

# DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS E DO PROBLEMA DA MEDIDA DA COMPETÊNCIA \*

*M'hammed Mellouki\**

*Clermont Gauthier\*\**

\*Pesquisador convidado da Haute École Pédagogique de Bejune – Suíça; Pesquisador do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante – Université Laval, Quebec [Canadá]  
[mhammed.mellouki@hep-bejune.ch](mailto:mhammed.mellouki@hep-bejune.ch)

\*\*PhD em Fondements de l'Éducation; Titular da Cadeira de Pesquisa em Formação de Professor; Membro regular do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante; Professor titular no Departamento de Estudos sobre ensino e aprendizagem da Faculdade de Ciências da Educação na Université Laval, Quebec [Canadá]

Embora a abordagem da formação por competências exerça hoje uma atração cada vez maior no ensino e na formação dos educadores, ganhou notoriedade inicialmente em outros domínios, antes de impor-se no mundo escolar. Neste artigo, serão apresentados, de maneira sumária, alguns dos fatores contextuais que concorreram para a introdução dessa abordagem nas políticas educativas e nos programas escolares. Em seguida, tentaremos passar em revista as principais definições que lhe foram dadas, discernir o papel que os autores lhe conferem no ensino superior e na formação para o ensino e, por fim, introduzir o delimitado problema da medida de competência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências. Formação de professores. Políticas educativas.

\* Nota do editor – O texto “De l’approche par compétences et du problème de la mesure de la compétence”, ora publicado em português, neste número de *EccoS*, integra o livro *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. (Quebec: Presses de l’Université Laval, 2005), resulta de pesquisa sobre formação de professores com

base no referencial de competências – um estudo comparado entre os quebequenses e norte-americanos. Pela natureza e importância da temática na formação de professores no Brasil e, considerando o acesso limitado do público brasileiro à referida publicação, a editoria de *EccoS*, com autorização dos autores e da editora, o adaptou para a língua portuguesa, na forma de artigo.

## 1 Introdução: o contexto

O impulso alcançado pela abordagem da formação por competências está estreitamente ligado às mudanças sofridas pelas ideologias do neoliberalismo, à economia mundial, aos laços comerciais entre os países e às novas tecnologias de produção, informação e comunicação, bem como a seu impacto sobre as áreas profissionais e as políticas educativas.

Não é segredo para ninguém que, já no início dos anos 1970, o sistema capitalista começava a dar seus primeiros sinais de cansaço, anunciando o fim do sonho da felicidade para todos, prometida por Adam Smith e seus seguidores – trabalho garantido para todos, sociedade de bem-estar etc. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999). Evidentemente, sempre que os negócios dos grandes do mundo – as multinacionais e as grandes potências – começam a ir mal, a escola está sempre entre os primeiros acusados (MOREY, 2000; COMFORT, 1997). A formação escolar, afirma-se (BERTHON, 2000), não é mais garantia de uma boa qualificação nem mesmo uma fonte de informação atualizada sobre o funcionamento e a evolução das sociedades e das empresas. As atividades por ela propostas rivalizam com um grande número de novas atividades aparentemente mais interessantes para os jovens. Estes últimos não se sentem mais interessados pelo que a instituição escolar lhes oferece. Para amenizar essas deficiências e revitalizar a imagem da escola, é preciso então repensar seu papel em razão do novo estado do mundo, em que a competição atinge seu ponto culminante: refazer seus programas e reformular suas abordagens pedagógicas. E como a competência constitui o novo “Abre-te, Sésamo” da concorrência mundial e da “isomania”, é claro, por conseguinte, que a instituição escolar, seus programas e seu pessoal devem pautar seus passos segundo os ditames do mercado. Isso leva De Ketele (2000) a afirmar, numa linguagem mais *soft*, que o principal fator a favorecer a emergência da abordagem da formação por competências reside no desejo crescente das empresas de contratar diplomados que possam ser rapidamente

utilizados para aumentar a sua produtividade. A empresa pressiona para que as competências genéricas – tais como a interpretação correta de problemas, a leitura adequada de um guia de utilização, a pesquisa de informações úteis ou a reação crítica a uma situação complexa – sejam adquiridas no meio escolar. A empresa é, portanto, instigadora da abordagem por competências. É o que Fourez (1994) também ressalta, afirmando que o mundo econômico é a base do movimento atual em favor de tal abordagem.

Essa subordinação ocorre em nome da evolução das ciências e das tecnologias da produção, informação e comunicação que a instituição escolar e seu pessoal teriam aparentemente dificuldade em acompanhar (MOREY, 2000). Essa evolução está modificando a arquitetura de várias áreas profissionais e tornando porosas as tradicionais fronteiras entre elas.

Na medicina, por exemplo, Wright, Rowitz, Merkle, Reid e colaboradores dizem que os desafios que os profissionais da saúde pública devem enfrentar são cada vez mais complexos. Eles assinalam, entre outros, a insuficiência de recursos outorgados para a preparação dos profissionais e dirigentes, as lacunas na preparação acadêmica dos profissionais e a necessidade de desenvolvimento profissional dos administradores do sistema. Segundo esses autores, as exigências da prática profissional aumentam em relação aos padrões e à estrutura das competências tradicionais. A ausência de uma avaliação sistemática das necessidades, de uma coleta de dados consistentes e de padrões formais para medir as competências obriga a revisar a formação dos profissionais da saúde pública.

Na formação dos educadores, várias dificuldades observadas são associadas às novas exigências da profissão, à ausência de adequação entre formação e emprego e à pouca articulação entre teoria e prática, à falta de habilidades de pesquisa entre os educadores, assim como à evolução desenfreada das tecnologias da informação e das comunicações e seu impacto sobre a profissão de educador. Para os partidários do neoliberalismo, esse questionamento das competências dos educadores está estreitamente ligado à suposta falência

do ensino primário e secundário. Critica-se no sistema educacional, notadamente, a pouca reutilização e transferência dos conhecimentos escolares, a presença de lacunas importantes nas habilidades intelectuais de alto nível e a concentração nos conteúdos em detrimento da formação do pensamento. São também destacados os desvios nos programas por objetivos, particularmente a proliferação dos objetivos, a segmentação dos conhecimentos, a atomização das competências e o lugar de destaque conferido a uma avaliação fragmentada e somativa (LEGENDRE, 2000).

Na formação técnica e profissional, enquanto Helgager (1979) se pergunta como fazer para que os educadores formem diplomados que respondam às necessidades e aos objetivos das empresas, Comfort (1997) destaca a ausência de laços entre a educação formal e as funções exercidas no local de trabalho. Ele afirma que os diplomados dos cursos profissionalizantes necessitam de uma preparação particular para enfrentar as inúmeras mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que afetam a estrutura dos empregos, o mundo dos negócios e as indústrias. Esse novo contexto e as novas condições de trabalho, ressalta Comfort, devem dar lugar a uma renovação dos programas de formação dos educadores da instrução profissionalizante.

Em relação à formação dos educadores do ensino geral, Cramer (2000) nota que a identidade do corpo docente, assim como as normas que regem o exercício da profissão, são cada vez menos claras, em razão das mudanças sofridas pelas ideologias e políticas educacionais. A isso é preciso acrescentar os novos papéis de assistentes sociais, agentes de repressão, orientadores ou psicólogos que os educadores devem desempenhar perante as novas categorias de alunos que freqüentam suas classes. Os formadores dos educadores também não sabem para onde devem centrar suas abordagens e práticas, ainda mais porque não são – ou são muito pouco – parte na definição das políticas educacionais e abordagens pedagógicas. Muitos acham e poucos dizem: a abordagem da formação por competências continua pouco conhecida pelos formadores de professores.

## 2 A competência: tentativa de definição

Os trabalhos dos últimos anos acerca das competências fornecem uma panóplia de definições do conceito, que varia segundo o domínio científico e o campo profissional. A psicologia do trabalho e a sociologia de gerenciamento e organização abriram caminhos originais e promissores quanto à significação do conceito e das abordagens pedagógicas que o utilizam.

Em psicologia do trabalho, as competências são consideradas categoria específica das características individuais, tais como as aptidões e os traços de personalidade. Enquanto as aptidões permitem caracterizar os indivíduos e explicar a variação de seus comportamentos na execução de tarefas específicas, as competências se referem ao emprego integrado de aptidões, de traços de personalidade, assim como de conhecimentos adquiridos para levar a bom termo uma missão complexa (LEVY-LEBOYER, 1996).

De Montmollin (1984), por sua vez, define as competências como “conjuntos estabilizados de saberes e habilidades, de condutas típicas, de procedimentos-padrão, de tipos de raciocínio, que podem ser empregados sem uma nova aprendizagem”. As competências se referem a tarefas ou situações de trabalho e ao equilíbrio que o operador é capaz de manter entre o ambiente de trabalho e sua atividade. A competência é, então, um conjunto de condutas organizadas no interior de uma estrutura mental, estrutura essa também organizada e relativamente estável e mobilizável quando requisitada (LEVY-LEBOYER, 1996). A competência pressupõe, portanto, uma experiência e um domínio real da tarefa e recorre a representações ou “imagens operatórias” constituídas progressivamente pela experiência do operador (OCHANINE, 1984). Ela se diferencia da habilidade, qualidade que resulta de uma formação e que, em geral, caracteriza os processos psicomotores.

Nesse contexto, as competências estão ligadas a uma tarefa ou a uma determinada atividade. Elas podem cobrir um conjunto de atividades (competências lingüísticas ou competências de orientação) ou se limitar a

uma atividade precisa (competências do controlador na sala de controle, do controlador de tráfego aéreo ou do programador). Enfim, elas resultam da experiência e constituem os saberes articulados, integrados entre si e automatizados, à medida que a pessoa competente mobiliza esses saberes com conhecimento de causa, sem necessidade de consultar as regras de base nem de se perguntar sobre as indicações para a sua conduta. As competências são características individuais de nível mais intelectual e se traduzem em comportamentos e atitudes.

Em poucas palavras, a psicologia do trabalho define as competências como repertórios de comportamentos observáveis na realidade cotidiana do trabalho ou em situações-teste e considera que, no emprego eficaz de uma competência, se conjugam de forma integrada aptidões, traços de personalidade, saberes e habilidades.

Quanto à sociologia da organização e do gerenciamento, ela tenta determinar as competências dos trabalhadores por meio da análise da organização e da gestão dos recursos humanos. As competências representam o desenvolvimento de uma base comum de condutas que supõem uma interação com um ambiente afetivo, social ou profissional. Para Massot e Feisthammel (1997), a competência pode ser definida como um programa de conduta memorizado, automatizado e construído pela experiência, um programa que permite ao indivíduo responder a um tipo de situação profissional recorrente, com seus desafios, suas pressões e suas distorções.

Em contrapartida, esses mesmos autores constatam que a aceleração das mudanças e a acentuação das pressões sociais fazem que, de um lado, os indivíduos tenham mais dificuldades em se posicionar e em se afirmar na vida pessoal e profissional e, de outro, que as empresas não consigam mobilizar seus atores a fim de garantir o êxito e a perenidade da organização. Para esses autores, tal situação vem do fato de que muitas empresas não logram aperfeiçoar as condutas profissionais do seu pessoal, tanto no plano das relações entre as pessoas quanto no da gestão da atividade de produção.

Para responder a essa necessidade de otimização das condutas, Massot e Feisthammel (1997) elaboraram uma nova abordagem, denominada “descrição das condutas acessíveis e utilizáveis por todos”. Essa abordagem é baseada nas três orientações que seguem:

- Estabilizar as condutas: é a repetição e a estabilização das condutas que influenciam o ambiente. Segundo esse princípio, o rendimento de um indivíduo em uma determinada situação depende menos da sua maneira de fazer pontualmente do que do modo como ele se conduz habitualmente em um caso semelhante.
- Escolher as condutas eficazes: existem elementos de conduta que geram mais ou menos eficácia para o alcance de determinados objetivos. De acordo com esse segundo princípio, alguns elementos melhoram consideravelmente, os resultados dos comportamentos, independentemente dos interlocutores e das situações. A partir da identificação desses elementos, o ator pode organizar seu projeto de desenvolvimento de acordo com os objetivos estabelecidos. Organizar significa aqui reproduzir segundo um modo de resposta em vez de outro.
- Escolher seus próprios meios: Cada um tem a liberdade de acionar seus próprios meios internos. Para desencadear uma mesma conduta, duas pessoas acionarão mecanismos diferentes, e essa escolha lhes pertence inteiramente.

Le Boterf (2000) também se debruçou sobre a questão da competência profissional no domínio da organização do trabalho. Segundo esse autor, o conceito de competência deve ser redefinido em razão das novas exigências de competitividade das empresas, da evolução dos contextos e das organizações do trabalho, das características do mercado de trabalho, do desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, do avanço das pesquisas sobre os processos de aprendizagem e do funcionamento cognitivo. Todos

esses fatores levam à adoção de uma definição que não reduz a competência a uma habilidade, uma definição, noutras palavras, que integra a capacidade de atualização da competência em função dos dados do mercado de trabalho e da tecnologia, a capacidade de compreender os fatores de sucesso e de fracasso em sua execução e de estar em condições de transpor suas competências em contextos variados. Ser competente, para Le Boterf, é saber agir e reagir em contextos diversificados, ser capaz de solicitar e combinar os recursos necessários e pertinentes para o cumprimento de uma determinada tarefa, de compreendê-la e de ter êxito em sua execução.

Le Boterf (1998) relata que a competência profissional ocupa lugar de destaque entre as preocupações das grandes empresas e dos indivíduos. As diretorias operacionais cada vez mais se dão conta de que a competência pode ser um recurso-chave na obtenção do desempenho. Os procedimentos não bastam, é preciso confiar nos atores da empresa. É necessário poder contar com o seu profissionalismo, pois, diante de eventos imprevistos, eles deverão elaborar e pôr em execução as respostas apropriadas. Também em relação aos indivíduos, a busca das competências é uma preocupação maior em razão do contexto econômico difícil e da insegurança do emprego. Possuir várias competências é um privilégio e uma vantagem a ser explorada, particularmente na gestão da mobilidade profissional e da empregabilidade.

Le Boterf propõe uma definição original da noção de competência e de seus corolários. Para ele, a competência é uma construção, o resultado de uma combinação pertinente de vários recursos. O próprio conceito de recursos remete, em Le Boterf, a um duplo instrumental do qual a pessoa pode extrair recursos para construir ou consolidar suas competências: um instrumental incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, aptidões, experiências etc.) e que faz parte de seu ambiente (redes de relacionamento, instrumentos, bancos de dados etc.). Um mesmo recurso pode servir para várias competências. Quanto ao saber combinatório – que para ele significa a capacidade de transpor –, representa “a” competência por meio da qual uma pessoa pode cons-

truir “as” competências pertinentes. Esse saber combinatório é de complexidade muito grande e constitui uma “caixa preta” de difícil acesso. Ela está no cerne da autonomia do indivíduo. Assim, segundo o autor, a competência é menos uma operação do que um arranjo, uma composição. A realização de uma atividade profissional é apenas a face aparente da competência, aquela que pode ser assimilada a um esquema de atividades aplicável e transponível para uma classe de situações ou de problemas.

Em suma, segundo Le Boterf, a “competência é ao mesmo tempo uma atividade ou uma prática profissional, uma seqüência de ações combinando várias habilidades e um esquema operatório transponível para um conjunto de situações”. Em outros termos, é um “saber-agir validado”, em um “contexto particular, tendo em vista uma finalidade”.

- A dimensão “saber-agir” significa que a competência se exprime em uma ação ou em um encadeamento de ações. Ela é da ordem do saber-agir, e não apenas do saber-fazer. Uma operação pode incluir várias expressões do saber-fazer. O saber-agir caracteriza o profissional. Ele significa que, diante dos acasos e dos acontecimentos, diante da complexidade das situações, o profissional saberá não somente executar em razão do que estiver prescrito, mas também ir além do modo recomendado. Aqui, o que caracteriza o profissional é mais o saber-inovar do que o saber rotineiro. Nas situações inéditas, ele sabe o que fazer. Um “saber-agir validado” significa, portanto, que a competência só existe quando o seu valor é provado perante os outros.
- A dimensão “contexto particular” significa que a competência é um saber-agir num campo de imposições e de recursos técnicos, humanos, financeiros, logísticos e temporais determinados.
- Por fim, a dimensão “tendo em vista uma finalidade” significa que a competência se manifesta numa ação orientada para um objetivo, uma ação que possui um sentido para o sujeito que a executa.

No modelo proposto por Le Boterf, a competência é um atributo do profissional, e não uma entidade que existe em si. Na verdade, o que há são pessoas mais ou menos competentes. O profissional é essa pessoa que sabe gerir uma situação complexa, utilizando cinco tipos de saberes, indo do saber mais simples ao mais complexo: saber comprometer-se, saber aprender e aprender a aprender, saber transpor, saber combinar os recursos e mobilizá-los em um contexto e saber agir e reagir com pertinência. Por via de consequência, as competências não são transferíveis de uma pessoa experiente para outra que não o é. Apenas o profissional competente é capaz de transpor suas competências e habilidades para novas situações e contextos variados.

### **3 As competências no ensino superior**

O reexame do papel da escola na formação dos trabalhadores, assinalado mais acima, não poupou o ensino superior. Que tipos de competências ele deve desenvolver em seus programas e em suas práticas de formação para responder às necessidades de uma economia que recorre a uma tecnologia tão sofisticada quanto variável? Essa é a questão que alguns levantam.

Para Useem, Egan e Egan (1998), a geração atual se confronta com um futuro em que haverá muito mais necessidade de habilidade de compreensão do que de habilidades técnicas. Para esses autores, os fenômenos da mundialização e da globalização moldarão, mais ou menos, a longo prazo, os programas, abordagens e conteúdos de formação. Os estudantes que aprendem passivamente não poderão desenvolver as habilidades que os prepararão para a autonomia profissional e para o trabalho em equipe. As reformas da educação e da formação em curso têm por objetivo restaurar o papel histórico do ensino superior na preparação dos diplomados para melhor integração no ambiente de trabalho (NICKSE, 1981, p. 123).

Em um estudo visando identificar as habilidades técnicas essenciais para o domínio do ambiente de trabalho, Evers, Rush e Berdrow (1998) demonstraram que os diplomados universitários e os administradores de empresas são unânimes sobre o fato de que o problema não está ligado à aquisição de habilidades técnicas, mas à aquisição de capacidades genéricas, tais como a capacidade de ser empático, de inovar e de liderar pessoas. Um outro estudo, no qual foram entrevistados mentores de estudantes e formados, professores universitários e gestores, evidenciou quatro domínios de competências e habilidades genéricas de que os diplomados necessitam. Constatação notável, o domínio dessas competências e habilidades, assinalam os autores (EVERS et al., 1998), transcende às tradicionais concentrações e divisões escolares do saber.

- O domínio da “mobilização da inovação e da mudança” compreende a capacidade de ter idéias criativas, de assumir riscos e projetar um futuro melhor. Trata-se de conceituar e empregar os meios de pôr em movimento e de gerir a mudança que desencadeia avanços significativos do novo método.
- O domínio da “gestão de pessoas” e “tarefas” inclui a tomada de decisão, a resolução de conflitos e a condução da mudança. Trata-se de cumprir as tarefas por meio do planejamento, da organização, da coordenação e do controle de recursos e pessoas.
- O domínio da “comunicação” é a capacidade de ouvir, compreender, persuadir. É a interação eficaz com uma variedade de indivíduos e grupos, que permite facilitar a coleta, a integração e a transmissão de informação de diversas formas.
- O domínio da “autogestão” é a capacidade de analisar e de resolver os problemas com confiança e determinação. Trata-se de desenvolver práticas e de interiorizar rotinas constantemente, a fim de maximizar a capacidade pessoal para compor com a incerteza de um ambiente em constante mudança.

O estudo da relação existente entre a formação em meio escolar e o mundo do trabalho levou outros autores a precisar as competências genéricas que deveriam ser adquiridas pelos diplomados dos ciclos superiores. Assim, segundo Reich (1991), um trabalho de grande valor exige, em geral, três grandes níveis de habilidade: a identificação de problemas, a resolução de problemas e a adoção de estratégias. As pessoas com alto nível de educação necessitam desses três tipos de competência. Senge (1990), por sua vez, afirma que cinco grupos de habilidades são necessários nas chamadas organizações estudantes: pensamento sistêmico, domínio de si, modelos mentais, visão partilhada e aprendizagem em equipe. Para completar a lista, seria preciso acrescentar a vontade de experimentar, necessária para o desenvolvimento dessas capacidades.

Já Bradshaw (1992) nota que a comunicação, o trabalho de equipe, a resolução de problemas e a autogestão aparecem regularmente como domínios essenciais no desenvolvimento das competências. Carnevale, Gainey e Meltzer (1990), entretanto, identificaram sete grupos de habilidades procuradas pelos empregadores nos formados: 1) aprender a aprender; 2) competência em leitura, escrita e informática; 3) habilidades de comunicação: escrita e comunicação oral; 4) adaptabilidade: pensamento criativo e resolução de problemas; 5) gestão pessoal: auto-estima, motivação e determinação de objetivos, empregabilidade e desenvolvimento de carreira; 6) eficácia do grupo: habilidades interpessoais, negociação e trabalho de equipe; 7) influência: eficácia organizacional e liderança. Por fim, Chickering e Reisser (1993) elaboraram sete vetores de desenvolvimento do estudante: desenvolvimento de competências; gestão das emoções; deslocamento da autonomia para a independência; desenvolvimento de relações interpessoais sólidas; estabelecimento da identidade; desenvolvimento de objetivos; desenvolvimento da integridade.

O exame desses modelos permite extrair três categorias importantes de competências genéricas que os formandos universitários devem dominar. A primeira diz respeito à capacidade de resolver os problemas profissionais,

à adaptação dos diplomados a contextos variados e à autonomia no exercício da profissão. A segunda concerne à habilidade de travar relações interpessoais, de se comunicar, de forma eficaz, no exercício da profissão e de trabalhar em equipe. Por fim, a terceira categoria de competências genéricas que devem ser adquiridas ao final de uma formação universitária está ligada ao domínio de si, que alguns chamam de autocontrole, ao domínio ou à sublimação das emoções.

#### 4 A medida das competências

Enumerar e definir uma lista de competências que devem ser adquiridas ao cabo de um programa de formação é uma coisa; avaliar o grau de domínio que se tem dessas competências é outra completamente diferente. É essa uma das dificuldades de porte, com as quais esbarram a implantação e a eficácia da abordagem por competências na educação e formação para o ensino. Alguns trabalhos, como os de Howsam (1981), Palardy e James (1981), Hathaway (1981), e muitos outros, mostram que o grau de domínio de uma competência deve ser julgado com base em critérios cognitivos, afetivos e psicomotores, ou ainda fundamentados na utilidade social da competência avaliada e no papel que ela desempenha na vida daquele que a domina. Essas definições e proposições permanecem, contudo, muito vagas ou dificilmente aplicáveis no ensino e na formação dos educadores.

Entretanto, os trabalhos de Spady (1977) e outros pesquisadores dão pistas que merecem ser exploradas. Esse autor considera que o ensino que recorre à abordagem por competências deve ser concebido como um processo integrado, baseado em dados, adaptado e orientado para o desempenho. Nesse processo, os critérios para demonstração da competência e da maneira como seu alcance será aferido devem ser, explícita e previamente, estabelecidos e garantir a flexibilidade do tempo para sua aquisição. Segundo Spady, a demonstração do

domínio da competência, como, aliás, de qualquer aprendizagem, deve permitir ao indivíduo um funcionamento bem-sucedido em um ou outro papel que precisa desempenhar na vida. Aos olhos desse autor, uma formação baseada no domínio de competências possui seis características essenciais: 1) resultados de aprendizagem definidos de maneira explícita e correspondendo a critérios de desempenho conhecidos desde o início pelos estudantes, resultados esses que devem refletir as competências que os alunos precisam demonstrar ao final de um programa de aprendizagem ou de um ciclo de formação (GOLDHAMMER; WEITZEL, In: NICKSE; MCCLURE, 1981, p. 50); 2) um tempo flexível para a aprendizagem, o que Spady denomina, em outro texto (1994) “o princípio de oportunidade expandida”; 3) uma pedagogia adaptada ao estilo de aprendizagem do estudante e que forneça uma variedade de atividades que lhe permitam atingir os padrões de certificação; 4) uma medida de avaliação cujos critérios se baseiem na estimativa dos resultados requeridos e prevejam ocasiões frequentes de avaliação, de reflexão e auto-avaliação, e um tempo de retomada e recuperação (SPADY, 1994); 5), uma certificação que seja feita com base na demonstração dos resultados requeridos; 6) por fim, um programa de formação maleável e continuamente remodelado para considerar os dados sobre o desempenho dos estudantes e aperfeiçoar as condições para o seu êxito.

Brickell (1981), por sua vez, propõe quatro possibilidades de avaliar a competência de um concluinte de um programa de formação: 1) “os textos escritos em sala de aula”, para medir, como de costume, um conjunto limitado de conhecimentos ou de habilidades às vezes distante do desempenho requerido na vida real; 2) os “produtos e desempenhos escolares”, ou seja, tudo que os estudantes fazem ou produzem no âmbito da sua formação durante o ano letivo: redações, seminários, ensaios e trabalhos de pesquisa, relatórios escritos e orais, intervenções em classe ou junto a jovens etc.; 3) as “situações simuladas de desempenho”, em que o estudante demonstra um mínimo de competência em contextos artificiais que se assemelham, o máximo possível, àqueles com os quais ele trabalhar realmente; 4) as “situações reais de desem-

penho”, em que o estudante deve demonstrar o domínio de conhecimentos e habilidades que lhe permitam passar ao nível superior de sua escolarização ou, se ele já estiver no final da formação, obter um trabalho e mantê-lo.

Em contrapartida, pensam Massot e Feisthammel (1997) se podemos hierarquizar as condutas de acordo com a capacidade de enfrentar as anomalias com as quais nos confrontamos no exercício da profissão, essa classificação permite definir três níveis de competência ou de resposta:

- Uma resposta que integra qualquer espécie de anomalia designa um nível de prática ou uma ação profissional “inovadora” ou potencialmente inovadora, ou seja, suscetível de ser construída no decorrer das eventualidades. A resposta caracteriza-se por uma espécie de estabilidade e continuidade na ação. A pessoa que atinge esse nível de domínio saberá sempre se portar, qualquer que seja a dificuldade com a qual se venha a defrontar durante o exercício da profissão.
- Uma resposta que leva em conta as variações na situação significa um nível prático ou de conduta “variável”. As variações, contudo, não devem ser de amplitude superior àquela com a qual a pessoa está habituada. Há, portanto, certa estabilidade, mas não continuidade ou constância na ação. A pessoa nessa situação saberá sempre se conduzir se a dificuldade com a qual se defrontar não for da ordem do “nunca vi”. É uma pessoa medianamente competente.
- Uma resposta padrão diante de uma situação padrão, tal como se pode encontrar em um manual, denota um nível de prática ou de conduta “estereotipado”. Uma conduta desse nível será eficiente se a situação na qual se estiver operando não comportar variação em relação ao modelo habitual. Caso comporte, a resposta padrão e a conduta estereotipada não serão eficientes. A resposta padrão se traduz em condutas e práticas rotineiras e automatizadas, características das situações profissionais sem variação. Quando uma mudança altera a rotina, ocorre perda de

referências ou ausência de continuidade. A pessoa desse nível de domínio detém uma competência aquém da média.

Essa escala de três graus de Massot e Feisthammel se baseia na capacidade de tratamento da distorção (dificuldade). O mais alto nível corresponde à habilidade de considerar o maior grau de anomalia ou de alterações. Por consequência, a capacidade de tratar as anomalias e as mudanças constitui um indicador válido do grau de competência de qualquer pessoa em situação profissional. Entretanto, Massot e Feisthammel sugerem que, em alguns casos, é preciso recorrer a uma escala mais cambiante para avaliar a competência de uma pessoa. É por isso que eles foram levados a elaborar uma escala de quatro níveis.

- Nível 4: é o grau mais elevado. A pessoa que atinge tal nível compensa ou suprime as distorções, as dos outros e do ambiente. Ela pode enfrentar situações profissionais complexas.
- Nível 3: a pessoa desse nível de competência se adapta para permanecer operacional. Ela lida com as distorções em sua própria esfera sem se ocupar das repercussões para além dela.
- Nível 2: A pessoa com este grau de competência não analisa as distorções; reproduz o mesmo comportamento em qualquer circunstância; executa o modelo mínimo sem cooperar e aumenta a taxa de distorções para os outros.
- Nível 1: neste grau de domínio, a pessoa gera distorções, mesmo nas situações a que está habituada. Ela desenvolve um comportamento aleatório, e até mesmo inadequado. Seu trabalho é incompleto e muito perturbador para os outros.

Em todos os casos, Massot e Feisthammel insistem: um nível de domínio só é real ou efetivo se corresponder aos critérios de “continuidade e estabilidade”. No primeiro caso, isso significa que os modos de funcionamento e os

comportamentos são observáveis no conjunto das situações da vida cotidiana ou profissional; No segundo, que os modos de funcionamento e os comportamentos descritos nas escalas são os que a pessoa adquiriu e que pode garantir, pouco importando as circunstâncias.

Por sua vez, Le Boterf (1998) sugere várias outras escalas passíveis de auxiliar os formadores ou os avaliadores na determinação dos graus de domínio das competências em diferentes contextos. O Quadro I, a título de exemplo, apresenta cinco das escalas imaginadas por Le Boterf.

A	1) aplicar; 2) adaptar 3) otimizar (inovar)
B	1) reprodução; 2) adaptação; 3) inovação
C	1) conhecimento teórico sem domínio da prática; 2) prática contínua; 3) domínio e aptidão para transmitir; 4) peritagem; 5) aptidão para desenvolver o conhecimento
D	1) não sabe fazer; 2) sabe fazer com um suporte; 3) sabe fazer de forma autônoma; 4) sabe fazer evoluir, inovar
E	1) não sabe; 2) oferece contribuição; 3) realiza com autonomia; 4) transfere

### Quadro 1: Escalas de Le Boterf

Fonte: Os autores.

Os trabalhos que acabamos de examinar mostram que não é fácil estimar o grau de autoridade de competência em determinado domínio profissional. Na formação para o ensino, à dificuldade de avaliar a aprendizagem disciplinar e pedagógica dos estudantes – em matemática, língua ou na didática de uma disciplina, por exemplo – soma-se a dificuldade de estimar os graus de domínio de competências práticas que devem ser empregadas num contexto real de ensino junto a uma turma de alunos, com todas as suas exigências. A questão que se levanta aqui, em outros termos, é a da certificação.

Sua resolução compete, em alguns países, aos poderes públicos, ao Ministro da Educação ou a seus delegados; em outros, a uma ordem profissional instituída ou a uma associação profissional legal.

Pouco importa, contudo, a instância encarregada, a certificação ou a acreditação para o exercício da profissão educativa não é coisa fácil porque, entre outras coisas, nela se confundem os critérios, nem sempre fáceis de conciliar, de avaliação das aprendizagens universitárias com os da prática em sala de aula. Se os primeiros são relativamente conhecidos e, no final das contas, tradicionais (exames, testes, trabalhos escritos e orais etc.), a avaliação da competência prática para ensinar, para bem conduzir uma classe e avaliar a aprendizagem dos alunos, só pode, por sua vez, ser julgada com base na observação *in situ*. E por isso requer a intervenção de outros formadores ou monitores fora do campo universitário. Os inspetores escolares por muito tempo preencheram essa função no Quebec e continuam a fazê-lo em outros países.

No Quebec, desde a reforma dos programas de formação para o ensino do início dos anos 1990, que aumentou significativamente o tempo da formação prática, o Ministério da Educação concede uma permissão permanente de ensino (certificação) para todo detentor de um diploma em educação. Se uma reforma como essa reforçou o lugar da formação em meio escolar (estágios), as universidades, contudo, não desenvolveram sistemas de avaliação dos perfis de saída dos concluintes dos programas de formação de professores. As avaliações são feitas, no decorrer da aprendizagem, por duas instâncias separadas e sem interação: 1) os professores e os encarregados de cursos que garantem os cursos universitários; 2) as pessoas que se ocupam da formação prática em meio escolar: os encarregados da formação prática, os educadores associados que acolhem os estagiários em sua classe e, em alguns casos, as direções das escolas. A reforma atual (MEQ, 2001), embora não tenha modificado o sistema de certificação, impõe novas regras para sua aplicação, regras, no essencial, ainda pouco debatidas nas universidades, que correm o risco de passar

despercebidas e, por conseqüência, de minar a própria eficácia do núcleo duro dessa reforma: a abordagem da formação por competências.

Essa reforma, de fato, e pela primeira vez no Quebec, definiu, em termos de competências, os perfis de saída dos concluintes em um ou outro dos seis diplomas de formação para o ensino. Esses perfis têm o papel de ajustar a formação dos educadores às realidades dos próprios programas escolares, que passaram a ser estruturados em domínios de aprendizagem.

O Ministério da Educação fixou os domínios de aprendizagem para a definição dos perfis de saída. Esses perfis detalham as competências profissionais que o futuro mestre deve possuir ao final da formação inicial, o contexto de intervenção no qual ele deve estar apto a exercer, assim como as matérias ou disciplinas escolares que ele deve poder ensinar [...] (MEQ, 2001, p. 163).

Se interpretarmos bem o espírito da abordagem da formação por competências que o documento ministerial demanda para ser adotado pelos universitários, a dupla avaliação tradicional (a formação universitária, de um lado, e os estágios em meio escolar, de outro) é inoperante na verificação dos perfis de saída dos concluintes. É com base em um sistema integrado de avaliação, com critérios previamente definidos de acordo com os novos padrões de formação (as doze competências e seus componentes do referencial ministerial), ou, dito de outra forma, com base em um sistema que articula as exigências da formação universitária dos futuros mestres e a prática no contexto real da classe, que, a partir de agora, é julgado o grau de conformidade dos formandos com os perfis de saída previstos pela política ministerial. A avaliação desses perfis não pode ser feita, como era o caso até agora, por uma simples adição das notas obtidas nos cursos universitários e nos estágios.

Para implantar um sistema integrado de avaliação apropriado aos objetivos dessa nova abordagem de formação, pelo menos duas dificuldades de

porte devem ser superadas: as restrições institucionais, que freiam a colaboração entre os atores, e a ausência de uma escala validada de avaliação integrada das competências dos egressos dos programas de formação para o ensino. As restrições institucionais remetem, sobretudo, às dificuldades estruturais e ideológicas que impedem os formadores universitários e os escolares – os educadores associados e os encarregados da formação prática – de agir em comum. Todavia, nesse aspecto, os esforços despendidos há uma década começam a dar frutos: o Ministério da Educação e os meios escolar e universitário definiram locais, períodos e procedimentos com o fito de facilitar as relações de parceria. No entanto, resta a segunda dificuldade (ausência de uma escala validada de avaliação), que, como vimos ao longo deste capítulo, ainda não encontrou solução, apesar de inúmeras pistas sugeridas aqui e ali. Nenhuma delas, contudo, foi testada no âmbito da formação para o ensino.

Os redatores das novas orientações ministeriais (MEQ, 2001) estimaram, segundo seu conhecimento e experiência, os níveis de domínio que devem ser alcançados pelos concluintes de um programa de formação do ensino. Esses níveis avançaram de tal forma como hipóteses de trabalho que os redatores recomendaram verificar a análise dos trabalhos de pesquisa e de enquetes empíricas junto a concluintes e professores iniciantes.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste artigo era discernir a abordagem de formação por competências em diversos contextos, inclusive o do ensino. Um dos maiores problemas com que esta abordagem se defronta, e que mina sua eficácia, é o da avaliação dos níveis de domínio ao término de um programa de formação. Esse problema foi particularmente destacado pelos redatores do enunciado da política de formação para o ensino (MEQ, 2001). É por essa razão, como ressaltamos na introdução deste artigo, que decidimos realizar estudo sob dois

aspectos: um deles consiste na análise dos trabalhos americanos acerca do desempenho dos professores iniciantes, análise apresentada no item 3; o outro é uma enquete sobre os níveis de competência alcançados pelos concluintes dos programas de formação para o ensino primário e secundário, realizada no decorrer de 2002, em diferentes universidades quebequenses. A síntese dos resultados dessa enquete está exposta no item 4. Por último, comparamos os dados americanos e quebequenses sobre os níveis de domínio dos concluintes dos programas de formação ou dos professores iniciantes.

### DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET DU PROBLÈME DE LA MESURE DE LA COMPÉTENCE

Si l'approche de formation par compétences exerce un attrait de plus en plus grand en enseignement et en formation des enseignants, elle a de prime abord acquis ses lettres de noblesse dans d'autres domaines avant de s'imposer dans le monde scolaire. Après avoir exposé sommairement quelques-uns des facteurs contextuels qui ont concouru à l'introduction de cette approche dans les politiques éducatives et les programmes scolaires, cet article tentera de passer en revue les principales définitions qui lui ont été données, de cerner la place que les auteurs lui réservent dans l'enseignement supérieur et en formation à l'enseignement, et de poser, enfin, l'épineux problème de la mesure de la compétence.

**MOTS CLÉS:** Compétences. Formation des enseignants.  
Politique éducatives.

## Referências

- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalismo*. Paris: Gallimard, 1999.
- BERTHON, J.-F. *Extraits de la conférence du 13 juin 2000*. UIFM Nord. Pas de Calais. 2000.

MOREY, I. A. Changer les 'curricula' de l'enseignement supérieur afin de l'adapter à un monde global et multicultural. *Enseignements Supérieur em Europe*, v. XXV, n. 1, 2000.

DE KETELE, J.-M. Approche sociohistorique dès compétences dans l'enseignement. In: BOSMAN, C.; GÉRARD, F. M.; ROGIERS, X. (Dir.). *Quel avenir pour les competences?* Bruxelles: De Boeck, 2000.

FOUREZ, G. Alfabétizacian *scientifique et technique: essai sur les finalités de l'enseignement des scientes*. Bruxelles: De Boeck University, 1994.

CRAMER, E. Didactique des disciplines et formtion des enseignements. Thème 3: Analyse du travail de professeur et formations des enseignants. Deux outils d'analyse des gestes professionnels dans la formation dès enseignants. 2000.

LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1996.

MASSOT, P.; FEISTHAMMEL, D. *Conduites professionnelles, contuites de management*. Rueil Malmaison: Liaison, 1997.

LE BOTERF, G. De quel concept des compétences les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In: BOSMANN, C.; GERARD, F. M.; ROGIERS, X. (Dir.). *Quel avenir pour les compétences*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

----- . *L'ingénière des competences*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1998.

NICKSE, R. *Competency-based education, beyond minimum competency testing*. New York and London: Teachers College Press, 1981.

EVERS, F. T.; RUSH, J. C.; BERDROW, I. *The bases of competency. Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

Recebido em 20 nov. 2007 / aprovado em 10 nov. 2007.

### **Para referenciar este texto**

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. Da abordagem por competências e do problema da medida da competência. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 307-328, jul./dez. 2007.