorie syntaxique. Paris: Le Seuil, 1971.

- 7 FEUERSTEIN, Reuven. Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Illinois: Scott Foresman, 1980.
- 8 Id. *ibid.*
- 9 DEMO, Pedro. Pesquisa: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez, 1991.
- 10 BORDALLO, I ; GINESTET, J. P. Pour une pédagogie du projet. Paris: Hachette, 1993. 11 Id. *ibid.*
- 12 IRIGOIN, Madgi; VARGAS, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor, 2002.
- 13 Id. *ibid.*
- 14 PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Ed., 2002. p.138-155.
- 15 LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 16 DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 17 LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 18 Id. *ibid.*
- 19 Id. *ibid.*
- 20 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da]v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- 21 BRASIL. Ministério da Educação: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=73&Itemid=198>>
- 22 TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (Orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Campinas: São Paulo, 1997.
- 23 LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 24 VARELLA, Dráuzio. Por um fio. São Paulo: Companhia das Artes, 2004.
- 25 QUINO, o humor livre : entrevista. O Correio da Unesco, Rio de Janeiro, v. 28, n. 9/10, p. 60-62, set./out., 2000. Entrevistador: Lucia Iglesias Kuntz.
- 26 LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 27 CORTELLA, Mário Sérgio. A obra intangível Outras Idéias. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 2004. Cad. Folha Equilíbrio.
- 28 Id. *ibid.*
- 29 RENOIR. Apud. CORTELLA, Mário Sérgio. (2004) op. cit.
- 30 MEIRIEU, Philippe. Apprendre... oui, mais comment. 10 ed., Paris: ESF éditeur, 1993.
- 31 BARATO, Jarbas Novelino. Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo, Editora SENAC, 2004.
- 32 FEUERSTEIN Apud. SOUZA, Ana Maria Martins et al. A mediação como princípio educacional : bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo, Editora SENAC, 2004.
- 33 DOLY, Anne Marie. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, Michel (Coord) A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos. Portugal: Porto Editora, 1999.
- 34 BERNARD, Juan Antonio. Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estratégias de aprendizaje contextualizado. Madrid: Narcea.S. A Ediciones. [s.d.]
- 35 DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação educacional em três atos. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- 36 HADJI, Charles. A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- 37 ARISTÓTELES Apud. RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar : por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- 38 RIOS, Garcia Morente. Apud. RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar : por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69.
- 39 DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre : Artmed, 2004.
- 40 DONABEDIAN, A. Enfoques básicos para la evaluación. In: La calidad de la atención médica: definición e métodos de evaluación. [s. l.] La prensa Médica Mexicana, 2002.
- 41 LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

42 Id. ibid.

* Pedagoga, mestre em Tecnologia Educacional pelo Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de São Paulo e formadora de mediadores do Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI - pelo Instituto Hassah Wizo Canada Research Institute em Jerusalém. Consultora de programas educacionais e da área de Saúde e formadora de formadores no PEI no SENAC/SP.

E-mail: Leateris@uol.com.br

RESUMEN

Léa Depresbiteris. Competencias en la educación profesional – ¿es posible evaluarlas?. Busca estimular la reflexión sobre una cuestión candente: ¿Están logrando las instituciones de educación profesional evaluar competencias, o sería más prudente pensar que se están evaluando los recursos – distintos conocimientos – que poseen potencial para movilizarlas? Considerando que un profesional competente es aquél que sabe manejarse en situaciones inesperadas, que construye sus competencias constantemente, “en vivo y en colores”, ¿cómo juzgar, de manera categórica, en el ámbito de su formación, si alguien es o no competente? Preguntas como estas sirven para una discusión que comienza, en el artículo, con la idea de la complejidad del tema y en consecuencia, con la necesidad de analizar los múltiples aspectos que implica la evaluación de competencias. Palabras clave: Educación Profesional; Competencia; Evaluación; Recursos Cognitivos; Movilización de Competencia.