




Competência e educação: equívoco ou necessidade?

Competence and education: a mistake or a necessity?

Competencia y educación: ¿un error o una necesidad?

Cristiane Bevilaqua Mota - Universidade de Sorocaba | Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Uniso| Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: crisbevilaqua@yahoo.com.br | 

Patrícia Machado Sampaio da Silva - Faculdade de Tecnologia "Dom Amaury Castanho" | EaD de Gestão Empresarial | Itu | SP | Brasil. E-mail: paty_mac_sampaio@hotmail.com | 

Maria Alzira de Almeida Pimenta - Universidade de Sorocaba | Programa de Pós-Graduação em Educação | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: alzira.pimenta@gmail.com | 

Resumo: O conceito de competência é tema de diversas pesquisas e apresenta divergência de visões entre os educadores quanto à sua aplicação nas escolas. Essa divergência é tema deste artigo, que teve como objetivo principal de compreender os argumentos favoráveis e contrários ao desenvolvimento de competência na educação. Sua relevância está em oferecer subsídios para conhecer, refletir e se posicionar em relação ao tema. Trata-se de uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa e descritiva. Discute-se como a competência pode ser aplicada nas situações-problema cotidianas e em sala de aula e, ainda, a complexidade que o trabalho pedagógico nessa perspectiva implica. Em função dessa complexidade, recomenda-se a implementação de programas de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: competência; educação escolar; teoria do CHA.

Abstract: The concept of competence is the subject of several researches and shows divergence of views among educators regarding its application in schools. This divergence is the subject of this article, whose main objective was to understand the arguments for and against the development of competence in education. Its relevance lies in offering subsidies to know, reflect and take a stand on the topic. This is a literature review, with a qualitative and descriptive approach. It discusses how competence can be applied in everyday problem situations and in the classroom, as well as the complexity involved in pedagogical work in this perspective. Due to this complexity, the implementation of professional teacher development programs is recommended.

Keywords: competence; scholar education; KSA theory.

Resumen: El concepto de competencia es objeto de varias investigaciones y muestra divergencia de opiniones entre los educadores sobre su aplicación en las escuelas. Esta divergencia es el tema de este artículo, cuyo principal objetivo fue comprender los argumentos a favor y en contra del desarrollo de la competencia en educación. Su relevancia radica en ofrecer subsidios para conocer, reflexionar y posicionarse sobre el tema. Se trata de una revisión de la literatura, con un enfoque cualitativo y descriptivo. Se analiza cómo se puede aplicar la competencia en situaciones problemáticas cotidianas y en el aula, así como la complejidad que implica el trabajo pedagógico en esta perspectiva. Debido a esta complejidad, se recomienda la implementación de programas de desarrollo docente profesional.

Palabras clave: competencia; enseñanza; teoría CHA.

- Recebido em: 08 de fevereiro de 2022
- Aprovado em: 04 de abril de 2022
- Revisado em: 25 de março de 2022

1 Introdução

O termo competência faz referência ao que, para uns, deveria ser desenvolvido nas instituições de educação e, para outros, precisaria ficar longe dela por ser associado a uma submissão da educação às demandas de formação para atender ao mercado de trabalho. Essa falta de consenso acompanha o termo e a noção de competência há muito tempo. Apesar disso, discussões sobre o significado e o papel da competência têm ganhado espaço em diversos âmbitos da sociedade. Seja nos meios de comunicação: jornais, *blogs*, redes sociais - na acepção do senso comum; seja no âmbito acadêmico: em artigos, dissertações e teses - em acepções mais formais e diversas; ou ainda, no âmbito das políticas públicas para educação, em leis¹, pareceres, resoluções e vários documentos da União Europeia (UNIÃO EUROPEIA, 2018) e da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), entre outros.

Outro fator que costuma levar a forte crítica ao desenvolvimento de competência no âmbito educacional é a frequente associação dos termos competência e desempenho. Apesar da crítica, o Ministério da Educação tem incentivado e promovido, em documentos oficiais, que a Educação Básica e a Educação Superior desenvolvam, nos estudantes, competências. Na década de 1990, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) continham orientações que foram organizadas em: Objetivos; Conteúdos; Critérios de Avaliação; Orientações para Avaliação e Orientações Didáticas. A parte dos Conteúdos abordava três categorias: “conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997, p. 48). Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratam de competência, mas frequentemente, confundindo-a com habilidade.

Na base dessas abordagens, está a Taxonomia de Bloom - que também fundamenta a Teoria do CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), que por sua vez foi apropriada por diversas áreas do conhecimento, em especial, pela administração. Essa apropriação tem induzido a uma aproximação do termo competência com uma educação tecnicista alinhada às demandas do capitalismo.

¹ Inclusive na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

As várias publicações sobre competência mostram a fundamentação e a aplicação do termo nas mais diversas áreas das ciências, portanto, faz-se necessário um resgate de sua origem e acepções para situá-lo no âmbito educacional. Esse resgate pode contribuir para refletir se trabalhar com a noção de competência é uma necessidade por atender às exigências do Ministério da Educação definidas nas recentes reformas educacionais nacionais ou à perspectiva de formação para a vida.

Neste artigo, são apresentadas duas posições distintas em relação ao trabalho com a noção de competência. Perrenoud (2000a), Coll (2010), Zabala e Arnau (2014) defendem a orientação da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento da competência. Dias e Lopes (2003) e Sacristan *et al* (2011), a partir da análise de políticas públicas para educação, manifestam-se contrários a essa posição. Entre as duas posições, Chizzotti e Casali (2012), Ricardo (2010) e Araújo (2004) trazem importantes contribuições para refletir sobre essa atual e relevante questão.

Com objetivo principal de compreender os argumentos favoráveis e contrários ao desenvolvimento de competência na educação, este artigo se propõe a: **a)** esclarecer o conceito competência, resgatando sua origem, na educação, bem como diferenciá-lo do conceito desempenho; **b)** organizar e sintetizar os argumentos favoráveis e contrários ao desenvolvimento de competência na educação; e **c)** destacar a função da escola no processo do desenvolvimento de competência para a formação humanista do cidadão contemporâneo.

Para a reflexão proposta no presente artigo, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise documental, com abordagem qualitativa e descritiva (GIL, 2008).

Após a Introdução, a seção “A qual finalidade serve a Educação para competência?” apresenta a construção da noção de competência ao longo do tempo; a diferença entre competência e desempenho; e como as “chaves da aprendizagem”, de Pestalozzi, fundamentam a Teoria do CHA. Na seção “A competência e a educação para a vida”, trata de como as diferentes visões sobre a relação entre competência e educação para a vida foi sendo construída no ideário educacional e as polêmicas em torno dessas visões, além de seus desdobramentos na prática pedagógica.

2 A qual finalidade serve a Educação para competência?

A partir da década de 1990, a OCDE passou a incentivar e colocar em pauta propostas para reforma educacionais nacionais. Essas propostas ultrapassaram a Europa, pois em 1997 promoveram o uso do PISA (*Programme for International Student Assessment*), que foi adotado por diversos países. Em 2003, o Conselho Europeu propôs apoiar as políticas de Estado para incentivar outros países a reformarem a aprendizagem, reiterando a proposta em 2004 e 2006 (CHIZZOTTI; CASALI, 2012). Em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho Europeu recomendaram oito competências-chave para incentivar a aprendizagem ao longo da vida. A iniciativa resultou em uma proposta, para os países da União Europeia e OCDE, cabendo, aos que aderissem, adequar as propostas da reforma. Conforme Chizzotti e Casali (2012, p. 24):

A despeito das muitas divergências, o “currículo por competências” firmou-se e difundiu-se, na primeira década do novo século, como novo paradigma, resultado de um amplo concerto internacional. Envolveu instâncias governamentais, gestores dos sistemas de educação, pesquisadores, educadores e políticos com a finalidade de encontrar uma direção compartilhada e dar os referenciais para os sistemas de educação em um mundo convulsionado pela economia, pela política, pela tecnologia.

Chizzotti e Casali (2012) analisaram as discussões e as propostas, que durante 20 anos envolveram a OCDE e a União Europeia, e observaram que a noção de competência, inicialmente, era voltada para uma visão formativa. Entretanto, com a crise de 2008, advertiram para o risco de o foco na formação ser substituído pelo viés que induziria a privilegiar o mercado de trabalho e faria com que o trabalhador mantivesse seus conhecimentos e habilidades atualizados para garantir seu emprego atendendo, assim, às conveniências do capital.

Embora o Brasil não seja um membro oficial da OCDE, optou por aderir as propostas. Como efeito, desde então têm sido criados pareceres, diretrizes, leis e portarias² que abordam o conceito de competência na educação brasileira. Entretanto, o Parecer CNE/CEB Nº 16/1999 (BRASIL, 1999), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico chamou atenção para os diferentes significados atribuídos ao conceito de

² Por exemplo: Lei nº 9.394/96, Lei nº 12.772/12, Lei nº 13.415/17, Parecer CNE/CEB nº 16/99, Parecer CNE/CEB n. 16/99, Parecer CNE/CES nº 146/2002, Parecer CNE/CES nº 4348/2020, Resolução CNE/CEB nº 04, de 5 de outubro de 1999, Resolução Nº 1, de 22 de maio de 2017, Resolução CNE/CP nº 1/2020, Plano Nacional de Educação 2014/2024, dentre outros.

competência “às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas”. Esse fato justifica a explanação a seguir.

2.1 A competência ao longo do tempo

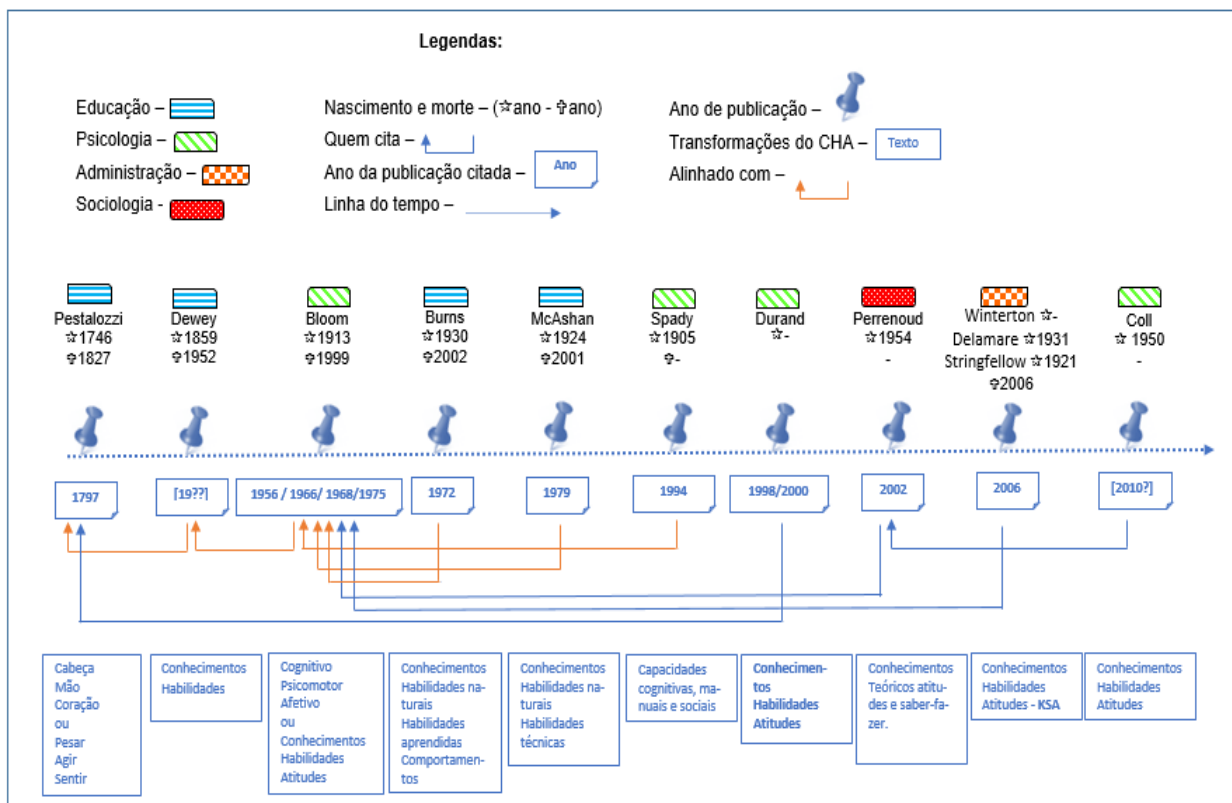
O termo competência é utilizado há séculos. Na Idade Antiga, durante o Império Romano, era usado como adjetivo para destacar um bom soldado (DRAGANIDIS; MENTZAS, 2006). Na Idade Média, foi empregado na identificação de uma pessoa capaz de julgar em tribunais e, posteriormente, para qualificar um indivíduo na realização um trabalho específico.

Com o passar o tempo, o termo passou a ter diversas acepções. Diferentes correntes, como a americana, para definir competência, descreve os comportamentos esperados dos funcionários. A corrente francesa, diferenciando-se da americana, acrescenta aos comportamentos esperados, os resultados, conforme Bagaeva; Iliashenko e Borremans (2018). De modo que, atualmente, o termo apresenta-se multifacetado e com diversas vertentes. Mota (2021) organizou a origem do conceito em ordem cronológica, conforme a Figura 1.

No âmbito educacional, César Coll, consultor do Ministério da Educação e profissional de referência na Espanha e no Brasil, antes de analisar o potencial e os limites da competência na educação escolar, observou que: “A história das ideias e do pensamento educacional parece sempre adotar mais a forma de um processo de reestruturações sem fim do que a de uma evolução de ideias e abordagens que vão sendo enriquecidas, aperfeiçoadas e diversificadas de maneira progressiva” (2010, p. 100).

Sua observação, pertinente, sobre a volatilidade dos conceitos e enfoques na área de educação é seguida da defesa de que a educação para competência mereceria ser mais que uma “moda educacional”. Seus argumentos retomam: a associação da competência à integração de diferentes recursos (habilidades práticas e cognitivas; conhecimentos factuais e conceituais; e motivação, valores, atitudes, emoções etc.); a importância do contexto no qual ela é adquirida e aplicada; e a transformação do aprendiz em um aprendiz competente. Por outro lado, apesar de defender, apontou fragilidades ou riscos: focar na mobilização ou aplicação dos saberes em detrimento dos mesmos; desconsiderar os contextos específicos; minimizar a complexidade da aprendizagem baseada em competência e da especificidade de sua avaliação (COLL, 2010).

Figura 1 - Linha do tempo sobre a origem do conceito de competência.



Fonte: MOTA, Cristiane Bevilaqua. **O conceito de competência: origem e aplicações na educação.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. p. 51.

2.2 Diferença entre competência e desempenho

Uma das definições de competência mais conhecida e divulgadas é a de Parry (1996, p. 49). Ele introduziu a associação das três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, que ficou mais conhecida com Teoria do CHA, da sigla originária do inglês KSA³, a saber:

Uma competência é: um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas (C, H, A) que afeta grande parte do trabalho de alguém (um papel ou responsabilidade), que **se correlaciona com o desempenho no trabalho**, que pode ser medido em relação a padrões aceitos e que podem ser aprimorados por meio de treinamento e desenvolvimento (grifo nosso)⁴.

³ Knowledge (conhecimento); Skill (habilidade); Attitude (atitude).

⁴ Do original: A competency is: A cluster of related knowledge, skills and attitudes (K, S, A) that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards, and that can be improved via training and development.

Winterton, Delamare e Stringfellow (2006) acreditam que a publicação da obra *Taxonomy of educational goals, by a Committee of College and University Examiners*, de Benjamin Bloom *et al.* (1956) tenha sido a base para a Teoria do CHA. Gilbert (1978), Fernandes, Fleury e Mills (2006) e Lemos (2006), entre outros, associam competência ao desempenho, porém observando suas diferenças:

O pior é conceito errôneo que algumas empresas estão utilizando ao aplicar o mapeamento de competências e implantar a avaliação das mesmas chamando essas avaliações de Avaliação de Desempenho ou Performance. O CHA por si só não é Desempenho ou Performance do colaborador (LEMOS, 2006, p. 5).

Lemos (2006) justifica que, no texto de Scott Parry (citado, neste artigo, na página 6), a Teoria do CHA está relacionada ao desempenho, entretanto não significa que ela seja uma avaliação de desempenho. Para Gilbert (1978), o desempenho pessoal refletirá nas competências existentes, por meio de comportamentos e resultados no trabalho. Ademais, segundo Jerez (2007), existem problemas quanto à tradução da palavra competência⁵. Esse pode ser um dos motivos pelos quais confunde-se competência com desempenho.

Cumprir observar que a competência é mais abrangente que o desempenho. Este, refere-se ao êxito obtido na realização de uma atividade, tem uma conotação de resultado. Por sua vez, a competência refere-se à capacidade de solucionar um problema ou situação complexa, mobilizando recursos cognitivos. Por esse motivo, o contexto influenciará nos resultados de uma ação competente, proporcionando diferentes graus e, por consequência, diferentes desempenhos. Zabala e Arnau (2014, p. 48) observam que “as pessoas não são competentes, mas sim que em cada situação demonstram um maior ou menor grau de competência para resolvê-la de forma eficaz”, ou seja, os conceitos estão relacionados, mas não são sinônimos.

Draganidis e Mentzas (2006) observaram que o artigo de David McClelland (1973), que diferenciou talento de aprendizagem acadêmica, recebeu considerável repercussão e crédito por introduzir o conceito de competência na literatura acadêmica. A partir da década de 1970, outras áreas - economia, enfermagem, medicina, hotelaria, biblioteconomia, administração, sociologia, passaram a estudar o conceito e a divulgar pesquisas sobre ele, ou seja, o conceito foi divulgado para além da educação e psicologia (MOTA, 2021).

⁵ Neste caso, em função da circularidade do termo, que ocorre quando uma palavra é usada como sinônimo de outra e a segunda faz referência à primeira.

Além disso, Perrenoud (2000a), no livro *Dez novas competências para ensinar*, resgatou o conceito de competência usando como referência Guy Le Boterf, pesquisador da área de administração. Por consequência, parece ter colaborado para ratificar a associação, feita por alguns educadores, da origem do conceito ao campo da administração, em vez da educação. Um exemplo dessa associação pode ser observado em Dias e Lopes (2003) e Sacristán *et al.* (2011), entre outros. Dias e Lopes (2003), ao realizarem uma crítica ao currículo por competência, respaldadas por Ball (2001), associam competência ao “[...] desempenho, promoção de professores por mérito, produtividade, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros [...]” (p. 1157). As autoras também criticaram o conceito por entenderem que restringe a autonomia docente, o desenvolvimento criativo e a aptidão do intelecto, ou seja, o conceito tenderia a atender ao capitalismo e a meritocracia.

2.3 As “chaves da aprendizagem” fundamentam a Teoria do CHA

A divulgação da noção de competência na educação veio, principalmente, por influência de Benjamim Bloom com a publicação do livro *Taxonomy of educational goals, by a Committee of College and University Examiners*, em Bloom *et al.* (1956). Todavia, conforme Mota (2021), a base do conceito é anterior e foi recuperada por Thomas Durand, pesquisador contemporâneo da área da Administração, que associou a Teoria do CHA às chaves da aprendizagem desenvolvida por Johann Pestalozzi: “Sugerimos tomar emprestado da pesquisa em Educação as três dimensões-chave da aprendizagem individual: conhecimento, saber-fazer e atitudes, seguindo Pestalozzi (1972) que se referiu a “cabeça, mãos e coração” (DURAND, 1998, p. 21).

Cambi (1999) relatou que Pestalozzi, vanguardista e polêmico, associava o ensino à prática e criou a disciplina de pedagogia como parte da formação docente. No Brasil, Incontri (2019) chamou a atenção sobre o uso equivocado dos três pilares: cognitivo, emocional e ativo, descritos por Pestalozzi, pois resultaria em desequilíbrio e formação problemática.

3 A competência e a educação para a vida

A educação escolar preocupa-se em preparar cidadãos responsáveis e aptos para o convívio social. A importância da educação na formação para a vida é tema de obras como *Paidéia* (JAEGER, 1994) e de outras importantes, que mudaram a forma de educar e viver. Émile

Durkheim (1975, *apud* FILLOUX, 2010, p. 16) também ressaltou as três dimensões que remetem às chaves da aprendizagem, à Teoria do CHA e, portanto, à competência:

A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e **desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais**, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada (grifo nosso).

Com ótica similar, Bloom *et al.* (1956, p. 46) listaram, dentre os objetivos educacionais, a aquisição de “conhecimentos e atitudes básicos para uma vida familiar satisfatória” além de “adquirir e usar as habilidades e hábitos envolvidos no pensamento crítico e construtivo”. Spady (1977, p. 10), ainda que usando terminologia de sua área de atuação, administração, fez uma relevante distinção entre o processo de ensino dos elementos que compõem a competência e até seu domínio ou consolidação. Assim, as

[...] **discretas capacidades cognitivas, manuais e sociais** (como habilidades de leitura e computação, capacidade de falar e motivação) [...] **quando integradas e adotadas em contextos sociais específicos, servem como facilitadores ou elementos básicos dos quais as competências dependem** (grifo nosso).

Além disso, Spady (1977, p. 10) também chamou atenção para a importância da competência nas “atividades de vida (sejam elas produtoras, consumidor, cidadão político, motorista, membro da família, amigo íntimo, participante de recreação ou aprendiz ao longo da vida)”.

Em entrevista, Perrenoud (2000b, s/p) corroborou a necessidade de a aprendizagem estar relacionada às situações da vida e, assim, desenvolver competência. Ele observou que é frágil, nas escolas, o uso de recursos aprendidos em situações cotidianas, pois o foco, geralmente, está nas

[...] exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde.

Por consequência, essas ações dificultariam a associação entre o aprendizado e os problemas do dia a dia. Como solução, Perrenoud (2000b, s/p) propôs a escola deixar “de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida” e, ainda, praticar a transferência e a mobilização dos saberes e das capacidades.

3.1 A prática e o papel dos conteúdos

A educação para competência, inicialmente, ocupou-se da formação profissional. Mais recentemente, trouxe um enfoque generalista de competência para a vida, resgatando movimentos educacionais como o da Escola Nova (de John Dewey) dentre outros conceitos destacando a funcionalidade da aprendizagem e o papel da escola no processo formativo (ZABALA; ARNAU, 2014).

A associação da competência à funcionalidade é compreensível pois, quando desenvolvida, ela se manifesta em ações. O principal fator da competência é a mobilização dos recursos cognitivos e, conforme Ricardo (2010, p. 614), “[...] sem recursos a mobilizar não se constroem competências”. Embora exista a necessidade da atividade prática na educação para competência, não é fato que só se aprende fazendo. Esse “fazer” precisaria estar integrado, ou seja, apoiado em conteúdo específicos. Assim, a contrapartida também é verdadeira: trabalhar somente os conhecimentos pode privar o desenvolvimento de competência, sendo necessária a integração e mobilização dos recursos. Desse modo, a educação para competência pode reduzir à aprendizagem pela prática, portanto os conteúdos formais possuem papel essencial na construção dos esquemas de mobilização, em que “mesmo as competências mais práticas têm em sua estrutura saberes incorporados ao longo de um trabalho intelectual” (RICARDO, 2010, p. 614).

A falta de conexão entre teoria e prática (dizendo de outra forma: o que se estuda e o que se vive), no cotidiano da sala de aula, acontece quando um estudante frequenta a escola, mas tem dificuldades de aplicar no dia a dia o que aprendeu, ou deveria ter aprendido. Sobre ela, Zabala e Arnau (2014, p. 23) observaram:

A constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem, ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais, está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens.

Essa distância entre o que se estuda e o que se vive é apontada como uma das possíveis causas do “fracasso escolar”. Entretanto, a educação para competência tem sido apresentada como uma forma de superá-lo. O desenvolvimento de competência aproxima à aprendizagem escolar da vida. Isso porque ela prepara o estudante para, em situações-problema, mobilizar recursos cognitivos, sejam eles de origem factual-conceitual, procedimental ou atitudinal.

Conforme Ricardo (2010), a educação para competência permite formar o sujeito para enfrentar situações desconhecidas, possibilita que a mobilização dos saberes, oriundos das experiências anteriores, sejam “acessados”, “adaptados” e “reaplicados” em uma situação completamente nova.

Araújo (2004) associou a Pedagogia das Competência à formação para a vida, desvinculando-a somente da perspectiva mecânica de preparação para “postos de trabalho”. Mesmo voltada a responder às novas demandas da sociedade, em relação a capacidade operativa dos trabalhadores, essa abordagem é flexível. Em suas palavras: “a falta de consenso sobre a noção de competência e sobre os seus diferentes usos, o que faz revelar a força desta noção” (p. 499).

Zabala e Arnau (2014, p. 24) destacam que, para além das perspectivas profissionais dos estudantes, “Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola”. Os autores defendem que o ensino cumpra sua função orientadora, possibilitando a cada estudante desenvolver, de acordo com suas possibilidades, a competência essencial para os âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional.

Interessante observar que, no Brasil, a BNCC (BRASIL, 2020) evidenciou que “[...] 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”.

3.2 O caráter singular da competência

A singularidade é uma importante característica da competência. Esta é tecida a partir do repertório, costumes, valores; histórias e experiências, que são motivadoras de suas ações. Araújo (2004) reconhece a complexidade do desenvolvimento da competência, pois esta, sendo uma construção social, precisa vincular-se ao contexto histórico e cultural para ser significativa. O próprio sujeito define as estruturas de ação com base na leitura contextual, reinterpretando e atribuindo novos significados.

O caráter singular da competência confere os diversos “tons”, ou seja, diferentes graus e formas de sua manifestação. Isso significa que, ao trabalhar com um grupo de estudantes os mesmos conceitos (conhecimento - saber), as mesmas atividades (habilidades – saber fazer), e os

mesmo valores e virtudes no contexto social (atitudes – saber ser e conviver), resultará em competências diferentes entre si, pois elas resultam da dinâmica que envolve a singularidade de cada estudante e o trabalho realizado com o grupo. Logicamente, a primeira sendo única, a competência resultante também será. Ou seja, a competência se manifestará de infinitas formas, conforme a singularidade inerente a cada indivíduo.

Essa característica que, para nós, indica seu condicionamento ao fator humano é questionada. Araújo (2004, p. 506), por exemplo, chama a atenção para a “inspiração individualista” que marca a “Pedagogia das Competências” ao promover um processo formativo focado nas capacidades individuais, em detrimento das “capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comum a todos os indivíduos”.

Ricardo (2010) traz uma reflexão relevante contrapondo singularidade e individualismo. Ao apresentar um viés cognitivo presente em algumas definições de competência que a associam, frequentemente, à adaptação e, raramente, à superação ou transformação da realidade, observa que “[...] talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competência com o princípio do aprender a aprender” (p. 612). No entanto, o autor chamou a atenção para as fragilidades de aplicar esse princípio sem uma compreensão clara: valorizar a aprendizagem individual torna o conhecimento “exclusividade do indivíduo e circunstancial” - o que deixa de ser um processo singular, para caracterizar-se por individualista. Sendo assim, poderia promover uma compreensão de realidade parcial e desconexa, bem como estruturas de ação visando somente necessidades particulares. Desse modo, pode reforçar o individualismo e conduzir a um esvaziamento dos conteúdos escolares formais.

3.3 Os desafios da atualidade

Considerar a singularidade e promover uma aprendizagem significativa no contexto escolar é um grande desafio. Zabala e Arnau (2014) chamam atenção para a impossibilidade de desenvolver competência pela aprendizagem de forma não-significativa. Como seria possível aproximar conteúdos formais da realidade dos estudantes, tendo conhecimento da individualidade e diferenças dos quarenta a oitenta estudantes reunidos em uma mesma sala de aula? A resposta estaria em promover uma formação humana, em que “a forma e o conteúdo da educação devem ser definidos por demandas efetivamente sociais, não restringindo sua configuração pelos interesses individuais ou de mercado” (ARAÚJO, 2004, p. 515).

Partir de questões sociais na formulação de situações-problema pode ser uma maneira de aproximar o estudante de situações reais do cotidiano, há muito defendido como uma necessidade para promover motivação e mais aprendizagem. A compreensão da realidade e da dialética dos fenômenos também é fator essencial para o estabelecimento de conexões entre o que o estudante vive e seu contexto social mais amplo.

A partir da situação-problema, é interessante investigar “os conhecimentos prévios, conhecer as motivações e interesses pessoais, oferecer desafios e ajuda conforme as reais possibilidades de cada um dos alunos” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 137). Essas ações são necessárias para proporcionar significado aos conteúdos trabalhados em aula. Ressalta-se também, a importância de considerar o conjunto de capacidades humanas universais na educação para competência, a saber: **a)** o desenvolvimento dos sentidos; **b)** a compreensão dos diversos signos da comunicação; **c)** o exercício do pensamento abstrato; **d)** solução de problemas; **e)** atuação de forma inovadora e autônoma; **f)** desenvolvimento de relações de cooperação (ARAÚJO, 2004). Sendo assim, desenvolver competência, entendida como a capacidade de solucionar problemas cotidianos, é educar para a vida, para além de uma capacitação para o trabalho. Essa é uma perspectiva desafiadora uma vez que as transformações que ocorreram na sociedade, ao longo da história, resultaram em situações cotidianas de maior complexidade.

3.4 Avaliação e esquemas de mobilização

Avaliar é outro aspecto complexo da educação para competência, que implica considerar as situações-problema e utilizar de diversos meios avaliativos específicos para cada uma das dimensões da competência. Tirar o foco do resultado e colocá-lo no processo de aprendizagem implica considerar a complexidade de cada etapa e elaborar intervenções pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes (ZABALA; ARNAU, 2014).

Considerando que a competência se manifesta em ações, há que observar se foi realmente desenvolvida quando incorporada ao comportamento no cotidiano. Segundo Ricardo (2010), é por meio da competência que os sujeitos são capazes de enfrentar situações novas tendo a possibilidade de sucesso como premissa, pois ela é fruto das experiências anteriores da formação de esquemas de mobilização. Por esse motivo, a competência pode se manifestar tanto em ações inovadoras como em repetição de esquemas já experimentados pelo sujeito. O autor também aborda como o conhecimento é indispensável na formulação de hipóteses - fundamentais para a

solução de problemas. E ainda, após consolidada, a própria competência torna-se conhecimento que pode ser mobilizado em novas situações complexas para desenvolver mais competência ou aprofundá-la.

Comparando os argumentos de Ramos (2006); Ramos (2009); Ricardo (2010); Araújo (2004); Zabala e Arnau, (2014), favoráveis e contrários à aplicação da competência na educação, foi realizada uma síntese apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferentes visões sobre a competência na educação (continua).

Aspectos da competência	Contrária	Favorável
Caráter Singular	Aprendizagem significativa de modo individualizado promovendo desigualdades e aumento da competitividade e reordenamento no contexto social favorecendo ao capitalismo.	Aprendizagem significativa de modo singularizar, respeitando o ser humano como único, que promove a ressignificação dos conhecimentos para sua realidade.
Educação pela Prática	Abordagem comportamentalista e prática, com foco no saber fazer, sendo altamente pragmática promovendo o esvaziamento dos conteúdos e limitada a momentos de interação.	Aprendizagem funcionalista, mobilizando recursos cognitivos fundamentados em teorias.
Papel dos Conteúdos	Redução do papel dos conteúdos: toda informação é válida, sem critérios de cientificidade, a educação é vista como psicológico-subjetiva e fragmentada.	Ampliação do papel dos conteúdos, sendo recurso a mobilizar para desenvolver ações competentes.
Situações Complexas da realidade	Impossibilidade de atender as diferentes realidades na proposição de situação-problema, frente a heterogeneidade da sala de aula. Preparo os estudantes para adaptação permanente do mercado de trabalho.	Uso das grandes questões sociais na proposição de situações problemas para aproximar teoria e prática, na realidade de cada estudante.
Avaliação da formação de competência	Somatização dos diversos instrumentos avaliativos, de forma desarticulada, impossibilitando a real identificação da aprendizagem e desenvolvimento da competência pelo estudante. Além da falta de consenso para avaliar os conhecimentos.	Utilização de diversos instrumentos avaliativos para identificar a formulação de esquemas de mobilização pelo estudante, considerando-se o conjunto de capacidades humanas universais nesse processo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se que as críticas à inserção da perspectiva da competência na educação estão provavelmente associadas a uma falta de diálogo entre as instituições de ensino e os representantes do mercado de trabalho. Na perspectiva dos críticos, essa perspectiva poderia causar: maior desigualdade; competitividade; excesso de pragmatismo; falta de cientificidade; e avaliativos desarticulados. Todavia, os autores, favoráveis a inclusão da perspectiva da competência no ensino, argumentam que, corretamente utilizada, promoveria o respeito e a singularidade de cada indivíduo. Como resultado, auxiliaria na diversificação das formas de avaliação para além de testes teóricos. Além disso, o mercado de trabalho depende de profissionais que as instituições oferecem e uma troca equilibrada entre estes poderia atender as necessidades de ambos, sendo necessário alguma interatividade entre as empresas e as instituições de ensino.

Ainda que as fontes pesquisadas sejam restritas, ressalta-se que os autores referenciados destacam-se entre os que mais se aprofundaram na reflexão sobre as implicações pedagógicas e sociais da inserção da perspectiva de competência na educação.

4 Considerações finais

Essa revisão de literatura proporcionou a compreensão das diversas visões sobre a aplicação do conceito de competência no âmbito educacional. Nota-se que a preocupação inicial foi de associá-la à formação profissional, mas ao considerar a complexidade da sociedade moderna é possível expandi-la em função da necessária formação de cidadãos responsáveis e consciente de seu papel: seja no trabalho, na família ou na comunidade.

A diversidade de conceitos de competência, os diversos usos e a apropriação por áreas das ciências diferentes da Educação, provocou fortes críticas à utilização no contexto escolar. A crítica mais contundente foca em sua aplicação na preparação para o trabalho, vinculado aos interesses empresariais, e, portanto, em apoio ao capitalismo. No entanto, ao resgatar o conceito fundamentado na Educação, nas chaves de aprendizagem de Johann Pestalozzi, atribui-se maior abrangência, ampliando seu escopo para a vida.

A necessidade de mudança na prática pedagógica: de mecânica e pouco reflexiva para contextualizada e singularizada implica em revisões estruturais nos currículos escolares, adoção de novas estratégias pedagógicas para articular conteúdos, atividades práticas, reflexões sobre

valores e virtudes que se traduzam em ações competentes, além de rever o processo avaliativo. Tais mudanças não são realizadas pela simples inserção de novas metodologias de ensino, o que poderia resultar em redução da ação educativa somente à prática. Para que essa redução seja evitada e a mudança seja efetiva e significativa, sugere-se o que o trabalho pedagógico seja estruturado em torno da noção de competência. Reconhecemos o desafio que essa perspectiva coloca, pois a educação para competência envolve uma complexidade para a qual a maioria dos docentes em exercício não está preparada e por não haver um “passo a passo” claramente definido - o que torna urgente a implementação de programas de desenvolvimento profissional docente com foco na educação para competência.

Considera-se imprescindível o resgate da função social da escola, que na ação educativa, com situações-problema que reflitam a conjuntura atual e o desenvolvimento da competência, possa garantir a formação humanista capaz de diminuir as desigualdades.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2 p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BAGAEVA, Irina; ILIASHENKO, Oksana; BORREMANS, Alexandra. Theoretical and methodological aspects of the competence approach to the evaluation of the organization's personnel. **MATEC WebConf.**, França, v. 193, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819305060>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BLOOM, B. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**: handbook one: cognitive domain. New York: Longman, 1956. E-book. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543051004441>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB N° 16/99**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a BNCC?** Brasília: BNCC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20compet%C3%Aancias%3F,e%20do%20mundo%20do%20trabalho>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. E-book. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uLpQEeyt1D0C&oi=fnd&pg=PA21&dq=Hist%C3%B3ria+da+pedagogia&ots=ME1IRKeuMj&sig=rUdDE1btzChYnKyXhnbat4aAd-o#v=onepage&q=Hist%C3%B3ria%20da%20pedagogia&f=false>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528/9627>. Acesso em: 13 abr. 2021.

COLL, César. As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio. In: CAVALCANTI, Zélia. **30 Olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila - Centro de Formação, 2010. p. 99-105.

DIAS, Roseane Evangelista; LOPES, Alice Cassimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400004&script=sci_arttext. Acesso em: 18 abr. 2021.

DRAGANIDIS, Fotis; MENTZAS, Gregoris. Competency based management; a review of systems and approaches. **Information Management e Computer Security**, Reino Unido, v. 14, n. 1, p. 51-64. 2006. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09685220610648373/full/html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DURAND, Thomas. The alchemy of competence. **Strategic Flexibility**, New York, p. 303-330, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Durand/publication/265663969_The_Alchemy_of_Competence/links/551bc8230cf2fe6cbf75e825/The-Alchemy-of-Competence.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

FERNANDES, Bruno H. R.; FLEURY, Maria Tereza L.; MILLS, John. Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 48-65, out./dez. 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37242/36006>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/me4657.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, Thomas F. **Human competence: engineering worthy performance**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.

INCONTRI, Dora. **Pensadores da educação: Pestalozzi e a aprendizagem pela afetividade**. São Paulo: Instituto Claro, 17 jan. 2019. 1 vídeo (10:14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYrgfYe8AJE>. Acesso em: 29 abr. 2020.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JEREZ, Oscar. **El desarrollo de competencias laborales, en modalidad b-learning en los niveles técnicos profesionales**: una experiencia desde el sector de las telecomunicaciones. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Jerez/publication. Acesso em: 18 abr. 2021.

LEMOS, Rogério. **Avaliação de desempenho com foco em competência: a base para remuneração por competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. E-book.

McCLELLAND, David C. Testing for Competence rather than Intelligence. **American Psychologist**, Nova Jersey, p. 1-14, jan. 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MOTA, Cristiane Bevilaqua. **O conceito de competência**: origem e aplicações na educação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Estudos da OCDE sobre competências**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

PARRY, Scott. The quest for competencies. **Training**, Nova York, v. 33, n. 7, p. 48-56, jul. 1996. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ527012>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista cedida a] Paola Gentile, Roberta Bencini. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000b. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 19 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo?. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-38.

SPADY, William. Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform. **Educational Leadership**, Estados Unidos, v. 46, n. 2, p. 4-8, 1977.

UNIÃO EUROPEIA. Conselho da União Europeia. Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Texto relevante para efeitos do EEE) (2018/C 189/01). **Jornal Oficial da União Europeia**, União Europeia, p. C 189/1-C 189/13, 04 jun. 2018. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Acesso em: 5 maio 2020.

WINTERTON, Jonathan; DELAMARE, Françoise; STRINGFELLOW, Emma. **Typology of knowledge, skills and competences**: clarification of the concept and prototype. CEDEFOP. Luxemburgo: Office for Publications of the European Communities. 2006. E-book. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book.