



## A AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

*M<sup>a</sup> Isabel Figueiras Lima Ciasca*

Universidade Federal do Ceará  
isabelfil@uol.com.br

*Silvany Bastos Santiago*

Universidade Federal do Ceará  
silvanybastos@hotmail.com

### A Noção de Competência

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) as propostas pedagógicas estabelecidas para as escolas devem incluir competências básicas, em seus conteúdos. Nesse sentido, Mello (2004), assinala que competência se caracteriza com a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação. Uma competência não se deduz apenas do ato de fazer algo que pode ser objetivamente avaliado. Para a avaliação, há de se considerar também os conhecimentos, valores e atitudes do educando.

Perrenoud (1999a) apresenta três versões que comumente se emprega para definir competência. A primeira versão trata de competência e objetivos: retoma-se a pedagogia tradicional de Bloom apud Perrenoud (1999b), na qual os objetivos de ensino são em termos de conduta e freqüentemente os educadores se utilizam dessa versão tradicional de competência. Essa abordagem não está superada, desde que se observem seus excessos como: o behaviorismo, as taxionomias intermináveis, o fracionamento de objetivos e a organização do ensino por objetivos.



Os objetivos educacionais sugerem o conhecimento pelo conhecimento sem transpô-los a situações complexas, enquanto que, no ensino e na avaliação por competência, propõe-se a mobilização desses conhecimentos em situações complexas.

A segunda versão consiste em comparar competência e desempenho. Perrenoud (1999a p. 19-20) ensina que

[...] o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente. É uma aceção desenvolvida tanto na lingüística quanto na psicométrica [...] E salutar no debate sobre avaliação que se fundamente uma crítica dos exames que julgam o nível de uma pessoa com base em um desempenho pontual, exigido em condições particulares (1999a p.19-20).

Nesse caso as competências, por exemplo, desenvolvidas na Lingüística, na Psicométrica, podem ser mensuradas, por meio de exames. Em situações subjetivas, como negociar um acordo e descrever um incidente, por exemplo, são necessários outros dispositivos para “formar uma idéia do que ocorre na caixa-preta das operações mentais.” (PERRENOUD, 1999a, p.20).

A terceira designação de competência clássica é uma potencialidade de qualquer mente humana. Uma competência permite produzir um número infinito de ações não programadas. São múltiplos os significados da noção de competência, entretanto, o autor a define como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a ele.” (PERRENOUD, 1999a, p. 7).

Para as DCNEM, as competências devem ser incluídas nas propostas pedagógicas das escolas, nos cur-



rículos e nas metodologias. O aluno deverá dominar as competências cognitivas e sociais, relacionando a teoria e a prática para a resolução de problemas. Dessa forma, a organização curricular do ensino médio estabelece quatro orientações básicas onde pode ser compreendida a noção de competência da reforma curricular do ensino médio.

### **A Organização Curricular do Ensino Médio: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver e Aprender a Ser**

A organização curricular do Ensino Médio, conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999, p. 29), apresenta quatro orientações básicas, que para a UNESCO são os eixos estruturais da sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a aprender a ser.

Aprender a conhecer é a educação geral, que prioriza o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. É o meio de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais. Fim, porque sua fundamentação é o prazer de conhecer, de compreender, de descobrir. Aprender a conhecer é a maneira de se conquistar a educação permanente e constitui-se base para continuar aprendendo ao longo da vida.

Aprender a fazer é desenvolver habilidades, incitar o surgimento de aptidões para o enfrentamento de situações inéditas. Além de uma qualificação profissional, de maneira mais ampla, também é preciso desenvolver competências que tornem a pessoa apta a conviver e a trabalhar em equipe.



Aprender a viver *trata-se de aprender a viver juntos*, é o conhecimento da outra pessoa, a percepção das interdependências, projetos a fins e conflitos inevitáveis, porém, administráveis.

Aprender a ser é a preparação para a autonomia individual, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formulação de juízos de valor, poder de decisão. É o exercício da liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação.

Esses pilares da UNESCO, de acordo com Delors (2001), são as bases da educação do futuro. Sugerem que a educação deve transmitir de modo maciço e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva.

O desafio na educação escolar atual, segundo Mello (2004), é superar a concepção tradicional de educação internalizada em grande parte dos docentes, acostumados a uma concepção de ensino cuja função básica foi seletiva e propedêutica, para o ensino por competências, no qual o professor passa a ser um facilitador. Para Hadji (2001, p.12), ensinar é ajudar os alunos a formular os saberes e competências em situações concretas.

Nesse sentido, o conhecimento, finalidade principal do ensino, é o desenvolvimento de todas as capacidades das pessoas e não apenas as cognitivas. No entendimento de Zabala (1998, p.197), a avaliação nessa concepção deve considerar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Nessa proposta de ensino a avaliação é desafio. A concepção seletiva da avaliação deverá ser ultrapassada, pois o aluno será avaliado em situações concretas ou pró-



ximas da realidade, em que serão avaliadas as competências e não as disciplinas. De acordo com Mello (2004), um currículo voltado para competências, a avaliação deverá incidir sobre os fatos da vida real.

### A Avaliação por Competências

Para Vasconcellos (2002), a avaliação por competências é um desdobramento da avaliação formativa. A realização da avaliação por competência e formativa será possível, conforme o referido autor, se os alunos forem envolvidos em situações complexas, projetos, estudos de casos, enfim, em uma metodologia diversificada que trate a educação mediante a resolução de situações-problema. Altolfi apud Perrenoud (2000, p. 42) define algumas características de uma situação-problema, dentre as quais se priorizam:

1. uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, previamente bem identificado;
2. o estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas;
3. o trabalho da situação-problema funciona como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.

Zaballa (1998, p.199) esquematiza a avaliação para resolução de situações-problemas em três fases, a saber:

- a) a avaliação inicial – a primeira necessidade do professor como mediador das situações-proble-



ma, objeto da avaliação formativa, é responder às perguntas – que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?

- b) A avaliação reguladora é a avaliação do conhecimento adquirido parte do aluno ao longo do processo, que deverá se adaptar às novas necessidades expressas; a avaliação é reguladora pelo seu caráter de adaptação e adequação. Justifica o autor que, alguns educadores e o próprio vocabulário da Reforma utilizam a expressão avaliação formativa, para uma determinada concepção de avaliação mais geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia.
- c) A avaliação final é a análise das competências adquiridas, a verificação do processo e a progressão de cada aluno, a fim de continuar levando em conta suas características específicas.

Nesta modalidade de avaliação os erros dos alunos são considerados ferramentas e o professor deve utilizá-los na reorganização de suas metodologias, refletir sobre a sua idéia de avaliação e considerar o estágio de desenvolvimento do aluno.

Portanto, o professor tem que modificar sua prática avaliativa supostamente classificatória, a serviço da seleção, o que é marcante no cotidiano pedagógico, para uma perspectiva em avaliação que requer a ação do professor em direção ao desenvolvimento e crescimento do aluno.



## As Transformações nas Práticas Avaliativas

As práticas avaliativas devem ser transformadas em relação à avaliação somativa e classificatória do professor, para a compreensão da aprendizagem do aluno no desenvolvimento de competências. O professor promoverá situações para que o aluno use o conhecimento adquirido por meio das definições, em situações problematizadoras.

Assim, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e diálogos serão fontes de informações do domínio dos conhecimentos adquiridos (ZABALA, 1998, p.205).

É importante, de acordo com Perrenoud (1999, p. 49), que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos, que, em pequenos toques, contribui para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas.

A avaliação formativa é peça fundamental dentro de um dispositivo de uma pedagogia diferenciada, que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. É um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos (PERRENOUD, 1999b). O autor é incisivo quando acentua que “ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola”.

Desse modo, a avaliação interfere na organização das turmas, na didática e métodos dos professores, relacionando-se com a família do aluno e inclusive na satisfação docente. Assim, pode-se considerá-la como o elemento propulsor do processo educativo.



## A Idéia de Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)

Atualmente as práticas pedagógicas e avaliativas no Brasil são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), cuja função é socializar as discussões, as pesquisas e as recomendações para o sistema educacional, subsidiando, desse modo, os docentes brasileiros em sua práxis pedagógica.

Dentre as concepções em avaliação aqui abordadas, desde a clássica, somativa, até a inovadora formativa, apresentar-se-á a idéia de avaliação de acordo com os PCNS (2001).

A avaliação para nos PCNS é o conjunto de atuações cuja função é de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente. Relaciona-se com as situações didáticas e conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação na perspectiva do professor deve subsidiá-lo com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, acerca de criação de instrumentos de trabalho e retomada de aspectos a serem revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para a aprendizagem individual ou de todo um grupo.

A avaliação na perspectiva do aluno é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades, e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.

A avaliação na perspectiva da escola possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.





A avaliação em todas essas dimensões requer que ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Uma avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e produzir conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos.

No aspecto da continuidade, a avaliação privilegia as observações dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou seqüência didática.

A avaliação final tenciona averiguar a relação entre a formulação do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs; é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito à qualidade do sistema educacional.

A avaliação nos PCNS (2001, p.83) é entendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. O objetivo das ações é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. A reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa é o instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido.



## A Modo de Conclusão: Afinal, o Que Mudou com o Ensino por Competências?

Esse paradigma de avaliação implica uma mudança de ensino, de organização curricular, na sala de aula, nas atividades, por fim, nos amplos aspectos didático-pedagógicos. Segue um quadro que adaptado de Mello (2004), no qual se apresentam as principais mudanças no ensino privilegiado por competência:

### Quadro 1 – O ensino por competências

Paradigmas	O ensino tradicional	O ensino por competências
O conteúdo	Um fim em si mesmo.	Um meio para desenvolver competências.
O conhecimento	Fragmentado por disciplinas, ensino de regras, fatos, definições e acúmulo de informações desvinculadas da vida dos alunos.	Interdisciplinar e contextualizado, privilegia a construção de conceitos e o entendimento. Teoria e prática aplicadas ao cotidiano do aluno.
As atividades	Rotineiras, que favorecem a padronização da resolução	Centrada em projetos e resoluções de problemas.
O professor	Transmissor do conhecimento	Facilitador da aprendizagem, reflexivo, avalia e ressignifica a prática pedagógica.
O Aluno	Passivo, receptáculo do conhecimento descontextualizado	Ativo e participativo na elaboração de seu conhecimento.
A Avaliação	Classificatória e excludente. Dados para avaliar-se a capacidade do aluno reter informações.	Formativa e diagnóstica. Dados para avaliar o desenvolvimento das competências

Fonte: adaptado de Mello (2004, p.43-44)

O ensino por competências suscita uma transformação na escola, no professor e no aluno. As práticas rotineiras da escola devem ser substituídas pelas resoluções de problemas e projetos educativos envolvendo alunos e professores na ressignificação das práticas pedagógicas e a avaliação com a função formativa e integradora para o desenvolvimento de competências.



## Bibliografia

BRASIL-MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

DELORS, Jacques (Org). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

HADJI, Charles. Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.