


AS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO PARA CIDADANIA OU FORMAÇÃO PARA O MERCADO?

EDUCATIONAL SKILLS: TRAINING FOR
CITIZENSHIP OR TRAINING FOR THE MARKET?


HABILIDADES EDUCATIVAS: ¿FORMACIÓN PARA
LA CIUDADANÍA O FORMACIÓN PARA EL MERCADO?

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza¹

 0000-0001-9282-8312

gaudencio@unifesspa.edu.br

Genylton Odilon Rêgo da Rocha²

 0000-0002-6264-5387

genylton@gmail.com

1 Professor Adjunto pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professor pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. Desenvolve pesquisa nos temas: Currículo e Formação de Professores de Geografia, Ensino de Geografia, Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena e Território Indígena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-8312>. E-mail: gaudencio@unifesspa.edu.br.

2 Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>. E-mail: genylton@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2023 e aceito para publicação em dezembro de 2023.



Este artigo está licenciado sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Objetivo central deste artigo, discutir o conceito de competências educacionais e seu papel ideológico na formação das alunas e dos alunos brasileiros pertencentes à Educação Básica. A metodologia construída para este artigo é do tipo documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa. A análise documental teve a LDB 9394/1996 e a BNCC como objetos de análise, definindo as competências como categoria central, e, a partir desta categoria central procuramos analisar o contexto educacional brasileiro dialogando com diversos autores e autoras, em especial, Zabala e Arnau (2010) e Sacristán (2011). Consideramos como resultados principais que as competências educacionais têm sua origem no condutismo comportamental voltado para o empreendedorismo e seleção de sujeitos capacitados para o mercado, isso, via formação escolar. Também, consideramos possível uma resignificação do conceito em que se desenvolva competências voltadas para a formação de alunos e alunas críticas e reflexivas.

Palavras-chave: BNCC. Competências. Habilidades.

ABSTRACT: The central objective of this article is to discuss the concept of educational skills and their ideological role in the training of Brazilian students in Basic Education. The methodology constructed for this article is documentary and bibliographic, with a qualitative approach. The documentary analysis had LDB 9394/1996 and BNCC as objects of analysis, defining competencies as a central category, and, based on this central category, we sought to analyze the Brazilian educational context by dialoguing with several authors, in particular, Zabala and Arnau (2010) and Sacristán (2011). We consider as main results that educational skills have their origin in behavioral conduct aimed at entrepreneurship and selection of qualified subjects for the market, via school training. We also consider it possible to re-signify the concept in which skills aimed at training critical and reflective students are developed.

Keywords: BNCC. Skills. Skills.

RESUMEN: El objetivo central de este artículo es discutir el concepto de habilidades educativas y su papel ideológico en la formación de estudiantes brasileños en Educación Básica. La metodología construida para este artículo es documental y bibliográfica, con un enfoque cualitativo. El análisis documental tuvo como objetos de análisis la LDB 9394/1996 y el BNCC, definiendo las competencias como categoría central y, a partir de esta categoría central, buscamos analizar el contexto educativo brasileño dialogando con varios autores, en particular, Zabala y Arnau. (2010) y Sacristán (2011). Consideramos como principales resultados que las habilidades educativas tienen su origen en conductas conductuales orientadas al emprendimiento y a la selección de sujetos calificados para el mercado, a través de la formación escolar. También consideramos posible resignificar el concepto en el que se desarrollan habilidades encaminadas a formar estudiantes críticos y reflexivos.

Palabras clave: BNCC. Competencias. Habilidades.

INTRODUÇÃO

O conceito *competências educacionais* tem marcado fortemente o cenário da educação brasileira das últimas décadas, especialmente a partir de 1996, quando passou a frequentar de forma avassaladora o cenário escolar de todo o país, resultado da reforma educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, em que instituiu a noção de competências como ordenadora da formação educativa no Brasil, considerando a possibilidade de promover de forma vinculada (sem distinguir nomenclaturas) formação educacional e formação profissional, atendendo tanto às demandas sociais quanto produtivas (KATO, 2007).

Mais recente, outro importante documento trouxe as competências educacionais como elementos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas da Educação Básica, trata-se da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018.

Assim como na LDB, a BNCC trata a formação escolar como aquela que deve possibilitar uma formação capaz para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018), em outras palavras, a escola tem a função de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva de alunas e alunos, mas, também, de preparar para o mercado de trabalho.

Desta forma, a linguagem *competências* passou a fazer parte dos documentos oficiais educacionais, das ações direcionadoras das escolas, livros didáticos, da formação de professoras e professores etc., permeando as discussões pedagógicas dessa contemporaneidade por profissionais da educação em nosso país, ora sendo enaltecidas, ora criticadas, ou o que é pior, apenas reproduzidas.

Se considerarmos a LDB 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996 como marco da implementação das competências educacionais na legislação brasileira, então, podemos afirmar que o trato às competências é recente, contudo, segundo a profesora Silza Maria (VALENTE, 2002), a linguagem competências já estava presente no discurso pedagógico da Escola Nova ou Renovada, assim como, já estava presente nos traços da tendência tecnicista, já que no Brasil, segundo a autora, competências e habilidades entraram nas escolas a partir da educação profissionalizante, antes mesmo da promulgação da atual LDB.

No caso específico da LDB 9394/96³, a palavra competência(s) aparece onze vezes, porém, é necessário destacar que o significado não é o mesmo, identificamos quatro formas de tratamento para “competência”, são elas:

1) Nos textos referentes aos Art. 4º-A “...conforme dispuser o Poder público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”; Art. 5º / § 1º “O Poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá”; Art. 10 / Parágrafo único. “Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e Municípios”; Art. 11 / V “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência (...)”. Nestes casos,

a palavra competência aparece com o significado de responsabilidade da autoridade legítima jurídica, ou seja, como aquilo que é dever do governo (municipal, estadual, distrito federal e federal).

2) No texto referente ao Art. 36 / § 11 “(...) os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento (...). Aqui, competência aparece como idoneidade, que está apto ou dentro dos critérios estabelecidos para assumir algo.

3) Nos textos referentes aos Art. 23 “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e outros critérios (...)”. Competência neste artigo aparece como capacidade e aptidão referente à condição dos sujeitos, mas, que também, pode ser considerada como competências educacionais.

4) Nos textos referentes ao Art. 4º / XII “(...) o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos (...)”; Art. 9º / IV “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos (...)”; Art. 36 / § 1º “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”; Art. 44. / § 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular; Art. 61./ Parágrafo único. “I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Por fim, competência nestes trechos da Lei, aparecem como os conhecimentos necessários para a formação educacional e profissional, portanto, as competências educacionais que trataremos aqui neste texto.

Levando em consideração somente a LDB 9394/96 não é clara quanto à definição das competências educacionais, nem permite que se possa direcionar as competências voltadas para a formação cidadã e profissional. Contudo, esta ausência se resolveu com a criação da BNCC, considerando que este último documento define as competências, habilidades e conteúdos mínimos por série e áreas de conhecimento.

Desta forma, a BNCC se tornou o documento oficial direcionador e organizador do currículo da educação básica, estabelecendo as competências e habilidades a serem definidas pelos sistemas de ensino e às áreas correspondentes aos itinerários formativos do ensino médio, conforme a relevância para o contexto de cada local.

Na BNCC, as competências (Competências Gerais da Educação Básica) são concebidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018), portanto, para o processo formativo de alunas e alunos considera-se necessário o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atingir as competências desejadas.

Além da educação básica, as competências também passaram a configurar a formação dos profissionais da educação, como já vimos no Art. 61, Parágrafo único, Inciso I, considera “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996, *grifo dos autores*).

Considerando que a LDB 9394/1996 e a BNCC de 2018, além de um conjunto de outros documentos referentes à educação brasileira, passaram a trazer em seus textos as competências educacionais como orientadoras do ensino escolar e da organização curricular da Educação Básica, além da formação docente, definimos como objetivo central deste artigo, discutir o conceito de competências educacionais e seu papel ideológico na formação das alunas e dos alunos brasileiros pertencentes à Educação Básica.

A metodologia construída para este artigo é do tipo documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa. A análise documental teve a LDB 9394/1996 e a BNCC como objetos de análise, definindo as competências como categoria central, e, a partir desta categoria central procuramos analisar o contexto educacional brasileiro dialogando com diversos autores e autoras, em especial, Zabala e Arnau (2010) e Sacristán (2011).

Para atingir a este objetivo, o desenvolvimento está estruturado em duas partes, em um primeiro momento, sobre as origens das competências educacionais; num segundo momento, o trato dado às competências educacionais na legislação brasileira.

AS ORIGENS DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

O conceito competências enquanto processo formativo, surge na década de 1970, tendo como marco inicial e, um dos trabalhos inaugurais, o *paper* “*Testing for Competence rather than Intelligence*”, publicado em 1973 por David McClelland, da Universidade de Harvard (EUA) iniciando o debate sobre competência profissional (FLEURY; FLEURY, 2001).

Em seu artigo, McClelland (1973) apresenta uma forma de testagem para aplicação nas escolas, objetivando selecionar candidatos, segundo sua “*inteligência e aptidão*”, para o ensino superior e/ou mercado de trabalho. Portanto, para o autor, identificar as competências de uma determinada pessoa, significaria sinalizar a vocação, inteligência profissional e aptidão para o trabalho.

Desta forma, por meio da testagem das competências, seria possível definir a característica subjacente às pessoas que demonstram desempenho acima da média na realização de uma tarefa ou capacidade de responder de forma exitosa a situações complexas.

Portanto, na perspectiva de McClelland, segundo Fleury e Fleury (2001), ao identificar a competência de uma pessoa por meio de testagem, possibilitaria definir seu desempenho, aptidão, habilidades e os conhecimentos para o trabalho, ou melhor, por meio da seleção, as pessoas identificadas com as competências necessárias, estas, por meio de sua força de trabalho, proporcionariam melhor desempenho e, conseqüentemente, mais lucro para a organização.

Vale ressaltar que, para McClelland (FLEURY; FLEURY, 2001), o significado de desempenho se refere à condição superior para realizar tarefas e situações complexas. A

aptidão seria um talento natural da pessoa, o qual pode ser aprimorado. As habilidades, são compreendidas como a capacidade prática para desenvolver seu talento particular. Já o conhecimento, é definido como aquilo que as pessoas precisam saber para desempenhar uma determinada tarefa.

Isso significa que para McClelland (1973), através da avaliação das competências é possível estabelecer um grau quantitativo para o desempenho, aptidão, habilidades e conhecimentos dos indivíduos.

Segundo Zabala e Arnau (2010), a avaliação das competências como propõe McClelland é uma forma de determinar a causa de um rendimento superior para o trabalho, se detendo unicamente à função, deixando de forma subjetiva a relação rendimento e qualidade dos resultados esperados do trabalho.

Tendo o comportamento como objeto observável e mensurável, cujos seus reflexos podem, a partir de experimentos, ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos, compreende-se, nessa perspectiva, que o comportamento humano segue leis gerais ou leis comportamentais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Desta forma, vários autores (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002; PENNA, 2004) explicam o comportamento humano a partir de cinco leis gerais, são elas:

- a) *Comportamento operante*, sendo representado por $R \rightarrow S$, sendo R resposta e S estímulo (do inglês *stimuli*) e a flecha significa “levar a”.
- b) *Reforçamento* sendo caracterizado em reforço positivo (são respostas mantidas a partir de estímulos) e reforço negativo (as respostas tendem a remover estímulos aversivos).
- c) *Discriminação de estímulos*, sendo possível identificar quando as respostas obedecem aos estímulos, podendo sofrer extinção na presença de outro.
- d) *Generalização de estímulos* quando as respostas são semelhantes a um conjunto de estímulos percebidos como semelhantes.
- e) *Extinção e Punição*, são outras leis comportamentais, em que extinção entende-se como um procedimento no qual uma resposta é abandonada de forma abrupta, já punição é um procedimento que pretende mudar comportamentos indesejáveis a partir de punições, bastante criticada por Skinner e outros autores behavioristas (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996).

Essa perspectiva de competência é muito presente no campo empresarial, tendo McClelland como o responsável pela criação do conceito e citado na maioria dos estudos sobre competências profissionais empreendedoras (FLEURY; FLEURY, 2001). Fica evidente a forma adestradora de competência estabelecida por essa tendência em que o propósito principal é funcional, ou seja, identificar as aptidões, treinar os indivíduos para adquirirem as competências e habilidades que o mercado de trabalho demanda.

No campo educacional, pretende-se através do educar por competências, estabelecer treinamentos das habilidades, realizar ajustamentos a padrões culturalmente estabelecidos e, como veremos mais adiante sobre os itinerários formativos propostos pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionar a formação escolar para as aptidões de cada aluna e aluno.

Na década de 1980, nos Estados Unidos, Richard Boyatzis realizando estudos sobre competências gerenciais definiu competências como um conjunto de capacidades humanas, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um desempenho superior, já que os melhores desempenhos estariam fundamentados na inteligência (QI) e personalidade das pessoas de acordo com o cargo que possuem, em outras palavras, as competências seriam um importante sinalizador do alinhamento do indivíduo ao cargo ou posições que apresentam dentro das organizações (FLEURY; FLEURY, 2001).

Como podemos perceber, nesse raciocínio das competências como capacidade humana para exercer um cargo ou função, se reflete na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes empreendedoras. Fica evidente sua linguagem “moderna” para consolidar um gerenciamento fundado nos princípios do taylorismo-fordismo, nada mais do que exercer controle sobre o trabalhador, estabelecer o ideal competitivo e o empenho para aumento da produtividade.

Com isso, a organização do trabalho e as estratégias empresariais passam a se relacionar diretamente com a necessidade de se estabelecer competências profissionais, assim, o conceito de qualificação torna-se fundamental para trabalhar a relação profissional-organização (*ibidem*), todavia, para a iniciativa privada, formar mão de obra de acordo com o molde das competências exige tempo e custo, desta forma, transfere-se para o sistema de ensino a responsabilidade em identificar e treinar a aptidão profissional, fornecer os saberes ou estoques de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para tornar os indivíduos qualificados ao mercado de trabalho.

Assim, na necessidade de moldar o indivíduo ao que se quer para o mercado de trabalho e estabelecer o “indivíduo ideal” enquanto norma, torna-se oportuno a retomada do condutismo⁴ educacional, que segundo Sacristán (2011) na verdade nunca esteve ausente, apenas em alguns momentos mais aplicado do que em outros. Considerando a utilização das competências por meio do condutismo no âmbito educacional, torna-se um instrumento de controle sobre o sujeito, ou adestramento do indivíduo.

A RETOMADA DAS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DAS AGÊNCIAS DE MERCADO

O autor Angel Pérez Gémez (1995) faz uma curiosa descrição sobre a retomada das competências no campo educacional, relatando sua experiência enquanto aluno da graduação em uma aula de didática, ele disse:

O termo competências tem para mim a imagem de uma serpente sinuosa (...). O réptil sedutor apareceu poderoso nas primeiras aulas que recebi na disciplina Didática com a aparência da melhor vestimenta científica amparada pelo condutismo (Skinner, Thorndike, Bloom, Popham...), dominando orgulhosamente a cena educacional até começo dos anos de 1980. Desapareceu em um longo e calmo inverno, embora com efeitos sempre presentes, até seu despertar atual sob as propostas, entre as quais, as da OCDE. O termo é o mesmo, mas o significado parece bem diferente (GÓMEZ, 1995, p 64).

Angel Perez Gómez nos traz o reaparecimento das competências em um novo contexto mundial, agora, sob o agulhão de Instituições ligadas ao mercado, como a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Enfim, a retomada na escola das técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, bem como suas ideias sobre o ensino, só evidencia a intencionalidade de homogeneização do aluno, procurando conduzir o ensino para a formação daquilo que se pensa e pretende como aluno ideal, com isso constituir um sujeito formado para o saber fazer, capaz de dar respostas pragmáticas, assim como preparado para a função técnica.

No caso da OCDE, esta organização vai promover as competências educacionais através do projeto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies / Definição e Seleção de Competências), define o que chama de competências chave, considerando como habilidade para cumprir de forma exitosa as exigências complexas, para tal, mobiliza um conjunto de pré-requisitos psicossociais que são observáveis através dos resultados conseguidos pelos indivíduos por meio da ação, seleção ou atitudes (OCDE, 2008). O documento “A definição e seleção de Competências Chave: resumo executivo” define competências como:

[...] desenvolvimento de habilidades dos indivíduos para resolver tarefas mentais complexas, mas além de reprodução básica do conhecimento acumulado. As competências chave envolvem a mobilização de destrezas práticas e cognitivas, habilidades criativas e outros recursos psicossociais como atitudes. Apesar das competências evoluírem incluem mais que conhecimento ensinado, o Projecto DeSeCo sugere que uma competência em si pode ser aprendida dentro de um ambiente favorável para a aprendizagem. No centro do marco das competências chave se encontra a habilidade dos indivíduos de pensar por si mesmos, como expressão de uma maturidade moral e intelectual e de tomar responsabilidade por sua a aprendizagem e por suas ações (OCDE, 2008, p. 9-10).

A citação acima estabelece duas definições que se completam, a primeira de ordem semântica em que concebe competência como habilidade de responder de forma exitosa situações complexas; a segunda trata competência, definida como um conjunto combinatório de habilidade prática, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções, etc. Nessa perspectiva, o que se pretende enquanto educar por competências é o adestramento para o *saber ser* e o *saber conviver*⁵ para o desenvolvimento da corporação.

A retomada das competências não é nem de longe ingênua, para Sacristán (2011), está relacionada, entre outras, com a publicação de dois relatórios denominados *A nation at risk*⁶ e *Education at a glance*⁷.

O primeiro – *A nation at risk* – lançou o debate sobre a deficiência do sistema educacional estadunidense, em que demonstrava os baixos resultados obtidos, preocupando o governo pela possibilidade de perda da liderança econômica, científica e tecnológica dos Estados Unidos no cenário internacional. Na Europa, esse mesmo relatório, tornou-

se referência para os conservadores que afirmavam ser a falta de um controle rigoroso, descuido com o básico no currículo e à implantação de metodologias educacionais pseudoprogressistas sobre a educação, a responsável pela ineficiência do sistema escolar, por tudo isso, recomendava-se a volta aos métodos e conteúdos tradicionais, também, os programas deveriam ser submetidos a testes externos, em que os resultados seriam considerados como o retrato da educação, ou seja, a imagem do sucesso ou do fracasso.

Sobre a adesão e retomada do conservadorismo educacional, Apple (2003), afirma que esses neoconservadores acreditam que é através do controle sobre o currículo e sobre o ensino, conseqüentemente, sobre os alunos que se resgatará as tradições “perdidas”, dando mais disciplina sob mãos controladoras, atribuído a competitividade às práticas e cotidiano escolar como fora no passado, assim, com práticas controladoras poderemos ter o retorno de uma escola eficiente, ou seja, “olham para um passado diferente para chegar a um futuro diferente” (APPLE, 2003, p. 131).

O segundo relatório – *Education at a glance* – desenvolvido pela OCDE a partir de uma linha de trabalho e pesquisa sobre a política governamental dos países membros em relação ao sistema educacional, fez uma projeção dos resultados relacionados às aprendizagens básicas em várias áreas do conhecimento e da cultura, apontando um diagnóstico global dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências).

O instrumento de diagnóstico é a avaliação única externa em que resultará em um relatório. Ou seja, não são as instituições educacionais que organizam a avaliação, mas o próprio Estado é quem elabora e distribui um único modelo de prova para as várias instituições do país, por isso, única e externa. Também, é a partir desse relatório que se determina os conceitos de qualidade da educação e de competências.

Com os resultados demonstrados no relatório (relatórios de PISA)⁸, é possível realizar comparações entre os sistemas educacionais de cada país submetido a avaliação e cada um deles consigo mesmo, buscando correlacionar os diferentes resultados obtidos e determinar variáveis relacionadas aos alunos, características das escolas e dos aspectos metodológicos.

Esse quadro geral comparativo que se estabelece entre os sistemas educacionais dos países levantados, não só classifica uma hierarquia do melhor para o pior como impõe a necessidade de se estabelecer reformas. Para os melhores, a reforma se justifica para se manter no topo, para os piores se justifica pela necessidade de avanços.

O quadro que se desenha para identificar as instituições que se apresentam como melhor ou pior, têm como critérios avaliativos o balizamento pelas competências. Então, considerando que as competências desenvolvidas pelos alunos serão o elemento avaliado, o remédio para superação da crise educacional terá como “receituário” o educar por competências.

Isso nos faz concordar com os movimentos organizados por professores e alunos em nosso país, quando afirmam que os resultados obtidos pela avaliação, não remeterá respostas aos problemas educacionais relacionados à falta de qualidade, apenas nos induz a conclusões descritivas e superficiais.

[...] A comparação é inevitável e, além disso, se realiza deliberadamente. Dessa forma, os critérios de contraste da validade do que fazemos ou o grau de satisfação pelo realizado não surgem do debate interno em cada país, das reivindicações dos envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e de sua consciência histórica. A resposta à educação que queremos, nossa satisfação ou nossa situação, se reduz ao lugar que ocupamos nos resultados das provas externas. A qualidade se discute em termos de posição na escala (SACRISTÁN, 2011, p. 20-1).

A importante reflexão que o autor faz sobre a forma deliberada com que se avalia o sistema educacional, nos faz crer na intencionalidade de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade. Não só centraliza a discussão, como esvazia, assim como escamoteia sua inutilidade como afirma Sacristán (*idem*):

Os resultados escolares são, por um lado, apenas uma amostra ou aspecto dos efeitos reais da educação. Por outro lado, se encontram correlações positivas entre esses *outputs* e a infinidade de variáveis pessoais, familiares, socioeconômicas, recursos investidos, professores, etc. nessa condição, é difícil tirar conclusões que nos mostrem com uma certa exatidão o que podemos fazer para tomar medidas concretas, mesmo sabendo por que um sistema educacional é melhor que outro. De que adianta saber que a Finlândia está à frente da Espanha ou que ambos estão à frente do Chile? De que isso serve para o Chile? Nem sempre os que investem mais recursos são os melhores, nem os que recebem menos são os piores. Nem os países que têm mais horas de aula obtêm melhores resultados e nem mesmo uma média mais baixa de alunos por professores garante o sucesso. (*ibidem*, p. 21)

Portanto, chegamos ao ponto crucial das origens e essência das competências, ou melhor, da necessidade de se educar por competência. A primeira preocupação está na urgência em superar as deficiências da economia, da não resposta às rápidas mudanças impulsionadas pelo avanço científico e tecnológico, sem com isso, desassociar economia, ciência e tecnologia. A segunda está na condição de criar indicadores que possibilitem a observação e medição empírica dos rendimentos demonstráveis unicamente pelos estudantes.

O ressurgimento das competências nos anos 1990, segundo Zarifian (1999 *apud* FLEURY; FLEURY, 2001) emerge procurando ir além do conceito de qualificação, apontando três mudanças que justificam a retomada do modelo de competência para a gestão de organizações já que segundo Gómez (2011) esteve adormecida a partir do início dos anos 1980. As mudanças são: a) *noção de incidente*: refere-se à competência que o indivíduo deve apresentar para responder a situações imprevistas, não programadas, caso contrário, pode perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, por isso, a pessoa deve estar sempre reunindo recursos necessários para resolver novas situações de trabalho; b) *comunicação*: está relacionada com *feedback*, comunicar-se com o outro significa compreender o outro e a si

próprio, saber trabalhar em grupo, partilhar normas comuns, com isso, apresentar resultados maiores; c) *serviço*: é a condição favorável do indivíduo estar presente em todas as atividades da organização, por isso, precisa ser flexível e autônomo, deve apresentar competência para resolver problemas dentro da profissão cada vez mais mutáveis e complexas.

Como já foi afirmada anteriormente, a escola tem a tarefa de formar e certificar a competência nos indivíduos. Procurando viabilizar essa nova perspectiva das competências.

Em “*Educação: um tesouro a descobrir*”, coordenado por Delors (1996), cuja proposta era de traçar um perfil escolar mais humanizado, democrático, solidário, que pudesse combater o fracasso escolar, apresentando uma aprendizagem qualitativa. Esta proposta de Delors se encaixa perfeitamente com a defendida por Fleury e Fleury (2001) e por Perrenoud (2000; 2002), em que a aparente preocupação com indivíduo se traduz na preocupação de uma formação capaz de se adaptar ao mercado de trabalho, ou seja, a preocupação é com o mercado e não com a vida como critica Frigotto (2005).

O relatório de Delors orientado a partir dos quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), seguindo a nova perspectiva de competências apontada por Zarifian, em que a *noção de incidente* tem a ver com o *saber fazer*, a *comunicação* é nas palavras de Delors *aprender a conviver e aprender a ser*, e o *serviço* é o *aprender a conhecer* e um *aprender a fazer*.

Também, os pilares de Jacques Delors coincidem com o que propõem Zabala e Arnau (2010), em que os três grandes domínios do *saber*, do *ser* e do *saber fazer* se alinham ao *conceitual* (aprender a conhecer), ao *procedimental* (aprender a fazer) e ao *atitudinal* (aprender a conviver e a ser). Assim, competência no âmbito educacional é definida pelos autores da seguinte forma:

É a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

Perrenoud (2002) acrescenta duas ideias, que segundo ele, não tem a ver com competências, mas com posturas fundamentais para o ofício do professor do século XXI, que são: a prática reflexiva e a implicação crítica.

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 15).

Apesar de Perrenoud afirmar que as ideias sobre a prática reflexiva e a implicação crítica não tem a ver com competências, veremos que sim. Ao propor uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações, propõe um referencial de competências necessárias para identificar os saberes e as capacidades necessárias para o “saber fazer”, assim, afirma a necessidade de um plano de formação organizado em torno das competências, materializando-se na mobilização mais cotidiana do professor, afirmando que: “não significa que seja necessário proporcionar os aportes teóricos àquilo que pode ser mobilizado na ação mais cotidiana de um professor” (PERRENOUD, 2002, p. 20) considerando que o reflexivo e o crítico está relacionado à prática.

Cristina Dias Alessandrini diz que competências se relaciona ao “saber fazer algo”, que por sua vez envolve um conjunto de habilidades. Assim:

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. É a “quantidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade (FERREIRA 1999, p. 512, apud ALESSANDRINI, 2002, p. 164).

Segundo a OIT (2004 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) a definição de competência está relacionada à **capacidade**, ou melhor, como capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada. Assim, pode-se afirmar que “a presença de características ou a ausência de incapacidades as quais tornam uma pessoa adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir um papel definido” (LLOYD MCLEARY, 1973 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) e “as competências definem o exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, ou seja, relacionam-se aos níveis requeridos em um emprego” (INEM, 1995 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010).

Essas perspectivas de competências não só são seletivistas como exclusoras, caracterizaríamos como um darwinismo social, pois, implicam em apontar quem é capaz e incapaz para assumir um papel definido, sendo o que se espera enquanto competência é a capacidade de respostas exitosas, aí se avaliaria quem é competente para o trabalho e quem não é. Acrescentaria mais um elemento a este darwinismo social, que é a condição de incluir aqueles considerados menos capazes. Daí, de uma forma geral, o que vem sendo estabelecido como política para Educação Inclusiva, que mais tem a ver com a necessidade de tornar todos capazes para o mercado do que eliminar a exclusão social.

Tremblay e Le Boterf (1994, 2000, *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) também contribuíram para a discussão de competência, acrescentando à definição os conceitos de **esquemas operacionais** e de **famílias de situações**. Tremblay chama para competências de sistemas de conhecimentos, conceituais e procedimentais, onde esses sistemas são organizados em *esquemas operacionais* que possibilitam a partir de um grupo de situações,

identificar e resolver tarefas-problemas de forma exitosa. Mantendo a ideia de esquemas operacionais, Le Boterf acrescenta o conceito de *famílias de situações*, ou, cada situação é singular, única e irrepetível.

Le Boterf (2006) considera que existem três dimensões da competência: *recursos disponíveis* (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais), *ação e resultados que ela produz* (práticas profissionais e desempenho) e *dimensão da reflexividade*. Essa última consiste no afastamento entre a primeira e a segunda, ou seja, o distanciamento entre o prescrito e o real, “trata-se, de fato, de perceber se uma prática não só é pertinente em relação à prescrição, mas também se responde às exigências da profissão” (LE BOTERF, *idem*, p. 62).

Outra característica da concepção desse autor refere-se à relação que faz entre o desenvolvimento de competências do indivíduo e sua formação educacional e experiência profissional, assim, define-se competência como o “conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliação” (FLEURY; FLEURY, 2001).

Em um contexto profissional especializado, ser competente é saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, ou melhor, competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implicam em alguns verbos no infinitivo: mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, sem desconsiderar que competência individual, nessa perspectiva, agrega valor econômico para a organização e valor social (estar empregado) para o indivíduo (LE BOTERF, *idem*). Sendo assim, competência demarca sua finalidade no indivíduo e para a organização.

No Brasil, tem-se reforçado a discussão e pesquisas sobre competências e habilidades como análise experimental do comportamento, como é o caso de Del Prette e Del Prette (2010) chamando de competência social, a capacidade do indivíduo em apresentar um desempenho que garanta, simultaneamente: a obtenção dos objetivos a serem atingidos de uma situação interpessoal e a manutenção ou ampliação da autoestima e dos direitos humanos socialmente reconhecidos. Também a condição de manter ou melhorar sua relação com o interlocutor, procurando sempre equilíbrio do poder e das trocas nessas relações. Assim se insere o constructo avaliativo, podendo o próprio indivíduo se autoavaliar, ou ser avaliado por outro(s).

Os critérios de funcionalidade supõem, portanto, a capacidade do indivíduo em articular os componentes de seu desempenho (comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos) às demandas interpessoais da situação e da cultura, considerando, ainda, critérios mais abrangentes e universais (inclusive éticos) que deveriam nortear as relações interpessoais.

Por outro lado, é importante destacar o caráter relativista da competência social, uma vez que o julgamento de proficiências será sempre determinado por um conjunto de normas ou expectativas ligadas às características pessoais dos interlocutores e às características da situação e da cultura onde a interação ocorre (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 48).

Logo o tema competências passou a despertar forte interesse e fazer parte das discussões entre os administradores de empresas nos Estados Unidos sobre a relação entre competência, aptidão, habilidades e conhecimento e suas associações ao aumento da produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impressionante a fluidez em que certos conceitos circulam no meio educacional através de uma linguagem metafórica e tidos como novidades, embora já fossem conhecidos, reaparecem como “novo”.

Reaparecem com uma roupagem sedutora e envolventes, fazendo acreditar que integrar a esse novo universo é necessária e urgente, fazendo crer que é capaz de resolver os problemas da educação que até então não foram resolvidos, porém, agora a educação subirá a outro nível mesmo que esse novo universo, anteriormente já tivesse sido definido, posto em prática e fracassado.

Essa adesão ao “novo” está envolta de um discurso que relaciona uma manifestação de flexibilidade, abertura como forma de liberdade e capacidade de adaptação aos avanços tecnológicos. Flexibilidade, liberdade e capacidade como sinônimo de uma sociedade pós-moderna e que se espelha às novas realidades e necessidades sociais, caso contrário, pode ser um sinal de deslize, fraqueza, dependência e submissão.

Podemos estar referindo a um numeroso conjunto de novos e “novos” conceitos, mas o que está sendo tratado aqui como “novo” é a linguagem chamada *competência*, ou melhor, da forma de educar por *competências*.

Sobre educar por competências queremos considerar inicialmente três questões:

Em primeiro, devemos reconhecer que o conceito competência não é recente nem novo, e isso exige um esforço de todos nós para compreender sua função no passado e como se pretende ser usado como conceito central para o ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Em segundo, nos documentos oficiais relacionados à educação não há uma precisão em sua definição, ainda que a BNCC faça esse esforço. Como constatação de sua imprecisão, Zabala e Arnau (2010) fizeram um levantamento de definições do termo competência e encontraram mais de vinte, usadas tanto no meio empresarial quanto educacional, algumas se assemelhando em alguns aspectos, outras se distanciando completamente.

Em terceiro, pelo fato de reunir uma grande variedade de definições, podemos afirmar que o uso das competências reúne um conjunto diferenciado de intencionalidades.

Pelo fato do conceito *competência* acumular um vasto e variado número de significados, tornando-a confusa, devemos ter o cuidado com sua aplicação. Precisamos analisar sua essência e refletir como deve ser utilizada na prática.

Precisamos ter consciência se o que está sendo posto como *competência*, trata-se de uma estratégia do capitalismo para manter-se hegemônico, já que esgotou sua capacidade civilizatória e precisa destruir qualquer forma de reação dos indivíduos contra ele, tornando-o subordinado, ou trata-se de uma forma de estabelecer resistências através de projetos societários

e educativos alternativos, centrados principalmente na ideia-força de que “um outro mundo é possível” e “uma outra educação é possível” (FRIGOTTO, 2005, p. 16).

Junto ao conceito de competência, o conceito habilidade tem ganhado destaque, ora como sinônimos, ora como complemento um do outro, ora como conceitos distintos. Quanto ao conceito *habilidade*, a discussão não se distancia da realizada sobre competência, não que a tratemos como sinônimas, ainda que algumas definições as tratem, mas, habilidade, assim como competência, podem assumir direcionamento positivo ou negativo na mesma vibração, podem servir a qualquer fim (DEMO, 2010).

Portanto, não se trata aqui de negar de forma gratuita uma educação por competências, mas de investigar suas intencionalidades, desvelar seus discursos, perceber em que intencionalidades elas se fundam e qual o pensamento que conduz suas aplicações.

Compartilhamos com a ideia de Sacristán (2011) quando afirma que a crítica às competências não se trata de uma defesa contrária à inovação e à mudança na educação. Aqui não há intenção de fazer parte do exército de ortodoxos reacionários que combatem a inovação e a mudança na educação, mas compreendermos que não há neutralidade no processo educativo e em tudo que a envolve.

Para alguns, o uso das competências no meio educacional conduz ao que Frigotto (1989; 2005; 2010) chama de capital humano, ou seja, a construção de indivíduos eficientes para a manutenção da engrenagem do sistema produtivo, em outras palavras, um indivíduo competitivo e plenamente adaptado à economia do mercado globalizado.

Outros, não tão distantes dos primeiros, consideram que educar por competência trata-se de uma forma de adestramento, só que neste caso considera-se como uma forma de treinar o indivíduo para conseguir chegar a respostas complexas, sejam elas com objetivos individuais ou coletivos, sejam elas intelectuais ou afetivas.

Para um terceiro grupo, é a oportunidade de reestruturar o sistema educacional por dentro, superando a escola conservadora e excludente, transformando para uma escola eficiente, igualitária, democrática e inclusiva.

A forma com que se adotará as competências está relacionada com a forma em que se conceberá o papel da escola, se a intencionalidade é o de manter a (re)produção do capital, ou seja, a escola enquanto formadora de empreendedores autônomos e competentes para o mercado flexível e dinâmico.

Se o papel da escola é o de ensinar pelo viés do condutismo comportamental, concebendo o aluno e a aluna como seres unitários, passivos e adestráveis, tendo o comportamento humano regido por leis naturais, tornando a escola como um espaço de adestramento da aprendizagem.

Ou, se o papel de educar pelas competências é o da busca pela formação humana, tendo como parâmetro a vida e não o mercado, a busca pela igualdade, conseqüentemente, a superação da exclusão no contexto escolar.

NOTAS

3 As citações que acompanham os Art., parágrafos e incisos dos itens 1), 2) 3) e 4) foram extraídos da LDB 9394/1996 atualizada em 2023 (BRASIL, 1996).

4 O condutismo é uma filosofia que “concebe o homem como um ser unitário, em contínua relação funcional com seu meio e cujo comportamento encontra-se regido por leis naturais, passíveis de serem abordadas a partir de uma metodologia científica” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p. 33).

5 O *saber ser e saber conviver* estão entre os quatro pilares da educação segundo a UNESCO. Ver DELORS, Jacques (*et al.*). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1998.

6 Relatório da *National Commission on Excellence in Education*, publicado em 1983, nos Estados Unidos, governo de Ronald Reagan, que segundo o relatório apontava para um baixo rendimento, bastante inferior aos obtidos vinte e cinco anos antes, principalmente em matemática e leitura, preocupando com os três “R” (*reading, writing e numbering* ou ler, escrever e contar).

7 Relatório publicado anualmente pela OCDE a partir de 2000 passou a ser chamado de relatórios de PISA, em que visa apresentar quadro comparativo sobre o estado do sistema educacional de seus países membros, apresentando vários indicadores obtidos através resultados da aplicação de provas únicas externas, como: escolarização nas diferentes modalidades de ensino, financiamento, acesso, progresso, ambiente de aprendizagem.

8 A partir de 2000 a OCDE passou a produzir um relatório de diagnóstico dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências), tornando-se um programa vigente em todos os países da Europa cooperado com a OCDE. Esse relatório passou a ser conhecido como relatório de PISA (*Program Internacional for Student Assessment*).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, Abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2011.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível

em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acessado em 12/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. aceso em: 18/09/2023.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DELORS, Jacques (*et al.*). **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 20/12/2011.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 18, nº 41, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2010.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLEURY, Maria T. L.; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol. 5, Edição Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 2, n. 1/2, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://cienciaeopinio.up.edu.br/arquivos/cienciaeopinio/File/volume3/CienciaOpinia_o3_art1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Contez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 2, n. 1/2, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://cienciaeopinio.up.edu.br/arquivos/cienciaeopinio/File/volume3/CienciaOpinia_o3_art1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Col. Estudos culturais em educação)

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GÓMEZ, Ángel I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José G. (*et al.*). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KATO, Marielza Faria. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP/

EDUCAÇÃO, 2007.

LE BOTERF, Guy. **Avaliar a competência de um profissional:** três dimensões a explorar. Junho, 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

McCLELLAND, David. **Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”.** American Psychologist, January, 1973. Disponível em: <<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>. Acessado em: 06/01/2023.

OCDE. **A definição e seleção de Competências Chave:** resumo executivo. Tradução: alunos (as) da disciplina Políticas de Currículo no Brasil, da linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, sob orientação do prof. Dr. Antonio Chizzotti, profa. Dra. Branca Jurema Ponce e Profa. Dra. Maria Malta Campos. DeSeCo/USAID, 2008. Disponível em: ><https://docs.google.com/viewer>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

PENNA, Antônio G. **Introdução à psicologia do século XX.** Rio de Janeiro: Imago, 2004. (Col. Introdução à Psicologia)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe, *et al.* **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José G. *et al.* **Educar por competências:** o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VALENTE, Silza Maria Pasello. **Competências e habilidades:** pilares do paradigma avaliativo emergente. 2002. Disponível em: <http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%C3%80NCIAS_E_HABILIDADES-_TEXTO_FORMATADO.pdf>. Acesso em: 12//07/2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2010.