

O Desenvolvimento de Competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional

CLAISY M. MARINHO-ARAÚJO

Recebido: 30/08/04

Aprovado: 25/10/04

* Psicóloga, Professora adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Resumo: Este artigo se propõe a desencadear reflexões acerca da importância do desenvolvimento de competências como uma das estratégias privilegiadas na avaliação superior, especialmente no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O foco do artigo destaca a construção da subjetividade, do desenvolvimento de funções psicológicas e da formação profissional mediados por processos avaliativos, nos contextos de ensino e de aprendizagem acadêmicos. Evidencia-se que, mobilizar competências por meio de vias de desenvolvimento e aprendizagens mais complexas, apresenta alguns desafios, especialmente quanto à *sistematização desse processo* e quanto à sua *avaliação*. Como contribuição, ao final do texto apresentam-se potencialidades e possibilidades avaliativas de competências e suas influências ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos e de sua trajetória de formação acadêmica-profissional.

Palavras-chave: Competências; avaliação da educação superior; desenvolvimento psicológico; ENADE; SINAES.

Abstract: This paper intends to unchain reflections concerning the importance of the development of competences as one of the privileged strategies in higher education evaluation, especially in the Brazilian Exam of Students Performance – ENADE – in the context of the Brazilian System of Higher Education Evaluation – SINAES. The focus of the article detaches the construction of the subjectivity, the development of psychological functions and the professional formation mediated by evaluative processes, in the contexts of academic teaching and learning. It is evidenced that mobilizing competences through more complex development and learning ways presents some challenges, especially as for systemization of that process and as for her evaluation. As contribution, at the end of the text come evaluative potentialities and possibilities of competences and their influences to the psychological development of the subjects and of their path of academic-professional formation.

Key words: Competences; higher education evaluation; psychological development; ENADE; SINAES.

1 – Desenvolvimento humano e a educação superior: fios e desafios na teia da formação.

A educação superior deve ter a seu encargo a formação cidadã de seus atores, enfatizando, para além da dimensão epistemológica, um profundo compromisso ético e político com o desenvolvimento e a conscientização dos sujeitos desse processo de formação.

O sujeito se desenvolve na medida em que aprende; se conscientiza enquanto trilha sua trajetória de formação profissional. É na tessitura dos *fios e desafios* que permeiam esse percurso de formação superior que a subjetividade humana aprofunda e amplia individualidades e coletividades, o singular e o plural.

Aprender, acompanhar, investigar e avaliar o processo subjetivo sobre a “melhor forma” de, no contexto da educação superior, tornar-se cidadão – ético, político e, ainda, profissional competente - tem sido meta de inúmeras políticas públicas, reflexões, pesquisas, questionamentos.

Em contraponto, críticas, cuidados e alertas quanto às infundas armadilhas subjacentes a propostas coercitivas de avaliação da qualidade da educação superior têm sido intensamente explorados na literatura sobre o tema. Como eco a tais “vozes”, o cenário sócio-político atual tem contribuído para a criação de espaços de interlocução acerca das possibilidades avaliativas que alavanquem transformações necessárias e urgentes aos contextos formativos da educação superior.

Entende-se a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, aprovado pelo Congresso Nacional em 14 de abril de 2004 pela Lei nº 10861/04, como um desses espaços férteis e privilegiados de interlocução.

É, portanto, a partir do SINAES e, mais especificamente, de um de seus instrumentos - o ENADE, que se pretende, neste artigo, sugerir pontes reflexivas entre desenvolvimento humano e formação acadêmico-profissional, pela via do desenvolvimento de competências e sua avaliação.

2 - Avaliação e Educação Superior no contexto do SINAES

O SINAES surgiu da necessidade de revisão e urgente transformação do modelo de avaliação vigente no País até 2003. Em 2003, foi instituída, pela SESu, uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) para propor mudanças àquele modelo, na sua metodologia, seus instrumentos, procedimentos e legislação. A CEA trabalhou por 120 dias, ouvindo várias instâncias da sociedade, produzindo um documento que, além de um resgate histórico sobre a avaliação da educação superior no País (incluindo a experiência do Programa de Avaliação Institucio-

nal das Universidades Brasileiras - PAIUB), das análises e críticas aos instrumentos vigentes, apresenta a proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Para a Comissão, o processo avaliativo se faz essencial a fim de garantir alto nível científico e social ao sistema de educação superior, de tal forma que se torne parte da dinâmica organizacional das instituições de ensino superior.

Após discussões fartas e intensas, promovidas pela CEA com entidades, representações e a sociedade em inúmeros fóruns e audiências públicas, o SINAES foi instituído como lei, em 14 de abril de 2004, pela Lei nº 10861/04. Sua regulamentação ocorreu 3 meses após, em 09 de julho de 2004, pela Portaria 2.051/04.

Esta legislação também instituiu, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, cujas atribuições prevêm propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos do sistema de avaliação, estabelecer diretrizes e formular propostas para o desenvolvimento e organização dos processos de avaliação do SINAES.

A proposição básica da lei fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

O objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Nesse sentido, ele institucionalizou-se como um sistema de avaliação para a educação superior que integra, sob o princípio da globalidade, diversos instrumentos, tanto de informação quanto de avaliação.

O SINAES subsidiará políticas públicas de regulação da educação superior no País, por meio da supervisão a um processo avaliativo que permitirá acompanhamento e orientação dessa formação, especialmente no que concerne a credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior (IES) e à autorização e reconhecimento de cursos de graduação e renovação de reconhecimento de cursos.

A avaliação, portanto, quer focalize processos de ensino e aprendizagem, programas e projetos pedagógicos ou instituições e sistemas de ensino, estará implicada no complexo sistema da constituição do sujeito – sua subjetividade.

Como pano de fundo, o SINAES apresenta vários princípios, critérios, pressupostos e premissas que garantem sua fundamentação conceitual e política, além de justificar a operacionalização adotada no processo. Tais princípios são: *educação como um direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e supervisão; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade e continuidade.*

2.1 Caminhos para a operacionalização

A concepção de avaliação do SINAES, concebida a partir de três grandes pilares – avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes - se diferencia daquela defendida pelo modelo adotado no governo anterior, principalmente em relação à opção pelo foco do processo na avaliação institucional; há, portanto, maior ênfase em recuperar o espaço de interlocução no interior da própria IES, com a contribuição coletiva e sistemática dos atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a avaliação institucional no SINAES – que se realiza a partir de uma auto-avaliação e uma avaliação externa organizada, é central, organizadora de todas as outras formas de avaliação. A partir dessa dimensão, todo o processo avaliativo pretende estar interligado, de forma complementar, na busca de uma visão global da instituição.

Na avaliação institucional, a auto-avaliação é o primeiro passo na iniciativa avaliativa, sendo de responsabilidade da instituição. Para orientar minimamente este processo, a CONAES disponibiliza, nacionalmente, um roteiro geral cuja proposta tem a função de sugerir passos, etapas e procedimentos que venham a enriquecer o planejamento para coleta, processamento, análise e interpretação das informações que constituem elementos fundamentais para o conhecimento que a auto-avaliação oportuniza, a partir do envolvimento e da participação de todos os atores do processo.

Compreender e aprofundar os compromissos da IES, planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento das potencialidades, compartilhar compromissos e ações que visem ao desenvolvimento institucional é meta desse momento da avaliação prevista no SINAES.

Para operacionalizar a auto-avaliação, cada instituição de ensino superior constitui uma comissão interna – a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com o objetivo de que esta se responsabilize pela organização dos processos avaliativos, coordene os debates, acompanhe sua execução, assegure unidade entre os setores e busque sempre a criação e consolidação de uma cultura de avaliação permanente para o desenvolvimento institucional.

Após a criação desta comissão interna de avaliação e da realização da auto-avaliação (que tem um prazo instituído por lei para ocorrer, no máximo, em dois

anos), cada instituição se submeterá a uma avaliação externa, realizada por membros pertencentes à comunidade acadêmica científica. Este grupo de avaliadores será responsável pela avaliação do conjunto de atividades, instalações e recursos humanos e materiais de cada área, faculdade, departamento e curso.

Combinar ações de avaliação interna e externa deve constituir-se como importante momento de desenvolvimento coletivo desencadeado a partir dos processos avaliativos. Por outro lado, o processo e os resultados desse momento avaliativo podem apontar ou consolidar políticas internas da IES, bem como colaborar na implantação ou manutenção de políticas públicas mais amplas, que subsidiem a regulação do sistema de educação superior do país.

Além do processo desencadeado pela avaliação institucional, a partir da auto-avaliação e complementado pela avaliação externa, a Lei nº 10861/04 e a Portaria 2.051/04 definem que a implementação do SINAES será feita por meio da aplicação de diversos instrumentos, incluindo Avaliação das Condições de Ensino (ACE), Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Censo da Educação Superior, Cadastro da Educação Superior, os quais, considerados de forma integrada, constituem mecanismos que garantem a exequibilidade do desenvolvimento do sistema e criam um novo fluxo para a avaliação superior no país.

Os resultados advindos dos instrumentos e procedimentos adotados serão tornados públicos pelo MEC; com isso, o SINAES pretende dar visibilidade à dinâmica institucional e instrumentalizar as IES a reverem metodologias e processos de ensino ao longo da formação profissional.

Todo o processo desencadeado pelo SINAES deverá ser submetido a avaliações, tanto pelas instituições participantes quanto pelo próprio MEC, originando, assim, uma dimensão *meta-avaliativa* do próprio sistema de avaliação, onde as análises e as recomendações específicas derivadas das avaliações externas e internas e dos demais instrumentos deverão ser divulgados para subsidiar novos planejamentos e decisões, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento da IES e do próprio sistema de avaliação.

3 - Processos de avaliação e processos de desenvolvimento no contexto do SINAES

É freqüente a crítica ao caráter exclusivamente técnico, quantitativamente objetivo e eficazmente neutro presente nos discursos e políticas governamentais que apresentavam modelos sobre a avaliação da educação superior no país (Meneghel e Lamar, 2002; Ristoff, 1996, 2002). Entretanto, desconstruir uma lógica na qual a predominância da padronização, homogeneização, quantificação e comparabilidade objetiva de resultados guiavam os interesses da avaliação

demanda esforços políticos, éticos, conceituais. Exige, acima de tudo, a coragem de lançar-se ao debate.

Nesse caminho, e em um novo cenário construído para a avaliação da educação superior no país proposto a partir do SINAES, novos fios tecem a trama, no convite subjacente ao enfrentamento dos desafios, impasses e perspectivas, próprios à ousadia do novo.

Aceitar o convite é comprometer-se nas reflexões, nas opiniões, nas opções. E, quem sabe, tornar-se cúmplice nas posições.

Assim, debater sobre o SINAES e seus desdobramentos é, antes, colocar o foco nos sujeitos *da e para a* avaliação – sujeitos históricos, de tempos, espaços e culturas férteis na mobilização de conhecimentos, saberes, desejos e ética. Como alerta Dias Sobrinho (2002): “*Ao tratar do sujeito da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz a avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções*” (p. 44) .

Acredita-se, portanto, que na continuidade das reflexões aqui propostas sobre o impacto do SINAES na educação superior, há que se verticalizar a articulação subjetiva entre os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento humano.

Entende-se que a concepção de avaliação presente no SINAES reflete uma concepção de educação que “confere prioridade ao sujeito e à subjetividade, o que implica na afirmação dos princípios societários, como a solidariedade, a cooperação, a democracia, a cidadania” (Dias Sobrinho, 2002, p. 53).

Dessa forma, a complexidade do processo avaliativo reflete a complexidade da subjetividade dos envolvidos: quem avalia e sobre quem incide a avaliação criam teias intersubjetivas, em um processo permanente e dialético de constituição e de diferenciação, no qual a subjetividade não se configura como um fenômeno exclusivamente individual, mas interrelaciona-se aos sistemas de relações sociais e a cenários histórico-culturais constituídos.

A avaliação, portanto, quer focalize processos de ensino e aprendizagem, programas e projetos pedagógicos ou instituições e sistemas de ensino, estará implicada no complexo sistema da constituição do sujeito – sua subjetividade.

Segundo Rey (2003), a *subjetividade individual* é constantemente atravessada pela *subjetividade social*: o desenvolvimento individual se re-conceitualiza na integração entre subjetividade social e sujeito. Ao utilizar-se o conceito de subjetividade social pode-se investigar uma experiência social concreta e seus diferentes processos constitutivos, a fim de produzir indicadores de construções distintas das atuais. A subjetividade social sintetiza, re-organiza e transforma, de forma contraditória, tensa e complexa, processos de significação e sentido que estão presentes nos cenários da vida social, que delineiam os espaços sociais e que se inscrevem nas ações e nos sistemas de relações do sujeito.

Na constituição das subjetividades, portanto, a história única de cada sujeito está implicada, de forma processual, na organização histórica das subjetividades existentes nos diversos espaços sociais, nos quais se organiza, dentro de uma cultura, as diferentes práticas e relações sociais (Rey, 2003).

A avaliação da formação profissional na educação superior deve evidenciar os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes nas escolhas, contingências e opções que se colocam aos sujeitos, que se redefinem na sua trajetória de formação e se refletem na construção do perfil profissional.

Assim, investigar, analisar, avaliar e intervir na educação superior e nos *processos do trabalho educativo* requer um aparato conceitual que aproxime o interlocutor dessas complexas dimensões subjetivas e de suas respectivas “zonas de sentido” (Rey, 2003) ou “zonas de inovação” (Plantamura, 2002). Para esses autores, os diferentes sistemas de sentido que influenciam e contribuem tanto para delimitar quanto para inovar as configurações subjetivas individuais e de contexto, apresentam-se como *loci férteis* para intervenções e transformações na identidade profissional. Os ambientes sócio-culturais nos quais nos inserimos são “pontos-chave” para os sentidos próprios e pessoais que damos aos investimentos na nossa formação, experiências e rumos profissionais.

Esses cenários de interlocução e desenvolvimento devem privilegiar o processo de oxigenação do próprio saber, favorecido por uma prática reflexiva e por uma ação contextualizada que promovam reconstrução de conhecimentos, subjetividades, relações sociais, gerando alternativas de formação inovadoras.

Ao compreender que, na sua trajetória de formação profissional, o sujeito se constitui subjetivamente na sua própria história e na teia da história de seu tempo, seu lugar, suas relações, há que se considerar que, na escolha dos processos avaliativos para a educação e formação superior, esses deverão contemplar a complexidade de significados e sentidos que transformam os sujeitos, seus contextos, suas opções – individuais, coletivas, institucionais.

A avaliação, constitutiva e constituinte de subjetividades, apresenta, portanto, um caráter de “construção social”, pois que é “*produzida em situações específicas e concretas, a partir de um contexto e em um quadro estruturado de valores que a justificam e formulam sentidos*” (Meneghel e Lamar, 2002, p. 145).

Assim compreendida, imbricada aos processos de desenvolvimento humano, a avaliação traz em seu bojo - para além de métodos, técnicas, instrumentos, medidas e classificações -, comportamentos, opções, desejos e rotas de desenvolvimento dos sujeitos construídas *no e pelo* processo avaliado. A avaliação

O desenvolvimento individual se reconceitualiza na integração entre subjetividade social e sujeito.

assume a função de organizar expectativas, orientar transformações, interpretar escolhas ou ainda, na visão de Pasquali (2001), “*permitir ao sujeito tirar conclusões sobre o outro e, assim, saber como ele mesmo deve se comportar e agir em relação a esses outros*” (p.13).

A partir dessas considerações, entender a avaliação da educação superior, especialmente expressa pela avaliação institucional, significa analisar se os objetivos das Instituições de Ensino Superior (IES) estão sendo realmente alcançados, se as potencialidades ou dificuldades reveladas sustentam orientações para mudanças e revisões mas, também e principalmente, ponderar sobre os inúmeros sentidos produzidos na intersubjetividade das relações entre os sujeitos do processo. Como bem lembra Dias Sobrinho (2002), tratando da intencionalidade principal da avaliação:

“A lógica aqui proposta passa a ser outra: não simplesmente quantificar as proporções de uma aprendizagem obtida, medir a eficiência e produtividade de um curso, classificar e dizer que um é melhor que o outro, porque maior, mas focar a questão dos sentidos que se vão construindo nessa comunidade de aprendizagem, de valores e de comunicação, enfim nessa teia de relações institucionais e intersubjetivas. Mais que resultados obtidos pelos alunos ou por uma instituição, o objeto em foco passa a ser prioritariamente as relações sócio-educativas, isto é, as relações intersubjetivas concretas, as representações, as estruturas, em função da formação do estudante” (p. 67).

A avaliação na educação superior deve ser entendida, portanto, como um processo mais amplo, com desdobramentos coletivos, institucionais e individuais. Um processo que tem um compromisso não apenas com os *produtos* da educação superior, com a classificação meritocrática de alunos e cursos, mas, principalmente, um *processo educativo*, que, como alertam alguns autores, deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando sobremaneira questões subjetivas e contextuais (Almeida Jr., 2002; Dias Sobrinho & Ristoff, 2002; Meneghel & Lamar, 2002).

Compreendendo, a partir de Rey (2003), que há diferentes configurações de subjetividade social que acompanham as ações individuais dos sujeitos, repercutindo no espaço em que se produz a ação, supõe-se que a avaliação da educação superior, ao provocar intervenções em um contexto de subjetividade social, afetará tanto o sujeito quanto o espaço social, pelos novos e diferentes sentidos da configuração subjetivo-social constitutiva da ação.

O processo de avaliação tem, a partir dessa concepção, caráter formativo e desenvolvimental e, como tal, deve influenciar a re-configuração de contextos e condições sociais, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil profissional que se deseja formar.

4 - ENADE e o desenvolvimento de competências

4.1 – Sobre o ENADE

No contexto do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, surge como um dos instrumentos que apresenta maiores possibilidades na concretização das articulações entre os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos, em especial, os estudantes.

De acordo com a legislação do SINAES, o ENADE

“aferrirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (Lei nº 10861/2004, art. 5º).

O foco do ENADE incide sobre o *perfil profissional* que se deseja formar e a trajetória acadêmica da formação dos estudantes. O foco da avaliação, para além do domínio de conteúdos programáticos, conhecimentos e habilidades, amplia-se e inclui o *desenvolvimento de competências* necessárias ao aprofundamento da formação profissional e à compreensão, integrada, crítica e contextualizada, de temas diversos àqueles específicos da formação (MEC, Lei nº 10861/2004; MEC, Portaria 2.051/04; MEC/INEP/DEAES, 2004).

Assim, não será apenas o desempenho do aluno, expresso pelo resultado de avaliações baseadas nos conhecimentos adquiridos ou não ao final do curso, que irá sinalizar a qualidade do curso ou da instituição. A interação entre os percursos acadêmicos dos estudantes e o empenho da instituição com uma formação superior de qualidade estarão compondo e re-criando subjetividades sociais e individuais que mediarão o desenvolvimento de competências para uma atuação primordialmente ética e crítica, e também competente. Pois, como lembra Ristoff (2002) *“é evidente que ao propormos que a universidade não deve abdicar de seu papel de formação do cidadão, não estamos propondo a formação de profissionais incompetentes. O que queremos são pessoas para as quais a profissionalização não seja sinônimo de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética, de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam”* (p. 25)

Acredita-se que, a partir dessas bases avaliativas do ENADE, as IES estarão atentas à construção de uma identidade profissional mais preparada para lidar com os inúmeros fenômenos desafiadores que os estudantes tendem a enfrentar diante das demandas da realidade. Indagar como se articulam aos contex-

tos sócio-culturais os conhecimentos acadêmicos são compromissos que devem ser assumidos pelas instituições de ensino superior, e não somente esperar-se transformações significativas enquanto, apenas, responsabilidades individuais. Como lembra Goergen (2002): *“Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida e o mundo são mais que isso. O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrirem estas dimensões, antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentido”* (p. 91).

Um importante espaço de interlocução tanto com a instituição como, principalmente, com os estudantes será oportunizado pelo ENADE, o qual, por meio de seus processos e resultados, poderá contribuir com uma reflexão contextualizada sobre os processos formativos e o envolvimento dos alunos como autores de sua história de formação acadêmica.

Este Exame será aplicado a grupos amostrais de estudantes que se encontram em momentos distintos de sua graduação (grupos que correspondam ao final do primeiro e do último ano do curso), permitindo um acompanhamento longitudinal do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação do desenvolvimento de conhecimentos e competências no ENADE, de acordo com a legislação vigente, está concebida para investigar, no curso do processo pedagógico, as habilidades, os conhecimentos e os saberes fundamentais que compõem o perfil profissional. Tal processo deverá considerar as Diretrizes Curriculares, a articulação teoria e prática e o modo como as competências foram se construindo, articuladas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados (MEC/INEP/DEAES, 2004). Ainda de acordo com a legislação, um dos instrumentos do ENADE será um questionário sócio-econômico, com a função de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do contexto dos estudantes às suas percepções e vivências (MEC, Portaria 2.051/04).

O que se observa com o instrumento ENADE no SINAES é uma tentativa de responder a vários alertas, expressos na literatura sobre o tema, quanto à superação das dicotomias da esfera avaliativa, expressas pelas polaridades “objetividade/subjetividade, processos/produtos, quantidade/qualidade, partes/todo. Como lembra Dias Sobrinho (2002): *“a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, de modo particular uma adequada intercomunicação entre os métodos quantitativos e qualitativos”* (p.53).

Assim, a avaliação decorrente do ENADE poderá apontar, para além da mensuração quantitativa decorrente dos acertos dos estudantes às questões da prova, a dimensão qualitativa do “não sei” ou do “ainda não sei” como potenciais indicadores de redefinições político-pedagógicas aos cursos e percursos de

formação. Configura-se, em contraponto, o desafio da construção de métodos e procedimentos para a interpretação e a análise não só dos conhecimentos adquiridos, mas da visão de mundo ampliada; da contextualização, analítica e crítica, dos quadros teóricos aprendidos; do desenvolvimento da criatividade, da ética, da sensibilidade; da preferência pela negociação, pelo espírito coletivo, pelas relações compartilhadas; da gênese de atitudes solidárias, inovadoras, tolerantes, ainda que contraditórias.

Os múltiplos *sentidos* produzidos na interdependência das subjetividades social e individual, dialeticamente constitutivas e constituintes *no* e *do* processo de formação acadêmico, se presentificam na opção avaliativa do ENADE, especialmente quando se vincula a aprendizagem de conhecimentos ao desenvolvimento de competências.

4.2 Sobre competências

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no país, em sua grande maioria, elegeram o desenvolvimento de competências, ainda que vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprias da área profissional, como meta orientadora na formação acadêmica. Avaliar a educação superior tendo também essa orientação, como indicador de base para investigar posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado, coaduna-se, portanto, às expectativas de formação superior na graduação.

O ENADE reflete essa tendência ao privilegiar, entre os aspectos a serem avaliados, o desenvolvimento de competências.

Ao focalizar um processo de desenvolvimento de competências é importante explicitar os referenciais utilizados na compreensão e ampliação desse conceito, que é complexo e possui múltiplas dimensões.

Vários autores, em diversas áreas do conhecimento, como na Sociologia, na Psicologia, na Antropologia, na Educação, vêm debatendo as proximidades, os distanciamentos e os consensos entre as noções de saberes (eruditos, escolares, populares), conhecimentos, competências, habilidades e “savoir-faire” (Nóvoa, 1992; Ropé, 1997; Perrenoud, 1999a, 1999b, 2001, 2002). Especialmente a respeito do conceito de *competências*, é fundamental considerar o alerta de não se reduzir o desenvolvimento de competências ao treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, a dimensão técnica da ação profissional (Dias Sobrinho & Ristoff, 2000, 2002; Goergen, 2000, 2002; Meneghel e Lamar, 2002; Ristoff, 2002).

Nas reflexões desse artigo, busca-se ampliar a compreensão desse conceito, principalmente na direção da concepção que ele adquire no ENADE.

Historicamente, a noção de competência era utilizada desde a Idade Média pela linguagem jurídica: os juristas designavam tribunais “competentes” para

um determinado tipo de julgamento a pessoas ou instituições “com competência” para realizar certos atos juridicamente válidos (Isambert-Jamati, 1997). Ao longo dos anos, o conceito de competência foi sendo vinculado, de forma mais geral, a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão sobre determinados assuntos, assumindo um caráter polissêmico que permitiu evocar uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, suas diversas fontes, quer sejam a escola ou outras origens dessa aprendizagem.

A noção de competência ligada ao mundo do trabalho adquiriu contornos diversos a partir de influências históricas e econômicas. Nos anos 70, o conceito de competência atrelava-se a um saber tácito, um “saber fazer”, fruto de práticas de trabalho oriundas de oportunidades diferentes e de uma ausência de sistematização e articulação com o conhecimento teórico, motivado por uma divisão técnica e fragmentada do trabalho. À medida que o contexto sócio-histórico e econômico se modificou, gerando maior complexidade aos processos de trabalho, esse entendimento sobre competências alterou-se (Kuenzer, 2002).

Nas últimas três décadas, inúmeras mudanças ocorridas nas condições sociais, econômicas, históricas e culturais influenciaram as relações e as situações de trabalho, redefinindo perfis profissionais e estabelecendo novas organizações do trabalho. A complexidade da questão da competência cresce em extensão nesta realidade: surgem critérios de competências, categorias de “saberes”, conceitos particulares que geram terminologias associadas às competências (“performance”, “know-how”, qualificação e inúmeras definições para “saberes”, adquiridos por hábito e por aprendizagem formal ou informal). A noção de competência adquire contornos diversos, exigindo aprofundamento no conhecimento científico-tecnológico e a utilização de capacidades cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais complexas, desenvolvidas por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (Burnier, 2001; Deluiz, 2001).

Nesse cenário, se, por um lado, o conceito de competências assumiu novos significados, atrelados à ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material, e a uma tentativa de reestruturação produtiva integradora das distintas formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, em contraponto, se validou a competência quando essa é sustentada por meio de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade. O conceito de competência se universalizou e refletiu-se no campo da Educação, porém, de forma pouco clara, lacunar e superficializando as contradições.

As demandas por melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho exacerbaram a competição e acabaram por utilizar a educação e a formação acadêmica como meio de incrementar ou adaptar aquisições individuais às exigências do mercado. O conceito de competência acompanhou essas demandas, sendo re-definido a partir de critérios ope-

racionais, observáveis, aparentes, mensuráveis. Dessa forma é que, especialmente no contexto das organizações ou empresas, o termo “competência” foi sendo associado a uma variedade de atributos como “capacidades”, “aptidões”, “qualificações” que seriam adequados e esperados à execução de determinadas atividades profissionais. Treinar e monitorar “comportamentos favoráveis à consecução de metas” passou a representar o que se entendia por “desenvolver competências” (Depresbiteris, 2002).

Para além do uso no mundo do trabalho a referência às “competências” também aparece no discurso contemporâneo de vários campos do conhecimento científico, quer se trate de prática profissional, da pesquisa, do ensino ou da aprendizagem.

Entretanto, de modo geral, nessas esferas de investigação, o conceito de competência foi tratado como uma *característica individual*, um atributo esperado ao indivíduo, sem implicar um caráter coletivo, contextual e relacional na sua construção. As competências demandadas a um contexto profissional específico ou a uma determinada categoria profissional ficavam restritas apenas a comportamentos e/ou atividades listadas no perfil profissional (Araujo, 2003).

A configuração das competências em uma dimensão educacional mais ampla, indo além do atendimento imediato ao mercado de trabalho, e envolvendo potencialidades do desenvolvimento humano sob a mediação das subjetividades individual e social, não se revelavam nas interpretações e estudos sobre competências.

Nas produções teóricas e científicas e nas análises pedagógicas da última década passam a ser inseridas as dimensões afetiva e social, combinadas ao desenvolvimento cognitivo e ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, na construção de competências. Ainda que se vincule a origem das competências às habilidades, percepções e ressignificações pessoais que o sujeito realiza para mobilizar o desenvolvimento de estruturas cognitivas diante de seus objetivos e potencialidades, há que se ponderar sobre a forte influência da dimensão sócio-afetiva dos processos psicológicos humanos no desenvolvimento e na expressão de competências. Entretanto, a dificuldade contemporânea em se partilhar uma definição única, clara e consensual de competência permanece, a

Nas produções teóricas e científicas e nas análises pedagógicas da última década passam a ser inseridas as dimensões afetiva e social, combinadas ao desenvolvimento cognitivo e ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, na construção de competências.

despeito de vários autores ampliarem as explicações e noções vigentes sobre o termo e seus usos (Araújo, 2003).

Segundo alguns desses autores, entre os “diversos elementos” que compõem o desenvolvimento de competências estão os conhecimentos, as habilidades e demais recursos subjetivos, entendidos tanto como capacidades cognitivas, afetos, desejos, quanto saberes, conceitos, posturas, atitudes (Le Boterf, 1994, 1998; Paquay, 2001; Perrenoud, 1999a, 1999b, 2001, 2002; Ropé, 1997; Stroobants, 1993, 1997; Tanguy, 1997; Tardif, 1996; Thurler, 2001; Wittorski, 1998).

Assim, ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar esses recursos, comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação.

A competência se constitui na possibilidade de ampliação, de integração e de complementação desses elementos, a partir do *valor de uso* que eles possam apresentar em uma determinada ação. Mobilizar esses elementos significa apoiar-se neles, compreendê-los como componentes de uma competência, mas não se limitar a eles, especialmente por entender que nenhum deles pertence exclusivamente a uma competência, na medida em que podem ser mobilizados por diversos outros recursos, em muitos contextos e relações e a partir de inúmeras intenções diferentes. A competência, portanto, para ser caracterizada como tal, deve ser *transversal*, para que seja possível sua utilização em situações analógicas, porém não idênticas. (Le Boterf, 1994, 1998; Perrenoud, 1999a, 1999b, 2001, 2002; Tardif, 1996; Tardif, 2002).

A mobilização de recursos para o desenvolvimento de competências requer ressignificação de ações, considerando as diversas formas como estas ações ocorrem: de forma dialética, da repetição ou da criatividade, do hábito ou da reflexão, da intuição ou do pragmatismo, do inédito ou do comum, do familiar ou do inusitado – considerando, em contrapartida, a singularidade da situação a ser enfrentada.

Aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar conjuntos de recursos, habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes é o que oportuniza a visibilidade de uma competência, entendendo-a como “produto de processo e não como ponto de partida” (Stroobants, 1993). A abordagem por competência torna-se uma ferramenta que estabelece uma relação mais flexibilizada entre a construção do conhecimento e a transposição desse conhecimento para ações cotidianas.

Nessa perspectiva, conhecimentos e competências são processos que se articulam, mas não se confundem. Quando mobiliza conhecimentos para uma atuação competente, o sujeito não os utiliza em níveis equivalentes e nem da mesma forma, privilegiando alguns e considerando outros como periféricos ou

secundários. Nesse sentido, em um processo de construção de competências, há que se ter clareza sobre a escolha que se faz dos conhecimentos necessários, dos seus motivos e desdobramentos.

É certo que uma forte exigência do processo de construção de competências seja a utilização de conhecimentos - quer sejam aprofundados e sistematizados ou advindos da experiência pessoal; quer sejam elementares e superficiais ou complexos e organizados por meio de redes. Entretanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de conhecimentos, mais *tempo* se necessita para o desenvolvimento de competências.

No intercurso do processo temporal de desenvolvimento de competências é que o sujeito em formação domina, progressivamente, os conhecimentos necessários à realização das atividades profissionais; que ressignifica crenças, representações e certezas sobre sua prática; que amalgama habilidades, saberes e conhecimentos nas contradições, dilemas e tensões oriundos das diversas fontes que diversificam, historicamente, as competências.

A competência agrega, portanto, uma característica de *temporalidade* ao seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, atualização de conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações, valores, conceitos, conteúdos que se mobilizam em função de demandas contextualizadas e relacionais. A consolidação das competências na trajetória de formação profissional pressupõe uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas, das subjetividades mediadas. Assim, trabalhar competências é prever, nos processos de ensino e aprendizagem, continuidade e rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações propiciadas na formação.

Construir competências é um processo, na maioria das vezes, lento e aberto, enriquecido e diversificado por circunstâncias ora únicas e cruciais, ora rotineiras e habituais. Há que se resguardar o caráter dinâmico e histórico do desenvolvimento de competências, referendado pelo contexto e pelo tempo nos quais se desenvolvem. Assim, é importante que as pessoas tenham tempo de viver suas experiências e de analisá-las, para conscientizar-se e ponderar sobre a utilização de seus recursos e habilidades, e sobre as distintas formas de mobilizá-los (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003).

Em função disso, deve-se considerar, no bojo dos recursos mobilizados na construção de competências, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo e de inserção social amplo, se materializam nas instabilidades sociais, nas circunstâncias político-ideológicas, nas contradições sociais e intersubjetivas, nas negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais.

A ampliação do conceito de competências aqui expresso, considera as dimensões afetiva e sócio-cultural, contextualizadas nas relações que compõem a história do sujeito, como indicadores à compreensão do desenvolvimento de competências. Ao vincular a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos histórico-culturais, pretende-se articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de metas comuns. A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação profissional às dimensões ética e sócio-política.

Caracterizar a competência nessas dimensões, e especialmente a competência a ser desenvolvida em contextos da educação superior, significa incorporar uma historicidade institucional à consolidação de um processo identitário configurado por competências subjetivamente contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas.

4.3 – Desafios do ENADE

Atualmente, as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação do país, ao adotarem o desenvolvimento de competências como um dos caminhos para subsidiar a formação na educação superior, vêm romper com ênfases curriculares centradas, basicamente, na transmissão de conteúdos e conhecimentos, organizados na forma de disciplinas desarticuladas. Tais opções visam a composição de um perfil de graduado cujas competências, eventualmente desenvolvidas, contribuiriam para preparar os estudantes na direção da abrangência e complexidade requeridas no exercício profissional.

Entretanto, sabe-se que em algumas propostas pedagógicas com o foco na abordagem de competências para a educação superior nem sempre há uma preocupação efetiva com a formação adequada dos profissionais que deverão trabalhar para promover a mediação dessa abordagem. Esse descuido pode acabar gerando uma visão equivocada e distorcida acerca do que representa tal concepção, levando os profissionais apenas a seguirem, de forma limitada e desarticulada das situações da vida, os programas e os conteúdos, tentando transformar “objetivos de ensino” em “perfil e competência”.

Trabalhar por competências irá requerer tempo e disponibilidade, além de um olhar crítico frente às propostas curriculares que assumem um enfoque indevido acerca da questão da competência. Essas devem se constituir em considerações preliminares às modalidades avaliativas a que se propõe o ENADE.

A partir dessas considerações e das análises e reflexões até aqui propostas, entende-se que, torna-se imprescindível enfrentar alguns desafios teórico-conceituais e tomar a ressignificação e/ou a ampliação da noção de competência

como tarefa necessária e, até certo ponto, urgente, de tal forma que essa abordagem responda, enquanto estratégia multidimensional nos cursos de graduação do país, à função de recompor identidades pessoais e promover saltos qualitativos no percurso de formação acadêmica dos estudantes.

Desenvolver competências como uma estratégia de construção do perfil profissional apresenta-se como ferramenta bastante útil à complementação da formação na educação superior mas, em contrapartida, oferece alguns desafios, especialmente quanto à *avaliação* desse desenvolvimento.

A dinâmica do desenvolvimento de competências, sua temporalidade, as mediações sócio-afetivas, a influência do contexto e das relações não podem ser mensuradas considerando, como é comum em inúmeros processos avaliativos de competências, o “produto” ou o “resultado” desse desenvolvimento enquanto uma tarefa realizada, quer se expresse por comportamentos ou por consecução de objetivos.

Para enfrentar o desafio que está presente na *avaliação* de competências, o ENADE deverá considerar estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos sócio-culturais e relacionais; medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos.

Como lembra Dias Sobrinho (2002), quando a educação prioriza a formação humana integral, a avaliação correspondente a esses processos educativos também deverá estar comprometida com essa concepção de formação:

“Por isso, interessa-lhe todos os enfoques e ângulos; não simplesmente as coerências e consensos, mas, sobretudo, as divergências e dissensos; não só o visível e aparente, mas, principalmente, o não-manifesto e oculto potencialmente rico de significações; não meramente o já feito e o imediato e, sim, também, o futuro e o longo prazo; nem tanto as deficiências e carências e mais as proficiências e potencialidades. Portanto, mais que responder em caráter final e apaziguador, importa lançar as questões, em busca de sentidos. Mas para propor as questões, é preciso conhecer os dados objetivos de uma realidade. Quantidade e qualidade são dimensões intercomplementares, e não opostas. Não se anulam, se completam, uma sendo condição da existência da outra” (p.54).

Portanto, caberá ao ENADE, na sua função de um dos instrumentos do SINAES, analisar, além do conteúdo específico de cada área, outros *indicadores* sobre conhecimentos, saberes, habilidades e demais recursos presentes nas diferentes *formas de organização do processo de ensino-aprendizagem*, expressas pelo *contexto* e pela *natureza* das tarefas tipicamente presentes nas funções das

instituições de educação superior (ensino, pesquisa e extensão), todas se apresentando potencialmente como de valor formativo.

Considerando o aporte teórico defendido por Wittorski (1998) para o desenvolvimento e a avaliação de competências, acredita-se que algumas dimensões poderão constituir eixos orientadores dessa avaliação no ENADE, tais como os *procedimentos* pelos quais é possível *observar e mapear* os processos, as etapas, rotinas, estratégias, relações que ocorrem nas situações acadêmicas “novas, aprendidas ou recorrentes”; e os *indicadores do contexto e da natureza da tarefa ou situação*, nos quais a combinação entre reflexão e ação possa ser oportunizada por meio da interação entre a transmissão de saberes teóricos em classe e a produção de competências nas situações práticas assistidas ou orientadas.

Entende-se que o ENADE, tal como foi aqui compreendido no bojo do SINAES, não poderá se distanciar de uma avaliação do desenvolvimento de competências tendo como foco o *processo* como elas se constituem e a partir do *contexto* de ensino e aprendizagem no qual se configuram. É importante que o ENADE, dentre os desafios a enfrentar, comprometa-se em oferecer visibilidade à forma como as competências se constroem, favorecendo futuras mobilizações pelo próprio sujeito no sentido de transformar e mobilizar seus recursos, saberes e conhecimentos em novas disposições para atuar e aprender.

Acredita-se e espera-se que, a partir desses “desafios instalados”, o ENADE inaugure possibilidades de interatividade conceitual, teórica, técnica e metodológica entre as temáticas da educação superior, da formação profissional e do desenvolvimento humano, mediadas pela via do desenvolvimento de competências.

Optar por desenvolver competências é mediar subjetividades, sociais e individuais, oportunizando ao sujeito processos relacionais e particulares de escolhas e de autoria de sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JR., V. P. *A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais*. Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.) **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.17-36). Florianópolis: Insular, 2002.

ARAÚJO, C. M. M. *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. **Tese de Doutorado**, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ARAÚJO, C.M.M., ALMEIDA, S.F.C. de. *Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional*. Em: S.F.C. de

ALMEIDA (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

BURNIER, S. (2001). *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. **Boletim Técnico do SENAC** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001. (Home page www.senac.com.br).

DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. **Boletim Técnico do SENAC** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001. (Home page www.senac.com.br).

DEPRESBITERIS, L. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* **Boletim Técnico do SENAC** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001. (Home page www.senac.com.br).

DIAS SOBRINHO, J. *Educação e Avaliação: técnica e ética*. Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.). **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.37-68). Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.37-68). Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

GOERGEN, P. *Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação*. Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.) **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.17-36). Florianópolis: Insular, 2002.

GOERGEN, P. *Avaliação Universitária na perspectiva da pós-modernidade*. Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.). **Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

ISAMBERT-JAMATI, V. *O apelo à noção de competência na revista "L'Orientation Scolaire et Professionnelle" – da sua criação aos dias de hoje*. Em: Françoise Ropé e Tanguy Lucie (Orgs.). **Saberes e competências – O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP. Papirus, 1997.

KUENZER, A.Z. *Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola*. **Boletim Técnico do SENAC** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, número 02, maio/agosto 2002. (Home page www.senac.com.br)

LE BOTERF, G. *Évaluer les compétences: Quels jugements Quels critères? Quelles instances ?* Em: Richard Wittorski (Org.). *La compétence au travail*. **Education Permanente**. n.135. Paris, 1998.

LE BOTERF, G. **De la compétence. Essai sur um attracteur étrange.** Paris. Editions d'Organisation, 1994.

MENEGHEL, S.M. & LAMAR, A.R. *Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil.* Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.) **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.17-36). Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. (1992). (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora.

PASQUALI, L. **Técnicas do Exame Psicológico – TEP. Manual.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

PAQUAY, L. *Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação.* Em: Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

_____, **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagem – entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999a.

_____, **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999b.

PLANTAMURA, V. *Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas.* **Boletim Técnico do SENAC** – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, número 02, maio/agosto 2002. (Home page www.senac.com.br).

RISTOFF, D. I. *O Exame Nacional de Cursos e a Avaliação Institucional.* Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (orgs.) **Avaliação Democrática: Para uma universidade cidadã** (pp.17-36). Florianópolis: Insular, 2002.

RISTOFF. D. I. *Princípios do Programa de Avaliação Institucional.* **Avaliação**, 1, p.47-53, 1996.

ROPÉ, F. *Dos saberes às competências?* Em: Françoise Ropé & Lucie Tanguy (Orgs.). **Saberes e competências – O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP. Papirus, 1997.

STROOBANTS, M. *A Visibilidade das Competências.* Em: Em: Françoise Ropé e Tanguy Lucie (Orgs.). **Saberes e competências – O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP. Papirus, 1997.

STROOBANTS, M. **Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes.** Bruxelas, Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

TANGUY, L. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** São Paulo: Papirus, 1997, p. 25-68.

TARDIF, J. "*Le transfer de compétences analysé à travers la formation de professionnels*". Em: P. H. Meireieu, M. Develay, C. Durand e Y. Mariani (Orgs.). **Le concept de transfert de connaissance em formation initiale et continue.** Lyon, CRDP, 1996, p. 31-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

WITORSKI, R. *De la fabrication des competences.* Em: Richard Wittorski (Org.). **La compétence au travail.** Education Permanente. n.135. Paris, 1998.

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL E LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC - **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004,** 2004. Em: www.inep.gov.br/superior/enade.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PORTARIA Nº 2.051, DE 9 DE JULHO DE 2004,** 2004. Em: www.inep.gov.br/superior/enade/.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – Material Técnico.* Claisy M. Marinho-Araujo, Gladys G. Barreyro, Marlis M. Polidori, Paulo S. F. Barbosa (Elaboradores). Brasília, D.F., 2004, Mimeo.