

José Gimeno Sacristán

Ángel I. Pérez Gómez

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Jurjo Torres Santomé

Félix Angulo Rasco

Juan Manuel Álvarez Méndez

Educar por Competências

O que há de novo?



DEZ TESES¹ SOBRE A APARENTE UTILIDADE DAS COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

José Gimeno Sacristán

A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “a totalidade é a não verdade”.

(Morin, 1994, p. 101)

Há uma grande tradição de planejamentos, práticas e realização de experiências educacionais que utiliza o conceito de *competência* para denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e enfiar a avaliação dos mesmos. Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes. Os planejamentos que têm o construto *competências* como base ou referência costumam ter em comum alguns traços definidores:

1. Reagem às aprendizagens acadêmicas frequentes das práticas educacionais tradicionais que não tenham o valor de agregar capacitação alguma ao sujeito porque, memorizadas e avaliadas, se perdem na memória ou ficam como mera erudição. A organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade. Assim, se um idioma estrangeiro é ensinado, se deve fazê-lo de modo que traga melhora à capacidade de falá-lo e compreendê-lo, para que aqueles que aprendem essa competência sejam proficientes, fim natural, por outro lado, da introdução de idiomas no currículo escolar. Como hoje isso não acontece normalmente nos sistemas escolares, o enfoque nas competências orienta o ensino de maneira que tal competência linguística seja aprendida e melhorada com a prática. As experiências

- desse tipo constituem uma alternativa regeneradora da efetividade originalmente prevista do ensino.
2. Uma orientação mais precisa desse enfoque *utilitarista* do ensino é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação. Quando alguém tem que se capacitar para desempenhar o posto de maquinista de trem, por exemplo, se deve proporcionar uma formação que o leve a dominar os requisitos básicos para o cargo. Estruturar a formação de acordo ou tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho é, nesse caso, a única fórmula para obter a finalidade da formação. Isso não significa que a formação se limite ao *saber fazer*.
 3. Um terceiro enfoque do ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)... Pedir competência nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação. Acomodar o discurso e criar e desenvolver o currículo com referência às competências, a partir desse ponto de vista, é enfatizar o êxito do que se diz querer conseguir. Declarar ou pedir que “o aluno seja competente no uso de uma língua que não a sua própria” ou propor que “no ensino obrigatório todos devem alcançar a competência linguística” como meta transversal de todo o currículo é enfatizar a importância de ter presente a necessidade de um determinado êxito por meio dos campos disciplinares ou interdisciplinares. Sempre que se utiliza a competência nesse sentido se está formulando os objetivos ou metas da educação.

As competências que vamos comentar se incorporam ao discurso e à prática com outros fins. São formulações que pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. Seu propósito é maior, pois pretende que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das

políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação.

TESE 1: A LINGUAGEM NÃO É INOCENTE

O universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade.

Parece óbvio, mas é importante lembrar que a linguagem tem algumas funções evidentes. Em primeiro lugar, a de articular o pensamento, lhe dar forma, organizá-lo, ordená-lo e fazer com que ele tenha coerência em sua estrutura e em seu fluir. Os conceitos, argumentos e discursos são ferramentas que refletem os conteúdos do nosso pensamento, assim como a linguagem que utilizamos – pela carga semântica que contém, a ordem gramatical e a coerência sintática – condiciona a forma de pensar e os objetivos que resume, seja em argumentações escritas, exposições, etc. Os termos que utilizamos não são lentes neutras indiferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los.

A escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as características da sociedade em que é usada. O conhecimento dominante em um determinado momento e as instituições que os transmitem mantêm entre si uma relação singular que varia ao longo da História. Se as linguagens mudam no âmbito do conhecimento, é porque há mudanças sociais que as demandam. Ou seja, essas mudanças não ocorrem desligadas das circunstâncias concretas em que acontecem. Essa relação fica clara nos conceitos, argumentos ou necessidades priorizadas, assim como nas funções do conhecimento que serão mais valorizadas, de acordo com uma determinada hierarquia de valores.

Portanto, conforme esse princípio, deve existir por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria. Haverá uma visão da sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições – as educativas, no nosso caso – e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática.

O discurso acerca do conceito de *competência* do qual nos ocupamos é cheio de significado em diferentes âmbitos de discurso, práticas e ações que emprestam ao termo significados singulares, diferentes conforme os contextos, de sorte que o tornam flexível e interpretável. Isso implica que, ao utilizar

esse conceito pretensamente novo, não podemos ignorar as tradições do seu uso, as quais são variadas e com uma função discutida atualmente.

As linguagens que versam sobre a educação expressam a diversidade de formas de entendê-la, avaliá-la e colocá-la a serviço de necessidades nem sempre coincidentes. As diferentes visões sobre o que, o como e o para que da educação nutrem a dialética sobre ela, que deve ter determinados rumos nas sociedades democráticas. Nas que não o são, a visão que triunfa é aquela que impõe o poder, às vezes camuflado nas linguagens. Por isso, a primeira condição da educação democrática é a de reconhecer que pode ser entendida por meio de diferentes discursos, com validade desigual entre eles mesmo com pesos distintos.

Barnett (2001, p. 107-108), cujo pensamento, apesar de se referir à universidade, pode ser generalizado aos outros níveis educacionais, afirma:

O novo vocabulário da educação superior evidencia que a sociedade moderna está chegando a outras definições de conhecimento e raciocínio. As noções de habilidades, vocação, capacidade de transmissão, competências, resultados, aprendizagem pela experiência, capacidade e iniciativa, tomadas em conjunto, são sinais de que as definições tradicionais de conhecimento já não são consideradas adequadas para os problemas da sociedade contemporânea...

O novo vocabulário não é um mero enfeite, mas representa uma mudança epistemológica, do que na universidade é chamado de razão.

Assim, como a linguagem não é uma ferramenta neutra para significar e comunicar, implicando opções, quando surge uma nova linguagem é preciso avaliar sua validade em função de alguns critérios: sua capacidade expressiva para comunicar o que quer transmitir, o que realmente transmite, a projeção que tem na prática e se é necessário incorporá-la a nossa bagagem cultural sobre a educação porque é algo realmente novo.

Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover. Não é indiferente, por exemplo, falar de *esforço* e *motivação* na hora de focar o diagnóstico de falta de *qualidade* no ensino ou fazê-lo em termos de *formação* deficiente dos alunos. Não é a mesma coisa diagnosticar o fracasso, explicá-lo e tentar resolvê-lo como se a causa fosse a falta de *esforço* e *motivação*, por exemplo.

Com essa perspectiva, cabe deduzir que utilizar as *competências* no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo.

TESE 2: TUDO O QUE SABEMOS TEM UMA ORIGEM

É preciso rastrear a origem das competências para compreender sua essência.

É comum que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais e indiquem os desafios a serem enfrentados, assim como façam recomendações sobre as medidas a serem tomadas. É uma forma de expor os sistemas a uma avaliação crítica, detectar dificuldades e buscar avanços. Essas visões e diagnósticos – que vêm a público como *relatórios* – só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a respostas concretas. Sua própria aspiração de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de focar o real. Em muitos casos, são os representantes dos governos que promovem esses trabalhos e os financiam. Por isso, não apenas os problemas a tratar são formulados em uma linguagem politicamente correta, como tendem a tratar de temas do interesse de seus patrocinadores.

Mencionaremos alguns exemplos desse tipo de literatura “sobre o estado da educação” para mostrar como variou o enfoque da educação, a visão de seus fins, a orientação de suas políticas e as ênfases que indicam prioridades e valores nesse tipo de literatura. Mas, sobretudo, o que interessa é ver sua possível repercussão nas políticas educacionais.

Um dos primeiros exemplos, de 1973, foi o relatório Faure (*Aprender a ser*), promovido pela UNESCO, em que se constatavam os progressos e as dificuldades em que se encontrava a educação e se advertia sobre a necessidade de enfrentar os desafios de uma nova situação social, as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico e a conveniência de configurar as cidades como entes educadores e solidários.*

Com um enfoque parecido, tratando de recomendar mudanças substanciais na educação para desenvolver uma aprendizagem de qualidade nos sistemas escolares – a partir de um enfoque mais concreto –, publicou-se o relatório dirigido ao Clube de Roma em 1980 com o título *Aprender, horizontes sem limites*, elaborado por uma equipe liderada por Boltkin.

Em 1996, Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia, elaborou outro relatório para a UNESCO (*Educação: um tesouro a descobrir*), em que se traça o perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade, para o que se requer uma reformulação dos diferentes níveis educacionais. Propõe como orientação do currículo quatro pilares básicos: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.

* N. de R.T.: Refere-se à expressão “cidade-educativa”, como passou a ser utilizada na literatura brasileira da área.

Por último, mencionamos a proposta de Edgar Morin, feita para a UNESCO em 1999, para ajudar a refletir sobre como educar para um futuro sustentável, contida na publicação *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, que são:

- Transmitir um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento. A busca da verdade com reflexividade, crítica e correção de erros.
- Uma educação que garanta o conhecimento pertinente, revelando o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa, propondo uma “inteligência geral” apta a compreender o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa dos elementos. Essa inteligência geral se constrói a partir dos conhecimentos existentes e da crítica a eles.
- Ensinar a condição humana para que todos se reconheçam em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente à humanidade.
- Ensinar a identidade terrestre. É necessário introduzir na educação uma noção mundial mais poderosa que o desenvolvimento econômico: o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral em escala terrestre.
- Enfrentar as incertezas. A educação deve se apossar do princípio da incerteza, tão válido para a evolução social como o é na formulação de Heisenberg para a Física.
- Ensinar a compreensão, tanto interpessoal e intergrupal como planetária, mediante a abertura empática aos demais e a tolerância às ideias e formas diferentes, desde que não atentem contra a dignidade humana.
- A ética do gênero humano válida para todos.

Os relatórios desse tipo costumam ter uma finalidade *educativa* voltada para a opinião pública, àquelas mais diretamente interessados na educação e para os especialistas. Levam à reflexão sobre os problemas e as insuficiências dos sistemas educacionais e sugerem orientações a serem seguidas, propiciam uma visão globalizada dos diagnósticos sobre os sistemas e favorecem a homogeneidade das possíveis soluções, sem considerar que as realidades são muito diversas. Mesmo que denunciem os erros do currículo, da formação dos professores e as insuficiências da educação, no máximo dão orientações gerais, sem nunca fazer propostas concretas para as práticas escolares, como é lógico. Costumam citar a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social. No caso das pesquisas patrocinadas pela UNESCO, não podia ser diferente em se tratando da organização das Nações Unidas para educação e cultura; organismo hoje um tanto adormecido e que vem perdendo protagonismo e capacidade de

liderar o discurso sobre educação para o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa mudança não é ingênua, como veremos. Significa uma inflexão no discurso e nas práticas educacionais.

Propomos dois exemplos dessa nova forma de ver os problemas a partir do nível macro. Em 1983, o governo dos Estados Unidos, partindo de um relatório da *National Commission on Excellence in Education*, com o significativo título *A nation at risk*, lançou um debate sobre a deficiência do sistema educacional americano, citando os pobres resultados obtidos, manifestando o temor da perda da liderança econômica, científica e tecnológica dos Estados Unidos. Em 1981, havia começado a etapa de governo conservador do presidente Ronald Reagan, que durou até 1989. Em seus governos, triunfaram as políticas econômicas neoliberais, restritivas com os gastos sociais, favorecedoras da privatização dos serviços e que propunham a necessidade do controle do desempenho dos alunos. Essa visão economicista liberal se impôs envolta na política conservadora que afetou decisivamente a política educacional. Na Europa, essas bandeiras foram adotadas no Reino Unido pelos sucessivos governos de Margaret Thatcher (1979-1990) e seu sucessor John Major. Em geral, toda a política – a educacional também – se contaminou do que veio a se chamar pensamento único, considerando que o bloco do Leste Europeu se rompeu entre 1989 e 1991.

Mesmo que dirigido ao público norte-americano, o relatório ultrapassou fronteiras e se tornou referência para o pensamento e para as políticas conservadoras: seus promotores consideraram que a causa da falta de eficiência em um sistema escolar tão caro era a ausência de um controle rigoroso sobre a função dessa educação financiada. Essa demanda se ligava à prestação de contas e ao estabelecimento de comparações entre o público e o privado e entre as escolas públicas para captar clientes. Esse relatório (*A nation at risk*) destacava a baixa qualidade do sistema em comparação com outros países, detectada pelos resultados dos testes aplicados a estudantes, especialmente em leitura e matemática, inferiores aos obtidos 25 anos antes; era a preocupação com os “Três R’s”: (*reading, writing e numbering*). Problema parecido acontecia com as ciências. A culpa foi atribuída ao descuido com o básico no currículo e à implantação de metodologias educacionais pseudoprogressistas submetidas aos caprichos das crianças. A partir desse diagnóstico, se recomendava uma volta aos métodos e conteúdos tradicionais (*back to basic*) e que os programas se submetessem a testes externos, cujos resultados legitimavam o que era bom ou ruim, substancial, relevante, desejável. Era como se provas externas tivessem a magia de representar em seus resultados tudo o que a educação contém. Ninguém dizia isso explicitamente, mas de fato a pontuação obtida determina o que se concebe como sucesso ou fracasso, as imagens de um ou outro.

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação

às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação.

Vejam os segundo exemplo de relatório. Na OCDE, se desenvolve há muito tempo uma linha de trabalho e pesquisa com uma importante projeção sobre as políticas dos governos dos Estados membros, centrada na avaliação externa dos sistemas educacionais. Parte-se, simplesmente, do pressuposto de que são de melhor ou pior qualidade segundo os resultados tangíveis que obtêm. Em 2000, a OCDE começou a publicar anualmente um relatório global comparativo (*Education at a glance*) sobre o estado do sistema educacional dos países membros, com uma série de indicadores. Há estatísticas básicas referentes à escolarização nos diferentes níveis do sistema educacional, dados acerca de financiamento, acesso, progresso e conclusão dos estudos, ambiente de aprendizagem e resultados do rendimento em conteúdos básicos obtidos a partir da aplicação de provas únicas externas para os alunos de 15 anos de todas as escolas e países. A mesma OCDE destacou desse modelo de relatório geral o diagnóstico dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências), dando corpo ao que, a partir de 2000, se conhece como relatórios PISA.²

Os resultados tangíveis em aprendizagens básicas em várias áreas do conhecimento e da cultura, mesmo sendo importantes, não traduzem os diferentes sentidos e funções da educação. Contudo, determinaram o conteúdo do conceito de qualidade da educação e de competências entre os sujeitos examinados para se fazer o relatório PISA. Barnett (2001) considera que, “em princípio, não pode existir uma objeção ao uso desses termos (competências e resultados) no contexto do processo educacional. Porém, se caracterizamos os processos educacionais primordialmente nesses termos, podemos entrar em um terreno preocupante” (p. 108).

Com tais indicadores, se compararam os sistemas educacionais e cada um deles consigo mesmo, analisando sequências temporais para cada país: se buscam correlações entre esses resultados e determinadas variáveis relacionadas com os alunos, algumas características das escolas e dos aspectos metodológicos. Analisa-se, por exemplo, se os resultados podem estar relacionados a características desses países ou a variáveis dos estudantes, como o gênero.

Por mais que se afirme que não se trata de estabelecer uma hierarquia entre países com melhor ou pior desempenho, o certo é que nesses estudos aparecem frequentemente organizados do melhor para o pior ou ao contrário. A comparação é inevitável e, além disso, se realiza deliberadamente. Dessa forma, os critérios de contraste da validade do que fazemos ou o grau de satisfação pelo realizado não surgem do debate interno em cada país, das reivindicações dos envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e de sua consciência histórica. A resposta à educação que quere-

mos, nossa satisfação ou nossa situação, se reduz ao lugar que ocupamos nos resultados das provas externas. A qualidade se discute em termos de posição na escala.

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

Com esse enfoque, a metodologia e a escolha do campo de atenção das avaliações externas, os estudos de organismos como o que estamos tratando oferecem uma informação objetivamente delimitada, necessariamente limitada e, em geral, de caráter descritivo. Simplificando, um relatório assim permite saber se a França está abaixo ou acima da média da OCDE ou da Espanha ou se um país melhora ou piora se comparado à avaliação anterior. Contudo, não diz nada sobre como melhorar a motivação dos alunos ou o clima em uma escola, como trabalham seus professores (no questionário, os diretores respondem se os professores trabalham em equipe). A informação proporcionada pelos relatórios PISA tem uma funcionalidade que delimita e limita seu poder de uso para conhecer e melhorar seu sistema educacional e suas práticas. Tratá-lo como se tivesse mais capacidade de informar do que tem não é correto do ponto de vista técnico, intelectual e moral.

Uma avaliação externa facilita, a partir dos resultados que proporciona, o debate sobre a estrutura, fluxos, dimensões e traços gerais dos sistemas educacionais; mas não serve para abordar as relações didáticas com o aluno que aprende melhor ou pior, nem sobre os métodos empregados.

É certo que existe uma preocupação com a utilização dos sistemas de indicadores progressivamente mais complexos. Contemplando, inclusive,³ a organização e funcionamento das escolas (tarefas diretivas, horas de aprendizagem, organização dos alunos, participação das famílias, trabalho em equipe dos professores), os trabalhos escolares em casa, as atividades extracurriculares, o clima escolar, etc. Mas a análise dos dados relativos a essas variáveis se realiza sob o esquema *processo-produto*. Ou seja, considerando que o peso estatístico da correlação entre essas variáveis e os resultados tangíveis (geralmente obtidos das provas externas) corresponda a uma explicação. Dizem-nos, por exemplo, que na Espanha os estudantes de 15 anos fazem mais trabalhos em casa do que a média dos países da OCDE, sem que essa variável

se relacione com os resultados das aprendizagens básicas nesses países. Por outro lado, internamente existe uma relação, mesmo que curvilínea: melhores resultados equivalem a mais tempo de trabalho, mas, se o tempo aumenta até um determinado limite, os resultados estancam e podem até piorar (Ver Gimeno, 2008).

É inabalável a fé de quem acredita que uma melhora da avaliação leva a uma melhora do ensino, da aprendizagem e da educação. Há fundamento nisso quando avaliar algo de alguém serve para conhecer “o que acontece” e, por conseguinte, intervir (Álvarez, 2001) no sistema educacional, em uma escola, em uma classe, em cada aluno na realização de uma atividade concreta. Porém o processo de conhecer o que acontece e agir não pode ser pensado como se funcionasse da mesma maneira em cada um desses casos: entender o que ocorre ao indivíduo pressupõe utilizar esquemas não aplicáveis para compreender o que se passa, por exemplo, em uma escola. Tampouco podem ser avaliados da mesma maneira, nem diagnosticados com os mesmos procedimentos e técnicas nem com a mesma profundidade e validade. Por outro lado, é preciso reparar no fato de que depende do diagnóstico, no melhor dos casos, uma visão de como é uma realidade ou um estado de um sujeito ou de um processo, mas não o que deve ser feito. É o caso da febre, como sintoma de problema de saúde. O que fazer depende de algumas considerações: a primeira, de caráter ético (o que se considera mais justo, solidário, que seja prioritário, etc.); uma segunda, de caráter técnico (o conhecimento da dinâmica e reação do sistema, de um sujeito...) quando é submetido a um determinado tratamento ou à aplicação de determinada medida. Uma terceira consideração é a vontade real de intervir. O relatório PISA nos impressiona, pode nos levar a especular sobre a possível origem das deficiências, mas não pode nos dizer o que fazer (podemos aproveitar a experiência, tomar numerosas medidas alternativas, etc.), nem nos obriga a fazê-lo.

Uma vez mais, como na década de 1970 com a taxonomia de objetivos de Bloom (1971), um trabalho cuja finalidade era melhorar a escolha de itens e a confecção de provas de avaliação, nesse caso apenas de alunos. Mas aquela taxonomia se tornou, na mão da administração educacional e da formação e aperfeiçoamento dos professores, em uma ordenação hierarquizada de objetivos a serem considerados na preparação de programações didáticas; ou seja, como um recurso para dirigir o ensino e a aprendizagem. A pretensão de avaliar com mais rigor converte o que pode ser avaliado em referência para decidir o que pode e o que deve ser aprendido, para estruturar o currículo e orientar a educação. Melhorar a avaliação pode melhorar a educação, mas, no nosso caso, os esquemas que regem a evolução e a comparação dos sistemas escolares não podem ser a principal referência da inovação nem do planejamento educacional.

A origem da proposta é a busca de uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos

empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes. Se estamos falando de criar indicadores, é natural que se estipule o que pode ser observado e medido. Diz o relatório de DeSeCo⁴ de 2003: “A competência se observa em ações, condutas ou escolhas que podem ser observadas e medidas” (p. 48), mesmo que parte dela deva ser inferida.

No primeiro relatório sobre o desenvolvimento do projeto, estão muito presentes as justificativas de caráter econômico. No segundo congresso de DeSeCo, realizado em 2002, se mantém a ideia de um projeto cujo objetivo é dar uma referência para interpretar resultados empíricos acerca dos produtos ou resultados da aprendizagem e do ensino. Na última versão do relatório editada em 2003, os argumentos se refinam bastante, se atende a dimensões com mais fundo educacional e se esclarecem as razões econômicas distorcidas em uma linguagem técnico-científica, mesmo que haja declarações como a de que a primeira condição das escolhas – conforme o relatório citado – é a de que sua adoção produza benefícios econômicos tangíveis, como se fosse capital humano rentável. A segunda condição é que sua aplicação seja benéfica em diversos contextos, aplicáveis a muitas áreas humanas. A terceira é que seja importante para todos.

Nesse relatório de 2003, se afirma:

que o que se procura é desenvolver um esquema de referência para a avaliação (*assessment*) e indicadores de competências que podem ser relevantes para satisfazer necessidades de informação dos administradores (*policy makers*) (...).

Nem é preciso procurar duplo sentido frente à clareza do exposto.

O esquema de trabalho de DeSeCo servirá como guia para a OCDE, com a finalidade de planejar e desenvolver uma estratégia coerente e de longo prazo, para realizar as avaliações e elaborar os indicadores de competências-chave de jovens e adultos. Também se diz que o esquema de DeSeCo poderia ter aplicações mais amplas no desenvolvimento da educação, assim como orientar os programas de formação para todos os estágios da aprendizagem para toda a vida (p. VIII). Não é essa pretensão própria da vontade de dispor e implantar um pensamento único na educação?

Nessa linha, a OCDE, desde o começo de seus relatórios, vem melhorando a relação de variáveis tomadas como indicadores em seus diagnósticos periódicos sobre os rendimentos das áreas básicas dos diferentes países membros, caso dos relatórios PISA ou dos relatórios anuais gerados sobre os sistemas educacionais, como o conhecido *Education at a glance*.⁶

Mas a busca de indicadores para avaliar resultados, se passa a considerá-los, denominados agora *competências*, como metas dos currículos, que, se espera, se tornem guias práticos; o que coube às políticas educacionais, aos profissionais da educação e a outros agentes. Essa associação entre a intenção

nalidade da avaliação e as propostas educacionais e curriculares é muito clara na última regulamentação da política curricular espanhola.⁷ Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades (*life, long learning*). Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a avaliação.

Sem menosprezar o que de positivo possa ter a elaboração das competências para fazer uma educação de mais qualidade, atribuir-lhe a capacidade de contribuir para uma vida exitosa e o bom funcionamento social, como se afirma no projeto DeSeCo⁸, talvez seja esperar demais.

No último relatório DeSeCo, se diz que “é importante tornar explícito que (as competências) se assumem como algo possível de ensinar e aprender (p. 49).

É indiscutível que a escolha do conceito de *competência* supõe um passo interessante no caminho da busca de indicadores mais completos, aceitáveis e precisos que reflitam efeitos educacionais de relevância. Essa escolha indica uma mudança decisiva nas avaliações externas dos sistemas educacionais. Em primeiro lugar, os diagnósticos têm mais valor informativo sobre os processos, mas estes têm que se submeter a sua operacionalização. Em segundo lugar, ao se tratar de qualidades, ou traços que se convertem em qualidade dos sujeitos, não são observáveis diretamente; isso, então, torna mais problemática a elaboração de provas e a aplicação das pesquisas gerais sobre os sistemas educacionais. Aparece a contradição entre querer ganhar complexidade nos planejamentos para responder à complexidade geral, sem abandonar os pressupostos positivistas de que “só vale o que pode ser medido”. O exemplo da escrita vai esclarecer e fundamentar essas suposições. Não imaginamos uma competência mais importante, decisiva e valiosa, sobre qualquer ponto de vista, dentro ou fora da escola, do que saber *escrever* com desenvoltura, saber expressar pensamentos, desejos e emoções. A leitura é um processo de assimilação, falando em termos gerais, de fora para dentro. A escrita é um processo produtivo e expressivo, de dentro para fora, assim como saber falar ou desenhar. Pois bem, o relatório PISA não considera isso. A razão? Simples: o exercício de escrever é difícil de ser submetido a provas externas (salvo a ortografia) pela dificuldade de correção, de tipificar uma expressão escrita e pontuá-la. Alguém é mais competente produzindo prosa ou poesia? A dificuldade de avaliar a competência leva a sua exclusão. Se atendemos a viabilidade da avaliação, perderemos significados do que representa a educação. Nem tudo pode ser avaliado partindo de indicadores. Pelo menos não será fácil fazê-lo.

À exclusão da escrita, se podem acrescentar outras competências fundamentais: saber avaliar argumentos, ser capaz de expressá-los, raciocinar com coerência, ser solidário, etc.

Resumindo, como disse alguém: se pode avaliar e conhecer internamente um pequeno grupo de alunos, por exemplo; podemos saber sobre um sistema educacional na medida em que examinamos seus alunos por meio de provas ou testes externos. Aos organismos internacionais, cabe apenas fazer estatísticas de sistemas escolares. Para que se entenda melhor o que queremos dizer: conhecemos o dado preciso do fracasso em determinado nível do ensino. Em que nos ajudam os dados do PISA? Salvo saber que é um problema, que nossa situação é preocupante, não se pode oferecer um entendimento de como se produz o problema e menos ainda de como resolvê-lo. Eles poderiam, sim, incentivar-nos a abordar, decididamente, o problema.

TESE 3. DA AVALIAÇÃO DE RESULTADOS TANGÍVEIS DE UM PROCESSO, NÃO PODEMOS DETERMINAR O CAMINHO PARA SUA PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO

O enfoque dominante sobre as competências contempla uma teoria acerca do conhecimento pedagógico.

Do ponto de vista da lógica que guia esses relatórios sobre o sistema educacional utilizando indicadores, a melhora do diagnóstico (sua capacidade analítica e seu caráter exaustivo) é fundamental para a compreensão da realidade da educação nos sistemas escolares. Melhorar os diagnósticos exige aperfeiçoar, substituir ou acrescentar indicadores. A pretensão de ganhar rigor e precisão neles – agora denominados *competências* – limitando e reduzindo o significado geral de educação de qualidade, é contraditória com o fato de que, ao mesmo tempo, se quer que as competências básicas contenham a complexidade de significados correspondentes, desejando que contenham os significados da educação do cidadão consciente, cuja formulação ultrapassa o conteúdo dos indicadores mais usados. A contradição, inerente ao construto *competências* na linguagem educacional, utilizada nas instituições e referendada pela OCDE⁹, reside em querer utilizar critérios observáveis e referenciados no conjunto delas define o que se entenderá por educação. A nova linguagem se faz presente nos discursos dos acadêmicos, porque às vezes se prefere a novidade, em vez de falar no que importa de verdade.

Na OCDE, o projeto DeSeCo trata, fundamentalmente, de melhorar os indicadores para que, sendo comparáveis, sirvam para diagnosticar, mais sutil e acertadamente, os aspectos mais intrínsecos da realidade das práticas, usos e costumes dos sistemas escolares. Como declara explicitamente o Diretor

para educação da OCDE na introdução do livro de Rychen e Salganit (2003), a última elaboração dos trabalhos do projeto:

DeSeCo elabora, com uma aproximação interdisciplinar colaborativa e de futuro, um esquema de referência para a avaliação (de alunos) e busca de competências que deem suporte àquelas que elaboram as políticas educacionais.

Mais adiante, afirma: “A base que DeSeCo proporciona servirá à OCDE como guia para planeamento e desenvolvimento de uma estratégia coerente e de longo prazo para avaliação e obtenção de indicadores para as competências básicas nos jovens e adultos”, de modo a poder utilizá-las nas avaliações internacionais (p. VIII). Os indicadores tradicionais, relacionados com os resultados no campo da aprendizagem da leitura e matemática, são importantes por si mesmos e, além disso, têm um significado importante no bom funcionamento econômico e social.

Contudo, esses indicadores não abrangem uma série importante de aspectos da educação dos seres humanos, assim como outras exigências para a governabilidade política e econômica da sociedade. Essa comparação de aspectos complexos pode-se fazer, conforme o relatório, por meio das *competências* concebidas de determinada forma. DeSeCo não apenas pretende avaliar e comparar sistemas a partir de uma visão mais complexa da educação, mas também quer se fixar em competências que contribuam para que os indivíduos tenham uma *vida exitosa* e se chegue a uma sociedade que *funcione bem*. Ou seja, se vincula a exigência de novos indicadores à importância de que representem uma visão educacional mais compreensiva que implica determinada concepção filosófica da educação e da sociedade. Trata-se de um reconhecimento importante para quem não acredita em avaliação neutra.

Ou seja, DeSeCo inverte os termos do pensamento clássico que temos, como a ordem racional do *saber fazer*, no pedagógico. Segundo esse raciocínio (na Figura 1.1), a partir de uma ótica racional dedutiva, se considera que:

- Deveríamos partir de uma filosofia compartilhada, de uma hierarquia de valores e uma série de princípios gerais que orientam a educação (o valor dos indivíduos, a cidadania democrática, o pensamento racional, a educação para todos...).
- Selecionar, experimentar e inovar os currículos e todas as atividades adequadas para tornar efetivos os objetivos derivados do item anterior, de modo que se condensem em aprendizagens relevantes, significativas e motivadoras. Prossigue-se com a escolha e o emprego de meios e recursos disponíveis e aproveitáveis, considerando-se o contexto imediato de uma instituição organizada que nem sempre favorece os

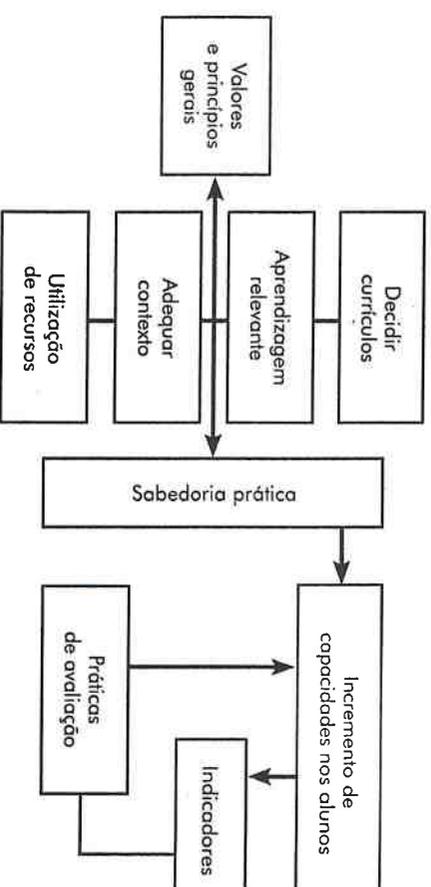


Figura 1.1

Os passos e elementos da racionalidade pedagógica clássica.

- planejamentos que desejamos ou deveriam se realizar e contando com a *ação profissional dos professores*.
- Utilizar o *saber fazer*, fruto da *experiência adquirida na aplicação da pesquisa e da criatividade*, para harmonizar tudo em uma estratégia coerente que dê sentido à ação.
- Se os passos e progressos obtidos estão corretos, os indivíduos terão ganho em sua capacitação nos aspectos intelectual, cultural, social, moral, domínio de habilidades, sensibilidade...
- Disponer de alguns critérios de avaliação que possam proporcionar alguma evidência de se toda essa lógica funciona, se os estudantes ganham ou não, utilizando para esses pontos de vista informais as percepções dos sujeitos, seguindo seus trabalhos, por meio de provas ou metodologias mais rigorosas, mesmo que não sejam válidas para sempre.

Fazemos a avaliação possível, se é que se tem que fazê-la, como último passo do esquema. Dizemos *possível* porque, como diria Habermas, a educação pertence ao mundo da vida e do espírito e, se tudo pode ser avaliado, nem tudo pode sê-lo quantitativamente, o que é inevitável nas comparações dos sistemas educacionais.

Esse esquema tem um defeito que podemos transformar em virtude. O defeito, constitutivo e inerente ao modelo, reside na imprecisão com que temos que nos mover nas diferentes áreas (fins, métodos, resultados, etc.), o que é inadmissível para quem entende que “o que se interpreta e não pode

ser medido, não conta”, e podemos lhes garantir que, depois de tanto “qualitativismo”, relatividade e pós-modernismo, há muitos. As relações entre as áreas do modelo, por outro lado, não são algorítmicas, unidirecionais nem seguras. Não sabemos quando atingimos um objetivo e se podemos avaliar com segurança sua consecução. Em educação, os êxitos não representam estados completos ou definitivos ajustados aos objetivos, em correspondência com eles. A educação, como disse Bauman (2007, p. 24), não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um processo dinâmico. As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução.

Movimentamo-nos no âmbito de uma causalidade obscura, tentativa no que se refere aos procedimentos a seguir, com riscos, acertos e erros. Por acaso alguém pode nos dizer em que consiste exatamente a competência de ser *empreendedor*, como se consegue e como sabemos se a conseguimos?

A virtude daí extraída reside em que, se não nos anula a força dos costumes, estamos diante de temas e problemas que apresentam aspectos a discutir, sobre os quais se deve dialogar, sobre os quais ninguém é dono da verdade, que devemos reconhecer que são aspectos interpretáveis e que são modificados pelos que participam do processo. Todos os pontos assinalados são objeto de controvérsia: hesitamos sobre que currículo responde melhor a valores da multiculturalidade, o que podemos fazer com as TIC...

Com a proposta de DeSeCo, o esquema lógico descrito poderia ser formalizado considerando-se os mesmos aspectos, mas sequenciados em sentido contrário. Deixa no ar mais dúvidas do que no paradigma anterior, pois esse, no fim das contas, está imerso na cultura, faz parte da nossa maneira de ver a realidade, estamos socializados em suas práticas, etc. O novo enfoque converteu a *competência* em algo pretensamente esclarecedor do que queremos obter e a coloca como guia dos sistemas ou programas educacionais, da organização e das práticas didáticas. O indicador define o que se considera avaliável e o que merece ser avaliado. Ou seja, é um critério para valorizar o que se considera valioso. O avaliável e o avaliado se tornam a finalidade que se deseja na hora de planejar e desenvolver o currículo, quando se escolhem as experiências e a avaliação. A capacidade a adquirir como resultado previsto é a finalidade de avaliação.

O objetivo de DeSeCo é avaliar competências, o que é mais modesto do que instruir uma nova cultura de fazer educação pela via hierárquica, seguindo um modelo de implantação-imposição burocrático que sabemos ineficaz, mas que se realiza de forma mais globalizada por uma organização como a OCDE, que tem uma determinada orientação, na qual são os representantes dos governos aqueles que determinam seus trabalhos, aos quais não se poderá imputar os efeitos das políticas incorretas, regressivas, contrárias ao bem público, cercadoras da participação...

Não podemos esquecer que, se a origem condicional, como declara a OCDE¹⁰, o maior esforço dos países membros na determinação das competências básicas provém dos esforços empresariais e dos empregadores. Do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global. Será que os especialistas dos governos nessas organizações encontraram o talismã da educação, enquanto não implantam programas que combatam em seu próprio sistema educacional as deficiências que o enfoque novo diz querer resolver?

Nem mesmo no campo da formação profissional o enfoque das competências é suficiente. O *saber fazer* em uma profissão não possui uma única forma de se manifestar e, em sua concretização, tem um papel importante o como se concebem as formas de interação entre os conhecimentos e as demandas da profissão (Schön, 1983). Em segundo lugar, existem maneiras distintas de se enfocar a prática e de se entender o conhecimento no qual se pretende que esta se apoie.

Para a pedagogia no nível universitário, o enfoque é insuficiente e improcedente, porque a universidade tem, entre outras, a missão de desenvolver a capacidade de criticar as competências, aperfeiçoá-las e reavaliá-las. Uma coisa é que entre as inquietações e referências dos estudos universitários o mundo do trabalho e das profissões seja uma preocupação importante e outra, muito diferente, é que a universidade seja como esse mundo quer.

TESE 4: O PERCURSO EUROPEU RUMO A IMPLANTAÇÃO DA LINGUAGEM SOBRE AS COMPETÊNCIAS TEM SUA HISTÓRIA PARTICULAR

A estratégia da convergência rumo a uma política comum de educação.

O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre competências básicas tem sua explicação, em princípio, em outras necessidades diferentes às do programa DeSeCo, mesmo que acabem coincidindo em muitos aspectos. Seu surgimento está estreitamente relacionado com outras atividades e programas europeus de educação e formação, como o programa de qualificações profissionais, a validação da experiência de trabalho, a relação entre a formação informal e a formal, a educação permanente... A importância de seu papel é dupla. Por um lado, é um instrumento para pensar e desenvolver o processo de convergência dos países da UE. Por outro lado, coloca a educação da UE a serviço da competência (agora no sentido de *competir*) com as economias mais potentes: Estados Unidos e Japão.

No caso europeu, a motivação primeira e principal para a introdução da nova linguagem reside na pretensão de obter resultados mínimos comuns nos sistemas educacionais dos países membros, de forma a se constituir em uma potência econômica capaz de competir no mercado global. A União Europeia foi primeiramente econômica, depois política, de mobilidade dos cidadãos, etc. A convergência educacional foi uma preocupação mais tardia, tendo papel fundamental no que se conhece como a Europa dos cidadãos.

Nos últimos anos, além do intercâmbio de universitários, se tomou uma série de medidas para homologar títulos e profissões e, em um plano mais geral, alcançaram-se alguns objetivos aceitos por todos, ressalvada a diversidade de cultural. Mas para a UE definir um currículo comum é difícil diante dessa diversidade; então, somente é possível confluir para o que pode ser comparado. Recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-as na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrrometer na “cultura” de cada país. Essa é uma das razões da entrada da nova linguagem no cenário das políticas educacionais.

Reparemos que o processo foi um tanto atropelado e errático de mudanças constantes, sem se dispor, ao que parece, na Europa de um esquema coerente para chegar a uma proposta estável de competências.

Em março de 2000, o Conselho Europeu de Lisboa, ao comprar a fragilidade da União Europeia frente à enorme mudança fruto da mundialização e dos imperativos de uma economia baseada no conhecimento, se propôs o objetivo estratégico de que, antes de 2010, a União “deveria se converter na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer economicamente de maneira sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social”. O Conselho destacou que tais mudanças requeriam, além de uma transformação radical da economia europeia, um programa ambicioso de modernização do bem-estar social e dos sistemas educacionais. Cada cidadão deve ser aparelhado com as destrezas suficientes para enfrentar esse desafio, reivindicando-se que toda a Europa defina as “destrezas básicas” que servirão para garantir a aprendizagem ao longo de toda a vida. A proposta se referia às seguintes destrezas: domínio de línguas estrangeiras, cultura tecnológica, capacidade empreendedora e sociabilidade.

Em 2001, o Conselho Europeu adotou uma série de objetivos básicos para obter os resultados esperados, antes de 2010, em um documento que ficou conhecido como o programa *Educação e formação 2010*. Nele, se estabeleceu como princípio que: na integração europeia, a escola tem um papel fundamental a desempenhar, permitindo que todos sejam informados e compreendam o significado da integração europeia. Insiste-se em que os sistemas educacionais dos países membros da UE devam assegurar que seus respectivos estudantes tenham ao final do ensino médio o conhecimento e as competências que necessitam e que sejam preparados como cidadãos na Europa.

Recomenda estimular o ensino de línguas e acentuar a dimensão europeia na formação dos professores do ensino básico e médio. O que aconteceu, no caso espanhol?

O grupo que trabalhou a estratégia aprovada em Lisboa reconhecia o quanto a Europa está distante de prover os cidadãos dos instrumentos necessários para se adaptarem ao mercado de trabalho, estimando-se que, de 80 milhões de trabalhadores europeus, aproximadamente um terço é mal formado. E o CEDEFOP prevê que, em 2010, apenas 15% dos postos de trabalho serão para pessoas pouco preparadas, enquanto 50% serão trabalhadores altamente formados.

Em 2002, a Comissão da UE comunicou que, para facilitar a avaliação dos progressos dos países nos desafios do programa de 2010, se propõem uma série de pontos de referência europeus em educação e formação, usando o conceito “ponto de referência” para a designação de objetivos concretos com relação aos quais é possível medir os progressos.

Esses objetivos, ou pontos de referência, se agrupam em seis áreas:

- Mais investimento em educação e formação.
- Diminuir a porcentagem de evasão escolar prematura.
- Aumentar o número de professores com curso superior em matemática, ciências e tecnologia (incentivando que sejam escolhidas e estudadas).
- Incentivar a população a concluir o ensino médio.
- Melhorar as *competências-chave* (superação dos rendimentos insatisfatórios em leitura, matemática e ciências) e favorecer a aprendizagem permanente.
- Apelar-se à necessidade de aproveitar os estudos e análises realizados por organizações internacionais (como a OCDE), a fim de permitir que a União se inspire nas melhores práticas internacionais.

É aí que se unem o discurso da competitividade econômica e o gerado em relação a como avaliar os sistemas. Na avaliação de progresso dos indicadores e pontos de referência do programa 2010, feita em 2007, se propõe referir-las a oito campos de intervenção:

1. Melhorar a equidade em educação e formação.
2. Fomentar a eficácia da educação e formação.
3. Tornar realidade a formação permanente.
4. Melhorar as *competências-chave* para os jovens.
5. Modernizar o ensino escolar.
6. Modernizar a educação e a formação profissionais.
7. Modernizar o ensino superior.
8. Favorecer a empregabilidade.

No programa “2010”, se diz que é preciso atualizar a definição das *capacidades*¹¹ básicas para a sociedade do conhecimento

As capacidades básicas¹² que a sociedade exige da educação e da formação são aquelas que proporcionam ao indivíduo uma base sólida para a vida e o trabalho. Compreendem, pois, tanto as de caráter profissional e técnico como as de caráter pessoal e social, incluída a sensibilização à arte e à cultura, que permitem à pessoa trabalhar em companhia de outras e ser um cidadão ativo. O ritmo crescente com que mudam a sociedade e a economia e, em especial, a introdução das TIC, obrigam a revisar a definição das capacidades pertinentes, adaptá-la periodicamente às mudanças e assegurar-se de que as pessoas que deixaram a educação ou a formação regulares antes que se generalizasse o ensino das novas capacidades tenham mais adiante a oportunidade de adquiri-las.

O Parlamento Europeu, com uma visão mais ampla, em uma recomendação à Comissão¹³, argumenta que são fundamentais as seguintes ações para trabalhar em uma sociedade da informação:

1. Determinar e definir as competências-chave necessárias para a plena realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento.
2. Apoiar as iniciativas dos Estados membros que tenham por objetivo garantir que, ao término da educação e formação iniciais, os jovens tenham desenvolvido as competências-chave na medida necessária para que estejam preparados para a vida adulta, assentar as bases para a aprendizagem complementar e a vida profissional e que os adultos sejam capazes de desenvolver e atualizar suas competências-chave ao longo da vida.
3. Proporcionar uma ferramenta de referência a nível europeu destinada aos responsáveis pela formulação de políticas, os provedores de educação, os empregadores e os próprios alunos, para impulsionar as iniciativas nacionais e europeias em projetos comuns.
4. Facilitar uma base para posteriores atuações em escala comunitária, tanto no âmbito do programa de trabalho *Educação e Formação 2010* quanto no dos programas comunitários de educação e formação.

Nesse mesmo documento, se recomenda aos Estados membros:

Desenvolver a oferta das competências-chave para todos no contexto de suas estratégias de aprendizagem permanente e utilizar as “Competências-chave para a aprendizagem permanente em um marco de referência europeu”, denominadas “marco de referência”, como instrumento válido para garantir que:

1. Cuidar-se para que educação e formação iniciais ponham à disposição de todos os jovens os meios para desenvolver as competências-chave na medida necessária para prepará-los para a vida adulta e assentar as bases para a aprendizagem complementar e a vida profissional.
2. Cuidar-se para que se tomem as medidas necessárias com respeito aos jovens que, devido a sua situação de desvantagem em matéria de educação como consequência de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou econômicas, precisem de um apoio especial para desenvolver seu potencial educacional.
3. Que os adultos possam desenvolver e atualizar as competências-chave ao longo de suas vidas e se atenda, em particular, os grupos considerados prioritários, caso das pessoas que necessitam atualizar suas competências.
4. Que se estabeleçam as infraestruturas adequadas para a educação e a formação contínua dos adultos, incluindo professores e formadores, procedimentos de validação e avaliação, e as medidas destinadas a garantir a igualdade de acesso tanto à aprendizagem permanente quanto ao mercado de trabalho, assim como dispositivos de apoio para os alunos que reconhecem a diversidade das necessidades e competências dos adultos.
5. Que a coerência da oferta de educação e formação para adultos seja obtida estreitando os vínculos com a política de emprego, a política social, a política cultural, a política de inovação e outras políticas que afetem os jovens, assim como mediante a colaboração com os interlocutores sociais e outras partes interessadas.

Dessa perspectiva, o citado relatório estabelece que as competências básicas são aquelas de que todas as pessoas precisam para sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego. São as seguintes:

1. Comunicação na língua materna.
2. Comunicação em línguas estrangeiras.
3. Competência em matemática, ciências e tecnologia.
4. Competência digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competências sociais e cívicas.
7. Sentido de iniciativa e espírito empreendedor.
8. Consciência e expressão culturais.

Entre os objetivos para 2010, está o de que se realize a identificação das habilidades básicas e de que forma elas, junto com as habilidades tradicionais, se integrarão no currículo, para serem aprendidas e mantidas durante toda a vida. Essa é uma diferença importante entre o rumo da OCDE com o projeto

DeSeCo para a imposição da linguagem das *competências* e o rumo europeu. Este introduz o tema como um instrumento para definir a política curricular na UE, integrando na escolha e organização dos conteúdos próprios dos currículos a bagagem conceitual e a linguagem do projeto DeSeCo. Tiana (em Rychen e Tiana, 2004) disse que esse projeto merecia ser retirado do âmbito dos especialistas em que foi incubado e era necessário “reconhecer a importância de considerar os conteúdos das matérias e outras aprendizagens quando se tratasse de definir as competências básicas nos sistemas educacionais” (p. 75). Ou seja, assim como vem se desenvolvendo, sofreriam um certo formalismo, ao concebê-las às margens dos conteúdos obrigatórios dos currículos.

Ao se dizer que as competências podem ser aprendidas, não significa que se tenha êxito aprendendo algo especificamente, nem como consequência de ter uma experiência delimitada. Seu sucesso está em função da condensação acumulada de aprender sobre determinados conteúdos, fazendo-o de forma conveniente. Como afirma Barnett (2001, p. 112), “quando fazemos alguma afirmação acerca das competências, também a estamos fazendo sobre o currículo que desejamos”. Daí as dificuldades que vão ser encontradas quando se quer ajustá-lo em razão das competências e não de conteúdos. Por isso, modestamente, acreditamos que tentativas como o projeto DeSeCo têm pouco futuro. O currículo não pode ser estruturado em torno das competências do modelo DeSeCo, pois ainda não sabemos como executá-lo, mas podem ser iniciados programas para tentar criá-lo. No caso da UE, a proximidade do conceito de competências ao conteúdo do currículo as torna uma chamada de atenção para reorientar esse conteúdos; algo que está presente entre as preocupações da tradição pedagógica renovadora, crítica e progressista há mais de um século. Um legado que gera uma cultura, a partir da qual os professores entendem e criam suas práticas, algo que OCDE, PISA e DeSeCo ignoram.

**TESE 5: COMPETÊNCIA NÃO É MAIS
UM CONCEITO PRECISO, O QUE DIFÍCIL -
PARA INÍCIO DE CONVERSA - A COMUNICAÇÃO**

A respeito das competências seria possível dizer aquilo que Santo Agostinho pensava em relação ao tempo: “Se ninguém me pergunta nada, eu sei para mim mesmo e entendo; mas se quero explicar a alguém que me pergunte não o sei explicar”. Em certos casos seria possível dizer que quanto mais nos fazemos explicações mais entendemos que não nos dizem o que pensávamos que queriam dizer. Sabemos o que significa o adjetivo *competente* porque se diz sobre alguém que ele se refere a um determinado saber fazer e fazer bem e de modo positivo; é o poder no sentido de ter capacidade para conseguir algo, como também compreendemos quando dizemos que alguém é incompetente.

Estamos mais confusos agora diante do substantivo *competência* no sentido abstrato porque não podemos relacioná-la a algo (*competências para...*).

O termo tinha uma significação compartilhada por todos, sem dúvida complexa, na medida em que fazia parte do vocabulário usual, que por sua raiz latina denotava *disputa, contenda, luta, rivalidade*, por um lado, enquanto, por outro, alude a capacidades humanas: *incumbência, poder ou atividade própria de alguém*. Uma terceira acepção do termo, dada pelo Dicionário da RAE, * é a de *ter perícia, aptidão para fazer algo ou para intervir em um assunto; quer dizer, ser competente*. Possuir competências para algo torna os sujeitos *competentes*.

Há sinónimos ou conceitos com os quais compartilha significados (ver Figura 1.2), como os de *aptidão* (presença de qualidades), *capacidade* ou *poder para...* (talento, qualidade que alguém possui para o bom desempenho de algo) ou o de *habilidade* (capacidade e disposição para algo, habilidade para executar algo que serve de adorno para alguém, como dançar, montar a cavalo, etc.), que se relaciona com *destreza* (precisão para fazer coisas ou para resolver problemas práticos). Aparenta ser uma espécie de *conhecimento prático para fazer coisas, resolver situações...* E sugere *efetividade, ação* que surte efeitos. Cada uma das coisas que uma pessoa executa *com graça e habilidade*. Todos esses termos se referem à *perícia, à possibilidade, a estar capacitado*.

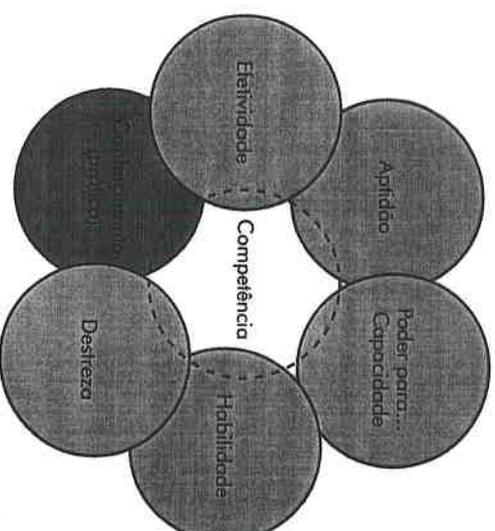


Figura 1.2
O conceito de competência e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso.

* N. de T. Real Academia Española.

para algo, a realizar, a concluir, a ser capaz de responder a solicitações que devem ser respondidas com certa precisão.

As *competências* se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugar e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde tinha e segue tendo o sentido de habilidade, capacidade e destreza (*skills*). Introduzir na linguagem educacional o que significa a competência não resulta, de modo algum, dificultoso, já que de alguma maneira há muito tempo esse movimento vem sendo observado. Teve uma presença ligada à tradição firmemente arraigada no mundo da formação para o trabalho, cuja significação se restringia a designar o tipo de ações que devem ser exercidas em um determinado posto de trabalho, atestar as responsabilidades, precisar as qualidades de quem desempenha certo trabalho, bem como dispor de um critério de valoração da idoneidade daquilo que foi realizado em comparação com o que foi exigido de acordo com a *respectiva competência*.

O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais.

A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder às *demandas* que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem. Acreditamos que isso seria o cerne que singularizaria as *competências* como algo distintivo de outras aquisições ou aprendizagens na educação na base do projeto DeSeCo. O fato de serem uma resposta a demandas é uma condição essencial para caracterizá-las como tais. A posse da habilidade (*skill*) do pensamento crítico, por exemplo, não é propriamente uma competência porque não representa uma resposta global de um indivíduo a uma demanda específica. E, em todo o caso, um valioso componente da competência posta em ação (Rychen e Salganik, 2003, p. 52). Precisos como essas tornam a linguagem uma armadilha constante dentro de um labirinto de significados singulares que são únicos. A capacidade intelectual, a resolução de problemas já não são competências dos indivíduos, porque – assim nos dizem os autores – não são respostas globais às demandas. Será um atrevimento pedir aos professores que traduzam tais mensagens artificiais para suas práticas.

Os trabalhos e as reuniões realizados dentro do processo DeSeCo tiveram como uma de suas tarefas essenciais a de definir o significado de o que é uma competência, já que eram conscientes de que, tanto na linguagem de uso comum, quanto na de uso científico das ciências sociais, é difícil encontrar consenso para defini-la. A finalidade é a de obter uma compreensão e uma linguagem comuns no entendimento da educação no plano internacional (Rychen e Tiana, 2004, p. 11). Apenas depois lhes ocorreu ampliar os novos termos da discussão dos currículos e tentar passá-los às práticas educacionais.

Para o grupo DeSeCo (Rychen e Tiana, 2004, p. 21) a *competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluída a ética e os valores), bem como o contexto*. É a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para enfrentar uma determinada situação; ou como a considera o próprio projeto DeSeCo (2006, p. 44) mais recentemente como “a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo)”. As *competências básicas* são aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos ou âmbitos sociais.

Fazendo um esforço de superação do plano dos significados da linguagem de uso normal e inclusive de uso culto, é possível comprovar que precisão e univocidade do conceito de *competência* é algo que a linguagem “científica” ou acadêmica segue carecendo.

Weinert (1999) afirma que estamos diante do paradoxo de uma inflação de significados que contrasta com essa falta de precisão. Em seu relatório para o projeto DeSeCo, mostra a existência de uma diversidade de enfoques teóricos que o conceito de competência recebeu. Resume essa dispersão em uns quantos tipos de enfoques:

1. A competência concebida como *habilidade intelectual* capaz de ser aplicada a atividades e situações diversas. É um construto psicológico geral que significa disposição.
2. Como uma disposição específica para realizar algo (*habilidade ou skill*).
3. Como algo que conjuga aspectos cognitivos e motivacionais, uma estimativa subjetiva dos recursos pessoais para fazer algo, relacionados a tendências de agir.
4. Competência para a ação que combina construtos da perspectiva cognitiva e motivacional ligados a metas, demandas e tarefas, como é o caso de uma profissão.
5. Competências-chave ou básicas, utilizadas em uma ampla gama de situações e que combinam diversos aspectos: linguísticos, habilidades, etc. Esse é o caso do que se pretende obter com a educação básica.

6. Metacompetências com as quais adquirimos outras competências e se consegue um uso mais flexível e adaptável em relação às competências que já possuímos.
7. Competências que, para mais além do uso individual, se relacionam com o desenvolvimento da sociedade, da economia ou de uma instituição.

Com essa dispersão de significados, tanto na linguagem de uso comum quanto na de uso científico, não resta outra solução que não esta: sintetizar tudo em uma nova definição de *competência* em vez de agregar seu significado à listagem já por si só confusa. O achado é tão valioso que deve ser acomodado ao uso que a ele se submete? Weinert afirma: "Dada a finalidade de tal relatório (prover uma base conceitual para comparar os resultados do rendimento dos estudantes nas escolas, a fim de realizar as comparações internacionais), se recomenda que a *competência seja considerada uma aprendizagem e que essa mesma competência tenha ou guarde uma série de requisitos para realizar ações com êxito em tarefas relativas a campos significativos, tanto na dimensão do individual quanto na inter-relação entre as pessoas*."

Tiana (Rychen e Tiana, 2004) soluciona a falta de clareza do panorama descrito dizendo que a *competência* é um conceito funcional. De acordo com a RAE, diz-se que algo é *funcional* quando por seu projeto ou organização se satisfaz uma facilidade, utilidade e comodidade de seu emprego; ou melhor, de uma obra ou de uma técnica, quando é eficazmente adequada a suas finalidades. Seu uso não é, precisamente, fácil, em relação ao visto até agora. A utilidade, até o momento, não mostrou nada. A comodidade é um problema de gostos e atitudes. Será adequada a suas finalidades, mas e para os que diz servir ou querer servir, ou aos que na realidade talvez esteja servindo?

Resumindo, embora comecem se apresentando como instrumento de avaliação, as competências terminam por se converter em um conceito em torno do qual se constrói um discurso global sobre a educação.

1. São construtos que, tal como os alicerces, definem as capacidades que os sujeitos devem conseguir. Têm uma composição complexa da que fazem parte os elementos cognitivos, os de motivação, os atitudinais e os de condutas. Possuem uma identidade que as diferencia, embora possam fazer parte ou estarem incluídas umas nas outras. Têm maior ou menor complexidade; fala-se de microcompetências, megacompetências... São mutantes e de complexidades diferentes.
2. Dispõem de um potencial para serem utilizadas com êxito, de maneira flexível e adaptável para enfrentar situações diversas, porque a capacidade com a qual são dotadas é transferível. Cada uma delas, ou várias delas simultaneamente podem se projetar em uma única situação prática ou em várias ao mesmo tempo (ver Figura 1.3).

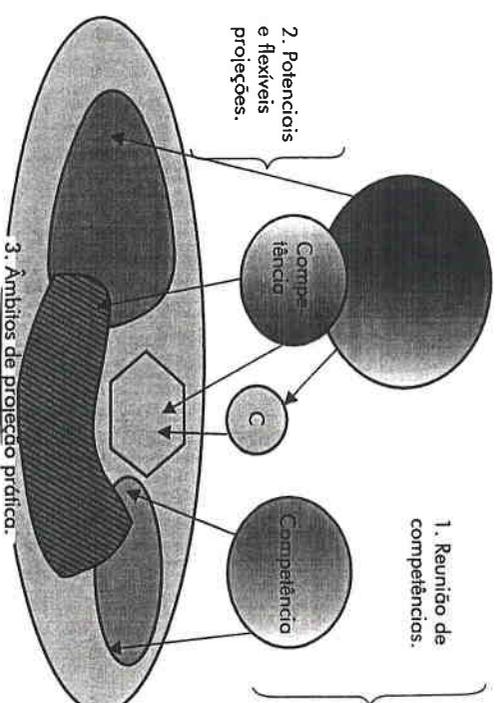


Figura 1.3
Esquema de relações hipotéticas entre as competências e sua aplicação.

3. Têm diferentes âmbitos de projeção prática. Representam disposições para *atuar* em situações, diante de problemas ou demandas de contextos muito distintos.

Apesar das dúvidas acerca da origem e sobre as insuficiências evidentes do modelo, podemos admitir sua recorrência nos debates sobre a educação como um programa de pesquisa e um instrumento mais para planejar intervenções nas políticas e nas práticas pedagógicas, ou em se pretendendo estabelecer o retrato da geografia da qualidade educacional, comparando os resultados dos sistemas educacionais dos diferentes países. O problema se apresenta quando esse modelo das *competências* pretende ser a solução dos desafios que o sistema educacional tem pela frente; quando pretende redimi-lo de suas carências, por não nos referirmos à importância que dizem que o modelo de competências tem para tornar as economias mais competitivas, para ajudar na obtenção da realização pessoal, e ao mesmo para uma sociedade mais integrada. Desse modo, estaríamos diante de uma espécie de situação de "fim da história", sem ter que fazer mais buscas para solucionar todas as coisas, espantados com a simplicidade da solução e do quão perto a tínhamos. Sobre a qual não podemos saber quem são seus autores para dialogar com eles, pedir-lhes esclarecimentos e se existe alguma novidade. Uma pena que figuras como Ortega e Gasset ou Humbolt não contaram com esse instrumento quando pensaram a Universidade da ciência, do pensamento, das profissões e da liderança na criação e na difusão da cultura. Permita-nos a ironia.

Conceitos como convergência, indicadores, competitividade, rentabilidade, avaliação, rendimentos básicos, fracasso escolar, renovação educacional, conhecimento aplicado, excelência, valorização da aprendizagem e desvalorização do ensino, vocação, sociedade da informação, aprender a aprender e uma longa lista de conceitos não se integraram perfeitamente em um novo discurso quebra-cabeças, cujo início histórico se apresenta e se descobre na sucessão dos nomes das cidades nas quais os ministros da educação fizeram alguma recomendação ou tomaram alguma decisão a respeito: Bolonha, Lisboa, Barcelona, Berlim... Na questão de como o discurso nasce, cresce e transborda por todos os lados não existem apenas protagonistas, autores, cientistas, intelectuais, representantes dos professores, dos pais ou dos alunos intervindo na tomada de decisões. Não sabemos a posição tomada pelo ministério de cada país ou pelo da Espanha. Não nos é permitido saber de que forma a orientação ideológica e política dos ministérios condiciona os acordos.

Está se configurando um modelo pedagógico – pelo menos um discurso –, alimentado pelas discussões sobre indicadores, valorização de resultados, exigindo o ajuste a um mercado de trabalho imprevisível, solicitando reflexão sobre em que medida se diferencia um objetivo de um conteúdo ou de uma competência. Por outro lado, se desvalorizam os discursos acerca de temas como as culturas juvenis, sobre como oferecer uma cultura que possa interessar, qual o papel dos educadores, quem são os que fracassam...

TESE 6: SE NÃO HÁ CONSENSO SOBRE O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS, É IMPOSSÍVEL QUE HAJA SOBRE QUANTAS E QUAIS SÃO

Se é tão decisivo observar o mundo da educação por meio desse novo discurso das competências, deveríamos saber com clareza e com a maior exatidão possível a partir de quais referências partir, e em se tratando de *competências básicas*, pelo menos teríamos que conhecer o mapa das mesmas, saber quais e quantas são, qual é seu campo de aplicação e a extensão do mesmo ou se são independentes umas das outras. Se não estabelecermos uma linguagem comum em torno desses temas não nos entenderemos.

Se são *básicas* devem servir para todos, e que cada um as alcance em um nível mínimo aceitável para todos. Como estabelecemos esse nível: assessorados por um especialista em competências, acatando as decisões administrativas sobre o tema; por meio de uma linguagem redentora dos déficits educacionais; pela autoridade da OCDE, tal como o exigem os empresários e as associações de profissionais...? Como acreditaremos se os sujeitos as alcançam ou não? Difícil responder. A partir da concepção de competência como construto idealizado, que (no melhor dos casos) apenas se manifesta parcialmente, a resposta é que deve ser inferida.

Tomar decisões e determinar quais são as competências básicas é algo muito importante. Por duas razões: a primeira porque é uma forma de mostrar o modelo que tem da educação, quem as propõe e determina; a segunda, porque se são realmente básicas devem ser para todos já que se tomam as novas “*tâbuas da lei*”, em uma forma de expressar o conteúdo do direito à educação. Quando as competências são utilizadas como uma forma de concretizar o que é importante e necessário para todos, algo que todos devem alcançar, se tornam em um direito universal de todo ser humano, como afirma Amartya Sen (2005). Dada a transcendência desse pensamento, na hipótese de se entender que as competências básicas representam enunciados de direitos, não basta justificar com o fato de serem para todos, mas sim que todos devem alcançar as mesmas competências. O que abre espaço para perguntar: é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? De que forma, em que lugar e diante de quem se deve reivindicar esse direito? Esse enfoque pode ser suficiente para completar todo o conteúdo desse direito? De que forma resolver tais interrogações quando nossos valores diferem e nossas opções ideológicas são distintas? De que forma tais temas são resolvidos em uma democracia?

Podemos propor que os sujeitos devam alcançar a competência de ser *empreendedores*, de apresentar iniciativas, mas por que não podemos escolher a competência de detectar e reagir diante das injustiças. É evidente para nós que ambas podem ser aceitas como objetivos da educação, no entanto ao fixar as competências desta, propor uma e não outra é optar por diferentes orientações da educação. Amartya Sen diz que alguns direitos não podem ser incluídos em um sistema de competências, já que a realização do que significam tais direitos depende dos procedimentos por meio dos quais as competências são obtidas. Ao serem as competências fruto de maneiras de proceder, como regular a educação comum para assegurar as cotas mínimas de um currículo para todos?

É difícil dar uma resposta para tais inquietações, em não se tendo experiência em nossa cultura pedagógica nessa nova maneira de pensar e fazer a educação (nos referimos aos saberes teóricos e práticos que nos permitem desenvolver o ensino ou a educação com alguma ordem). Não é fácil porque representam visões diferentes da educação, do papel que ela deve ter para os indivíduos e para a sociedade, concepções epistemológicas diferentes e às vezes confluentes, bem como valores não coincidentes.

Sem ter esse mapa das competências mais importantes ou das denominadas *básicas*, estaremos diante de uma proposta pouco viável. Se não existe acordo sobre quais são, será impossível estabelecê-lo sobre quantas e quais são. A prova está nas variedades de propostas e na evolução das mesmas.

Depois do primeiro simpósio dedicado ao projeto DeSeCo, realizado em 1999, no documento *Defining and selecting key competences*¹⁴ (2001) se cristaliza a primeira definição das competências básicas cujas premissas – também requisitos – são:

- a) Contribuir para valorizar quais resultados são valiosos para os indivíduos e para as sociedades.
- b) Ajudar os indivíduos a encontrar desafios importantes em uma ampla e variada série de contextos.
- c) Que sejam importantes para todos os indivíduos e não apenas para os especialistas. As competências que se especificam se agruparão em três grandes categorias:
 - a. Interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos.
 1. Habilidade para se relacionar de modo adequado com os outros.
 2. Habilidade para cooperar.
 3. Habilidade para manejar e resolver conflitos.
 - b. Agir de modo autônomo.
 4. Habilidade para agir dentro de um marco geral.
 5. Habilidade para idealizar e para levar a cabo planos e projetos pessoais.
 - c. Utilizar os recursos ou instrumentos de modo interativo.
 6. Habilidade para usar a linguagem, símbolos e textos de forma interativa.
 7. Habilidade para usar o conhecimento e a informação de forma interativa.
 8. Usar a tecnologia de maneira interativa.

O quadro mais completo de objetivos e competências consideradas como básicas nesse relatório de 2001 é o seguinte:

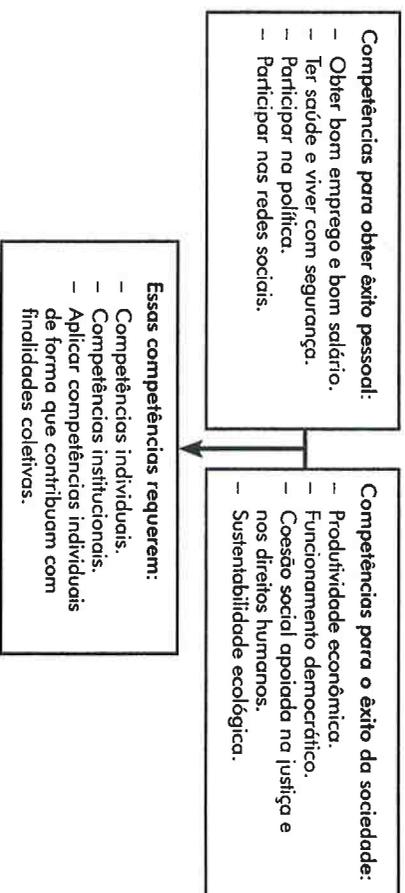


Figura 1.4

As competências básicas do projeto DeSeCo.

Como se pode ver, a proposta DeSeCo e a da União Europeia diferem no que tange à especificação das competências, mais centradas em sua projeção curricular, no caso da UE, enquanto que a lista da OCDE, partindo do propósito de encontrar indicadores da educação, evoluiu em direção à definição de uma visão geral desta, composta de características, desordenadas, mas iguais, menos ligadas diretamente aos currículos.

No Quadro 1.1 resumimos e comparamos ambos os modelos.

TESE 7: ATUALMENTE PRECISAMOS DA COMPETÊNCIA GERADORA DAS PRÓPRIAS COMPETÊNCIAS

Sem dúvida, é saudável que na educação, na política e em qualquer ação humana – especialmente naquelas que incidem sobre seres humanos – nos preocupemos pelo que queremos obter e é saudável também que tenhamos um interesse em ir mais além do que refletir esse objeto de nosso desejo em uma declaração genérica. Expressamos os objetivos dando mostras do que pretendemos e com isso temos uma certa antecipação do que desejaríamos obter. Esclarecer as metas é uma atitude racional e necessária para dar sentido às ações e também o é a partir de um ponto de vista racional é ético. Claro que o sucesso e a realização buscados requerem ou implicam que se desenvolvam processos de transformação adequados com a realidade sobre a qual se vai atuar; em nosso caso, nos sujeitos que têm que conseguir o sucesso que representa o objetivo. Nós, de fora, temos a pretensão não apenas de conhecer o curso do desenvolvimento desse processo, como também de dirigi-lo, o que representa dispor de um tipo de *saber fazer*. E esse saber fazer, ao se dar, levará em conta o objetivo, mas disso não se deduz o saber como realizar. Quanto melhor se delimita o objetivo, mais clareza teremos para enfocar o caminho a trilhar e mais nítida será a visão do sucesso antecipado que representa, mas o fato de introduzir muita precisão na formulação do objetivo que realizamos não aumenta a capacidade de saber como obtê-lo. A finalidade orienta e fomenta a ação, mas não determina o fazer.

Não é a primeira vez que, no tema do projeto e gestão do currículo, surge a preocupação por precisar o produto da educação como garantia para sua realização por meio de atividades apropriadas, de sorte que, dessa forma, o objetivo bem definido sirva como critério para avaliar com segurança se se consegue ou não.

No vazio ideológico durante o franquismo tardio e sob a febre tecnocrática que teve seu auge nos anos de 1970, viveu-se o ofuscamento de acreditar que a chave do êxito para racionalizar a educação, fazer dos professores técnicos eficazes e poder avaliar com rigor e precisão o que se consegue, estava em definir, em termos inequívocos – “operacionais”, dizia-se –, os objetivos

QUADRO 1.1

A COMPARAÇÃO DAS PROPOSTAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA OCDE E DA UNIÃO EUROPEIA

Características e peculiaridades das estratégias da OCDE e da UE no desenvolvimento de competências		
Aspectos a comparar	O programa da OCDE	O programa da União Europeia
Âmbito geográfico de referência	Proposta dirigida aos países-membros da organização, em primeiro lugar.	Países da UE.
Função	Diagnóstico externo do sistema escolar permitindo a comparação entre países e internamente.	Ação de critério orientador do currículo em geral e de critérios mínimos comuns para todos os países equiparando seus sistemas. Oferecer critérios de avaliação interna.
Forma ou aparência	Indicadores.	Diretrizes curriculares.
Amplitude de objetivos contemplados	O importante para o desenvolvimento econômico, para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e para a integração social.	Mais ajuste ao projeto e desenvolvimento dos currículos.
Finalidade	Comparar sistemas educacionais e encontrar similitudes com determinadas variáveis.	Encontrar as bases de um currículo comum europeu à margem de conteúdos mais locais.
Efeitos nas práticas	Não há implicações diretas.	Incide nas formas oficiais de ordenar e prescrever as regulações do currículo, mas não é provável que incida em uma mudança nas práticas agindo de cima. Pode equiparar e padronizar as diferenças.

(Continua)

QUADRO 1.1

A COMPARAÇÃO DAS PROPOSTAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA OCDE E DA UNIÃO EUROPEIA (continuação)

Características e peculiaridades das estratégias da OCDE e da UE no desenvolvimento de competências		
Aspectos a comparar	O programa da OCDE	O programa da União Europeia
Justificação filosófica	Dar conta dos resultados de modo geral. Eficiência econômica com a pretensão de um ajuste ao mercado de trabalho.	Uma posição muito semelhante àquela tomada pela OCDE.
Fundamentação epistemológica	Positivista em sua primeira proposta.	Positivista com alguma tolerância.
Especificação de competências	<p>Relatório final: Competências básicas agrupadas em três categorias:</p> <p>a) Interatuar no cerne de grupos socialmente heterogêneos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidade para se relacionar adequadamente com os outros. 2. Habilidade para cooperar. 3. Habilidade para manejar e resolver conflitos. <p>b) Atuar autonomamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidade para agir dentro de um marco geral. 5. Habilidade para planejar e executar planos e projetos pessoais. <p>c) Utilizar os recursos ou instrumentos interativamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Habilidade para usar a linguagem, símbolos e textos de forma interativa. 7. Habilidade para usar o conhecimento e a informação de forma interativa. 8. Usar a tecnologia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicação na língua materna. 2. Comunicação em línguas estrangeiras. 3. Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia. 4. Competência digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competências sociais e cívicas. 7. Sentido de iniciativa e espírito empreendedor. 8. Consciência e expressão culturais.

buscados. Somente a soma das aprendizagens entendidas como resultados observáveis acumulados, visíveis em condutas adquiridas dariam sentido às declarações das pomposas finalidades da educação. Analisamos aquela febre denominando-a como a *obsessão pela eficiência* (Gimeno, 1982). Foi uma proposição que, sem reflexão, justificada com um positivismo empobrecido e dispendo de uma classe docente científica, ideológica, profissional e politicamente desarmada, transformou a Administração educacional na fonte de uma pedagogia que, distanciada da realidade, encontrou *nos programações* do currículo a pedra filosofal para o bom funcionamento didático e do sistema de modo geral. Os aparelhos da Administração, a formação dos professores, as editoras e a seleção de professores difundiram as glórias do que foi na Espanha o primeiro movimento de inovação burocraticamente planejado de cima, espalhando as propostas para baixo.

As competências são resultados pretendidos que imaginamos por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar. São finalidades imaginadas, realizações que para que sua execução se torne realidade se requer que se produzam processos naqueles que as adquirem e lhes conduza a uma transformação interna adequada para poder assegurar que as aprendizagens as garantiram ou que estão no caminho para alcançá-las. Conhecemos os processos que devem ser despertados para que tenha lugar essa transformação interior dos sujeitos que aprendem? Sabemos de que maneira desencadeá-los? Nós, os educadores, dispomos da competência que nos habilita a saber de que maneira provocar o desenvolvimento de competências em outros? A resposta é que depende do tipo de competência que se trate, da complexidade que tenha e de que experiência tenhamos sobre o saber provocá-la.

A medida que aumenta a complexidade de uma competência, mais difícil será encontrar, delimitar e dispor de uma estratégia e de um procedimento para provocá-la, mais experimental será a ação pedagógica. Uma habilidade como é a de desarmar um motor avariado pode ser *produzida* com facilidade: sabe-se em que consiste o objetivo de fazê-lo funcionar, pode-se pressupor com certeza o processo que o aprendiz tem de aplicar, podem-se explicitar a série de passos a seguir, dispomos de procedimentos para gerar essa habilidade no aprendiz e podemos avaliar com bastante exatidão se se consegue ou não.

Em contraste com as competências do tipo das habilidades que acabamos de mencionar, as denominadas *básicas* são de natureza complexa. São constituídas por conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores. São conjunções de condições integradas dos sujeitos que permanecem como qualidades ou características latentes das pessoas. Não são, como dissemos, algo absoluto, definitivo e estável, mas sim um indicador do momento e do estado da competência. Não

são capacidades fixas nem definitivas, mas sim algo cambiante, que evolui, não fechado.

Se nesse nível as dúvidas se movem, se temos incerteza para determinar quais e quantas são as competências, se seu caráter inferido e sua instabilidade fazem que estas não sejam características fáceis de diagnosticar, não será fácil guiá-las em seu desenvolvimento e aprendizagem. Deparamo-nos com a dificuldade de dominar o saber fazer para que aqueles que estão sendo educados o adquiram; quer dizer, a *competência geradora* de competências. Como sendo algo suposto por suas manifestações, pode ser um referente para o ensino que as desenvolva? Dito de outra forma: em que medida e de que maneira o que acreditamos saber que são as competências é um saber válido e suficiente para poder provocá-las e estimulá-las. Essas perguntas colocam em dúvida a utilidade, em suma, do próprio conceito para a prática educativa. Para dizer a verdade, sabemos como guiar a aprendizagem de habilidades ou competências profissionais, mas sabemos pouco sobre de que forma se chega a dominar as competências básicas do tipo das que aqui vêm sendo comentadas.

Para formalizar melhor nossa proposição a concretizamos o esquema proposto na Figura 1.5. É preciso distinguir vários estratos epistêmicos que seria conveniente considerar para constituir uma pedagogia fundamentada das competências, mostrando com realismo as possibilidades que temos de compreender e de agir.

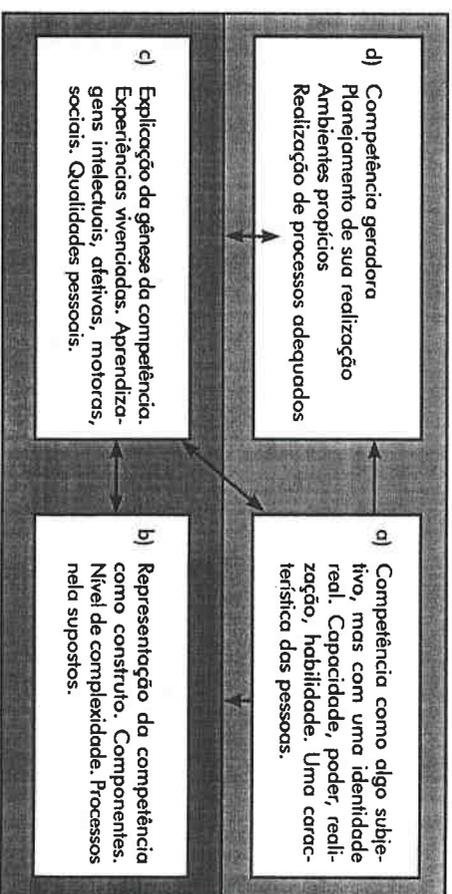


Figura 1.5
Componentes epistêmicos das competências.

- a) A *competência* é algo que pertence ao sujeito e, nessa medida, podemos dizer que tem uma identidade. É uma característica *suposta* que representa um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, pois não é inato.
- b) Para compreender o que significa, lhe atribuímos um nome e lhe supomos uma estrutura. Criamos um modelo conceitual, uma representação na qual distinguimos dimensões, características, graus de complexidade, níveis de desenvolvimento, conexão entre competências, etc. Supomos que sua aparição e dinâmica seguem um processo. Ou seja, realizamos uma formalização e podemos dispor de uma explicação. Essa operação nos leva a visualizar o que entendemos por *competência*. Criamos uma teoria muito delimitada para compreendê-la.
- A correspondência possível entre a) e b) é a que existe entre a realidade (a) e sua representação (b), entre o objeto e a imagem. Para compreender essa correspondência e nos comunicarmos recorremos, em muitas ocasiões, a expressões de caráter metafórico. O modelo explicativo para as competências básicas tem que facilitar nossa compreensão sobre elas. No caso da conceitualização das competências básicas acreditamos que ainda resta amadurecer uma formulação precisa de em que elas consistem. Está muito pouco elaborada a teoria sobre do que são e de que forma se estruturam as competências, sendo muito complexo o aglomerado de conteúdos das mesmas.
- c) Se é algo adquirido e aprendido, bem diretamente depois de um processo ou experiência ou como efeito secundário de alguns processos de aprendizagem, a competência é a consequência de ter tido determinadas experiências, ter se desenvolvido em determinados meios, ter tido determinados estímulos, além de dispor de algumas qualidades pessoais. Podemos supor sua origem, sua história, sua trajetória, conceber sua causa. Ou seja, podemos ter uma explicação de seu surgimento. Dizer o que as competências são é um problema porque é necessário criar um modelo formal, saber de que forma são geradas é mais complicado; requer desenvolver programas de pesquisa sobre como compreendê-las melhor. Quanto mais complexa a competência é, mais complicado será dispor de uma explicação. Essa complexidade constitui uma diferença entre a proposta atual e aquela corrente tecnicista de oficializar os objetivos da educação de forma muito específica e metodológica. O conhecimento disponível sobre de que maneira as competências são geradas é muito deficiente, como aponta o relatório DeSeCo e outros tantos anteriores.
- d) Saber algo sobre um processo (o *quê*), não significa poder gerá-lo e realizá-lo (saber *de que forma*). Compreender e explicar a origem e a evolução de um fenômeno ou algo concreto (conhecimento do por

quê) tampouco é o mesmo que saber produzi-lo. Não é suficiente para fazê-lo se apenas temos a explicação. Um vulcão surge, podemos compreender de que forma ocorre, mas não podemos produzi-lo. Saber quem é uma boa mãe não é suficiente para fazer de alguém uma boa mãe. Ser um mal pai sabemos o que é, e até de que maneira se chega a sê-lo. Mas não costumamos saber de que maneira evitar que alguém seja um mal pai. Aprofundar esse *saber produzir competência* nos sujeitos requer, de igual modo, muita pesquisa ligada a programas de inovação com os quais se possa experimentar.

O enfoque por *competências* motiva uma infinidade de experiências de formação nos estudos dirigidos a profissões e postos de trabalho reais. Também é a referência para desenvolver experiências pedagógicas que excedam os esquemas acadêmicos mais usuais, como tem sido o ensino centrado na resolução de problemas, o estudo de casos, a simulação da tomada de decisões, os projetos interdisciplinares, etc. Mas o caso das competências que agora nos ocupam nos situam em outro contexto.

A fraqueza da teoria se corresponde com a impossibilidade de levar a cabo uma pedagogia baseada em competências. Apenas dois argumentos:

- a) Por mais promissor que esse enfoque seja, é evidente que pouco mais além de as enunciar, não possuímos o *capital* – os professores também não o possuem – de saberes práticos necessários para conhecer de que maneira se suscita o desenvolvimento das competências. Esse capital constitui a competência de iluminar competências em outros que, como estas últimas, também são aprendidas. Em se possuindo esse capital, já não haveria sentido propor a novidade com que se apresentaram; em não se possuindo como se porá em prática algo tão “novo”?
- b) Se por outro lado o currículo atual não corresponde às competências básicas, se há que traduzi-lo ou inventá-lo – não sabemos que o esteja – ocorre que o criemos na transubstanciação das mentalidades e das práticas ou não se derivarão consequências para o desenvolvimento do currículo.

Atualmente não se dispõe de um modelo pedagógico montado a partir do construto das competências, não podemos mostrá-lo nem ensiná-lo, além da vontade, por mais positiva que pudesse ser, de formulá-lo com certo rigor. A imaturidade do campo deveria dar o que pensar, antes de se lançar a pagar esses conceitos entre os professores a partir da segurança daqueles que possam fazer valer suas opções porque têm acesso ao Boletim Oficial do Estado (BOE), sem transmitir a imaturidade do campo e sua pouco fundamentada potencialidade para provocar mudanças positivas.

TESE 8: A UTILIDADE DE UMA PROPOSTA NÃO SE GARANTE POR PROCEDER DE ORGANISMOS GOVERNAMENTAIS, INTERGOVERNAMENTAIS OU INTERNACIONAIS

A extensão do debate sobre as competências se deve, em boa medida, ao poder de irradiação e de comunicação que os governos e as instituições internacionais têm através dos meios de comunicação e graças a seu poder de intervir via canais burocráticos. A ressonância dessa nova “moda” sobre as *competências* foi provocada e amplificada de cima. Essa mesma condição de discurso vertical talvez possa explicar, em um futuro próximo ou mesmo agora, a pouca ou muita capacidade que essa nova – ou melhor dizendo, reconvertida – linguagem para fecundar a realidade da educação que as pessoas recebem; como também pode servir para demonstrar, mais uma vez, a pouca eficácia e o baixo nível de utilidade de mudar e melhorar a educação regulando e ordenando a realidade sem contar com ela ou com seus habitantes.

Existe uma espécie de respeito por parte dos cidadãos para com os diagnósticos, ditames, informações ou propostas que provêm dos organismos nacionais ou internacionais, governamentais ou de caráter privado, que costumam estar acima de qualquer suspeita. Não seremos nós aqueles que discerniremos. Mas sua validade e autoridade dependem, em primeiro lugar, de qual é seu conteúdo. Podemos aceitar as estatísticas do relatório PISA, ainda que não capte a satisfação ou a insatisfação com as políticas de governo; ou reprová-lo porque não capta os valores das famílias e dos professores. Pode-se aceitar a importância do enfoque da aprendizagem dos idiomas por competências e vê-lo como questionável para orientar as pessoas a gostarem da literatura de sua língua materna. Como é questionável o conceito de qualidade com os quais esses organismos trabalham.

Não é irrelevante nos perguntarmos quem tem a autoridade legítima de determinar as competências, a autoridade de mudá-las, de substituí-las, de aumentá-las... Ou seja, quem tem a competência científica, moral e política sobre as competências. Já tivemos a oportunidade de atestar que as listas de propostas não são definitivas nem são as únicas possíveis. Não basta apenas que a OCDE, a Comissão ou o Conselho Europeu, que decidem em consonância com seus assessores, se manifestem, mas sim que deveria haver propostas que fossem objeto de um diálogo oriundo das decisões dos professores e estabelecer um plano para sua implementação. Se o modelo vem dado, o debate já não é aberto, nem construtivo. No caso espanhol, 17 Comunidades Autônomas se veem obrigadas a construir seus currículos com escassa informação sobre o que representa o enfoque por competências, a partir de algumas diretrizes prolixas e articuladas em uma trama barroca de duvidosa capacidade para estabelecer a política curricular que, por outro lado, em pouco ou em nada se ajusta com a iniciativa da OCDE ou a ideia de fixar e perseguir as competências básicas. O valor da nova linguagem pode ser veri-

ficado nas disposições aprovadas pelo Ministério da Educação espanhol para a Educação Primária.¹⁵

Um exemplo das derivações que na prática está suposto no modelo de competências adotado pela administração educacional para os professores, para os editores, para as instâncias de homologação, etc., realizando uma simples simulação. No ensino primário o currículo dessa etapa é composto de seis áreas de conhecimento diferenciadas (que chamaremos de unidades de nível “1”). Como se diz que se deve considerar a projeção que oito *competências básicas* têm sobre as seis áreas, supondo que de todas elas se aproveita algo para construir cada uma das competências, teríamos um quadro de até 48 (6x8 = 48) unidades de currículo de nível “2”, mais específicas, acerca das quais se deve dispor de alguma informação para ir construindo as competências. Como a Educação Primária* se estrutura em três ciclos de dois anos cada um e em todos eles estão presentes todas as áreas, sendo-lhes aplicável as competências básicas, teríamos que considerar até 144 (6x8x3 = 144) unidades de currículo de nível “3”. Após identificar em cada ciclo uma média de 7 blocos de conteúdos por área (tomamos como referência a área de *Conhecimento do meio natural, social e cultural do Ensino Primário*), chegaríamos a ter 1.008 (144x7 = 1.008) unidades diferenciadas de currículo de nível “4”, muito mais específicas. Como em cada bloco se explicita uma média de seis *tópicos de conteúdos* finalmente teríamos hipoteticamente diferenciadas 6.048 (1.008x6 = 6.048) unidades de conteúdo de nível “5”. Ninguém poderá acreditar que um esquema assim possa ser um instrumento útil para ser assumido pelos professores para trabalhar com seus alunos, para as escolas a fim de criar seus projetos ou para as editoras.

O que essas linguagens sobre os discursos já conhecidos realmente trazem de novo? Proporcionam um roteiro para transformá-las em novas práticas?

Tomemos um exemplo do documento oficial que regula o currículo de Educação Primária. Selecionamos os objetivos e) e f) entre os quais, nessa norma, são estipulados para esse nível educacional. Escolhemos agora a competência “1” proposta na mesma normativa.

Não sabemos quando o sujeito alcança um nível de domínio aceitável de todos esses aspectos; como tampouco sabemos quais critérios devemos utilizar para avaliar se o sujeito domina a competência da autorregulação, competência esta determinada pelo Boletim Oficial do Estado. No entanto, a norma legal para evoluir de ciclo diz textualmente que: “Se terá acesso ao ciclo educacional seguinte sempre que se considere que se alcançou o desenvolvimento correspondente das competências básicas e o adequado grau de maturidade” (Quadro 1.2).

* N. de R. Na Espanha a Educação Primária compreende três ciclos de dois anos cada, o que seria equivalente ao período entre a 1ª e a 6ª série do ensino fundamental.

QUADRO 1.2**A EQUIVALENCIA SEMÂNTICA ENTRE OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS****Objetivos da Educação Primária****1. Competência na comunicação linguística**

Essa competência se refere à utilização da linguagem como instrumento de comunicação oral e escrita, de representação, interpretação e compreensão da realidade, de construção e comunicação do conhecimento e de organização e autorregulação do pensamento, das emoções e da conduta.

Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes próprias dessa competência permitem expressar pensamentos, emoções, vivências e opiniões, bem como dialogar, formar um juízo crítico e ético, gerar ideias, estruturar o conhecimento, dar coerência e coesão ao discurso e às próprias ações e tarefas, tomar decisões, e destruir da escrita, da leitura ou com a expressão oral e escrito, e tudo o mais que contribui para o desenvolvimento e para a confiança de si mesmo.

Comunicar-se e conversar são ações que pressupõem habilidades para estabelecer vínculos e relações construtivas com os demais e com o entorno, e se aproximar de novas culturas, as quais adquirem consideração e respeito à medida que são conhecidas. Por isso, a competência de comunicação linguística está presente na capacidade efetiva de conviver e de resolver conflitos.

A linguagem, como ferramenta de compreensão e de representação da realidade, deve ser instrumento para a igualdade, para a construção de relações iguais entre homens e mulheres, para a eliminação de estereótipos e de expressões sexistas. A comunicação linguística deve ser motor da resolução pacífica de conflitos na comunidade escolar.

Escrever, expor e dialogar implica ser consciente em relação aos principais tipos de interação verbal, ser progressivamente competente na expressão e compreensão das mensagens orais que se intercambiam.

Podemos pensar que os objetivos são metas a conseguir e que isso ocorre quando o sujeito conseguiu um grau de domínio das possibilidades específicas na competência. Como seria absurdo que a Administração do Estado quisesse controlar se se alcança ou não o domínio de todos esses conteúdos, digamos que tal especificação, mais que uma prescrição, é uma orientação oferecida com finalidades pedagógicas, com um formato singular. Supõem-se que seu destinatário são os professores, mas temos dúvidas se eles de fato leem tais regulamentações do currículo e trabalham com tais documentos. No entanto, em se tratando de orientar, por que – por exemplo – não abrir para outros campos as diretrizes e abordar os fenômenos identitários ligados à língua, o valor econômico que tem, sua diferenciação social ou saber qual dicionário convém escolher quando se viaja a um determinado país? O que impede introduzir esses aspectos como componentes da competência? Ou por que não se esclarece de que maneira se relaciona essa competência com “estruturar e dar coerência às próprias ações e tarefas”?

Mais clara é a proposta europeia (ver Quadro 1.3) no quadro de recomendações propostas para cotejar os aspectos importantes que dão conteúdo às competências. O exemplo que mostramos acerca da língua materna é conciso, direto, esclarecedor do que se pretende, sem concessões à literatura não pertinente. Vemos nesse exemplo que teorizar tanto sobre competências para acabar denominando “1. Comunicação na língua materna” a área que chamávamos “Língua” é dar um rodeio sem muitos efeitos, isso apenas nos lembra que sua finalidade é a de ser um instrumento para a comunicação, o que é importante apontar, por mais óbvio que isso seja. Curiosamente, esse exemplo de competência sugerido pela Europa distingue os três elementos clássicos de *conhecimentos, habilidades e atitudes*, categorias que são abandonadas na disposição oficial espanhola do currículo básico.

Os regulamentos do currículo não são o instrumento mais adequado para convencer que as propostas são adequadas para a reordenação do pensamento sobre a educação e sobre a necessidade de substituir velhos usos por novas práticas, mesmo que elas contenham diretrizes explícitas e implícitas que servem para um determinado modo de entender a educação. Se servirão de instrumentos de divulgação de uma política e de uma pedagogia deverão ser comunicáveis; ou seja, inteligíveis, sem tecnicismos desnecessários.

Como se sabe, na Espanha, as reformas ligadas a leis gerais costumam usar jargões que as identificam, cujo valor nem sempre se corresponde com a efetividade que têm depois na prática (ver Gimeno et al., 2006). São linguagens com uma atualidade limitada, pois costumam caducar com a próxima reforma, deixando um rastro que se enfraquece paulatinamente e termina por se diluir com bastante rapidez, desaparecendo quando surge a proposta seguinte. O que ficou do construtivismo como discurso de legitimação da LOGSE de 1990? O que ficará do discurso sobre as competências em um tempo que, muito seguramente, será curto?

QUADRO 1.3

EXEMPLO DE COMO PROJETAR O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, SEGUNDO A UNIÃO EUROPEIA

Esquema das competências básicas na sociedade baseada no conhecimento*				
Domínio	Definição da competência	Aspectos que constituem a competência		
		1. Conhecimento	2. Habilidades	3. Atitudes
1. Comunicação em língua materna	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação é a habilidade para expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e fatos de modo oral ou escrito nos diversos contextos sociais e culturais, no trabalho, em casa ou no tempo livre. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do vocabulário básico, da gramática funcional, do estilo, das funções da linguagem. Conhecimento de diferentes tipos de interação verbal (conversa, entrevista, debates, etc.) e das principais características dos distintos estilos e registros da língua falada. Compreensão das características paralinguísticas da comunicação (expressão facial, gestos...). 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidade para se comunicar de modo oral ou escrito, para compreender e se fazer entender, por meio de mensagens em situações e com propósitos diversos. A comunicação inclui a habilidade de escutar e de compreender diversas mensagens faladas em situações diferentes, com clareza e conscientemente. Habilidade para ler e compreender diferentes textos, adotando estratégias apropriadas para praticar a leitura com propósitos diferentes: estudo, entretenimento... 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma atitude positiva para com a língua materna. Disposição aberta em relação às opiniões e aos argumentos dos demais e se envolver em um diálogo construtivo. Confiança para falar em público. Disposição para se expressar com certa qualidade estética. Desenvolver o gosto pela literatura. <p>(Continua)</p>

QUADRO 1.3

EXEMPLO DE COMO PROJETAR O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, SEGUNDO A UNIÃO EUROPEIA (continuação)

Esquema das competências básicas na sociedade baseada no conhecimento*				
Domínio	Definição da competência	Aspectos que constituem a competência		
		1. Conhecimento	2. Habilidades	3. Atitudes
1. Comunicação em língua materna		<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento de diferentes textos literários (contos, poemas...) e não literários (relatórios, reportagens...). Compreensão das principais características da linguagem escrita (formal, informal, científica...). 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidade para escrever textos com finalidades diversas. Habilidade para buscar, recolher e processar informação escrita e organizar o conhecimento de forma sistemática. Habilidade para argumentar de forma oral ou escrita convincentemente. Domínio de habilidades de ajuda (notas, esquemas...) para produzir e apresentar textos complexos (de forma oral ou escrita) para debates, entrevistas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma atitude positiva em relação à comunicação intercultural.

* Implementation of "Education and training 2010". Key competences for lifelong learning. A european reference framework, 2004. Comissão Europeia. (ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf).

Tudo o que foi dito sobre o tema fundamenta a ideia sobre o que esse novo modelo é, quando menos discutível, apesar de seus respaldos, cuja entrada na cena atual tem, sem dúvida, algumas raízes profundas (políticas, econômicas, culturais...), mas seus intérpretes são aqueles que as legitimam, as propõem ou as impõem, e estes são humanos com interesses, que acertam e se enganam, como ocorre com qualquer um. O problema está na rapidez com que surgem os seguidores que abraçam o fundamentalismo próprio de causas que carregam uma forte carga emocional ou que incitam ou geram interesses vários.

TESE 9. ÀS VEZES, CRIAM-SE PROBLEMAS TÉCNICOS ARTIFICIAIS QUE OCULTAM OS REAIS

Por que se propõe uma reconstrução das linguagens nesse momento, fazendo ressurgir o tema das *competências* nos debates acerca da política curricular, ligando-o à convergência europeia, quando depois cada governo interpreta as diretrizes a seu modo e na medida em que pode executá-las? Se, de modo definitivo, no caso espanhol, as Comunidades Autônomas são aquelas que detêm a autoridade para desenvolver o currículo e ninguém poderá inspecioná-lo, porque as competências podem ser interpretadas de diferentes formas, qual é o objetivo dessas iniciativas que costumam ser pró-digas nos documentos oficiais? Se desencadear-se em cascata processos de reordenação do currículo no segundo nível da administração; um processo que se deslocará depois para as escolas e que irá impregnar programas de aperfeiçoamento, realização de oposições, literatura divulgadora, edição de materiais, etc.?

A União Europeia no programa 2010 fixou critérios de convergência, como já pudemos ver; entre eles está o critério “porcentagem de estudantes de ensino médio nas faixas etárias entre 20 e 24 anos”. A avaliação dos “deveres” para a Espanha determina que essa porcentagem indicadora deveria ter sido 66% no ano 2000 e de 61% em 2006. A média europeia nessas datas era de 76,6 e 77,7% respectivamente. A meta do programa fixa essa porcentagem para todos em 85%. O que se fez e o que se faz para conseguir deitar esse decréscimo e elevar o dado até a quantidade que a meta estipula? Tais dados melhorarão com o modelo de *pedagogia das competências*? Improvável.

Relembrando os problemas conceituais que esse discurso das competências apresenta, faremos a pergunta impertinente: por que empenhar esforços em uma tarefa que mostra essas dificuldades? Se a gestação de todo esse movimento em torno das *competências* seguiu o curso tortuoso até o momento, se existem dificuldades para que nos transmitam o que querem dizer quando definem a *competência*, ao não existir suficiente experiência de como desenvolver essas propostas, o que ganhamos? As perguntas pertinentes são várias:

Essa é a forma de o ser humano se realizar – como se disse – e de obter uma sociedade integrada? O que devemos pôr sob suspeita nas práticas atuais com a introdução da nova linguagem? O que se corrige daquilo que fazemos mal com a introdução desse discurso? O que de novo e útil essas ideias trazem aos valores e às práticas que possuímos, conhecemos e que inquietaram e hoje movem os seres humanos e as sociedades – e com os governos deveria acontecer o mesmo – em direção ao progresso, à justiça, ao acesso universal à educação, à racionalidade, ao conhecimento crítico, à busca da aprendizagem relevante, significativa, integrada, aplicável e motivadora? O que acrescenta o fato de que não tivéssemos uma forma mais simples de expressá-lo?

Lançamos toda essa bagagem fora? Pelo menos, os especialistas, os técnicos e os funcionários que articulam esse novo paradigma não parecem ter necessidade de lançar mão do pensamento clássico – antigo e moderno –, de experiências inovadoras no ensino, de novos recursos metodológicos. O aparato bibliográfico que não utilizam assim parece indicar. Ele dá a impressão de que se está querendo inventar tudo pela primeira vez.

A dialética entre opções diferentes, quando situada no plano de uma confrontação de posições entre os membros de um grupo de adolescentes é resolvida com uma discussão “entre amigos”. Em se tratando de explicar o que há de verdade nos diagnósticos de uma enfermidade que são contraditórios entre si, dá-se um confronto entre especialistas; no caso de diferentes teorias científicas se testa e se compara. No caso dos temas e opções pertinentes ao mundo do pessoal ou social – da vida – a racionalidade como conquistada é um acordo entre as partes (a intersubjetividade compartilhada). A proposta analisada é dialogada entre os governos, mas não com aqueles que terão de tratar com elas (pais e mães, professores...).

Assim, por exemplo, não teremos dúvida de que cultivar a capacidade de comunicação da língua materna é importante, podemos argumentar, declarar sua relevância, distinguir as vertentes oral e escrita, a ação da expressão (falar e escrever) e a da recepção (escutar e ler) como dimensões. Esses aspectos figuram em todos os currículos. Pode-se ter em conta em todo o tempo escolar, em qualquer atividade que se realize, em todas as áreas dos conteúdos. Pouco mais pode ser dito com essa linguagem simplificada, sem tecnicismos.

Sabíamos da existência da tentativa de se refugiar no princípio de *Lampedula de acordo* com o qual “algo tem que mudar para que nada mude”, quando alguém não quer enfrentar os problemas reais ou quando se sente impotente diante da realidade adversa, quando se vê acovardado diante do que acontece. Os males da educação não estão na falta de definição das aprendizagens que queremos conseguir em termos de competências.

* N. de R. T.: Expressão contida na obra *O Leopardo*, de Lampeduza, à época do Risorgimento (Unificação da Itália).

TESE 10. AS FONTES DO BOM SABER E DO BOM FAZER NÃO SECARAM E NÃO DEVERIAMOS RENEGÁ-LAS, ESCOLHENDO OUTRAS VERDADES EM QUE ACREDITAR

Não é necessário inventar para buscar e encontrar boas causas se que-remos tornar o mundo e os indivíduos melhores por meio da educação. Permitimo-nos trazer textos que nos serviram em outro momento para fundamentar a esperança de que existe outra educação que ainda é possível (Gimeno, 2005).

Faremos um relato de princípios e recomendações que poderiam nos interessar e também àqueles que fundem suas raízes naquilo que foi sustentado em boa medida pela tradição cultural e educacional europeias. Têm a vantagem – acreditamos – de não necessitar de explicações complexas. Talvez não signifiquem muito para aqueles que tiveram cortado o cordão umbilical com essa cultura ou que nunca tiveram contato com ela.

Notas para lembrar problemas que consideramos importantes e que podem incitar o debate:

- Incrementar o nível educacional da população de todas as idades utilizando todos os meios.
- Melhorar a cultura que se dissemina no sistema educacional, o que implica:
 - revisar e ampliar o sentido do que são conteúdos relevantes;
 - torná-los atrativos para os estudantes;
 - aproveitar os meios disponíveis, os clássicos ou as novas tecnologias;
 - revisar as práticas que dificultam esses objetivos;
 - tornar as escolas algo mais que simples locais onde se “passa a matéria”;
 - dispor de um corpo docente mais bem qualificado.
- Fazer com que a cultura presente no currículo geral, em cada escola e em cada aula, assim como a atenção a cada aluno e aluna sejam distribuídas com justiça a todos.
- Cuidar para que todo o(a) estudante aproveite ao máximo suas possibilidades, sem que ninguém fique para trás ou que seja impedido de seguir adiante de acordo com suas capacidades.
- Tornar mais flexíveis as instituições escolares, o tempo de escolarização, os horários, as atividades possíveis, os espaços...
- Dispor de uma liderança que, a partir de altas instâncias da política educacional até cada uma das escolas e em cada sala de aula, promova e impulse essas finalidades de qualidade e justiça.

- Tudo isso em um projeto educativo mais global para desenvolver pessoas que sejam racionais, capazes de se comportarem livre e autonomamente, cidadãos responsáveis e solidários.
- Envolver a todos para, em colaboração, levar a cabo esse projeto: administrações, pais e mães, alunos(as), professores(as), editores(as), movimentos sociais, etc.
- Disponibilidade de meios, incrementando o gasto público com vista a dedicá-lo a objetivos precisos: melhorar a igualdade e a qualidade.
- Estabelecendo sistemas de informação para que as partes envolvidas tenham conhecimento de como se desenvolve esse projeto, bem como dispor de mecanismos de auditoria sobre o cumprimento das responsabilidades correspondentes a cada um.

Recomendações para que os conteúdos sejam fontes para o desenvolvimento das capacidades:

- a) Consideração ampla dos conteúdos essenciais e relevantes dos diferentes campos culturais do saber, da tecnologia, das artes e das formas de expressão e comunicação.
- b) Considerar as matérias, na medida do possível, como territórios contínuos.
- c) Estabelecer as conexões interdisciplinares possíveis entre as áreas e disciplinas.
- d) Desenvolver competências transversais, tais como a leitura, os hábitos de trabalho, etc.
- e) Que capacitem para o conhecimento e análise das diversas atividades humanas e modos de vida
- f) Conscientização sobre temas e problemas que afetam a todos em um mundo globalizado: a ordem mundial, a fome, o esgotamento dos recursos, a superpopulação, a contaminação, a desigualdade, a emigração...
- g) Adotar uma perspectiva pluricultural em todos os conteúdos quando isso for possível, a fim de transmitir um sentido da cultura como “caldeirão cultural” que funde múltiplas contribuições e conscientizar acerca da diversidade humanas, base do respeito e da tolerância para com as diferenças.
- h) Analisar e valorizar as contribuições mais importantes para o progresso humano, desde a vela ao telefone celular, a imprensa, a aspirina, a penicilina... a abóboda, a democracia.
- i) Extrair do discurso sobre a cidadania na democracia os conteúdos e as diretrizes para qualquer disciplina, para qualquer professor e para cada ação.

Princípios para o desenvolvimento do currículo:

- a) Aproveitar as variadas fontes de informação, cultura e estudo que a sociedade do conhecimento oferece: escritos, imagem, som... para sair das limitações do livro didático.
- b) Considerar a vida cotidiana e os recursos do meio ambiente para relacionar a experiência do sujeito com as aprendizagens escolares sem cair em localismos limitadores.
- c) Organização globalizada dos conteúdos em unidades complexas que exijam a coordenação de professores e inclusive a “docência em equipe”. Além disso, as conexões interdisciplinares de conteúdos podem ser juntadas a atividades e meios em unidades temáticas de uma certa complexidade e duração em seu desenvolvimento.
- d) Estimulo e exercício das variadas formas de expressão nas realizações ou trabalhos dos alunos.
- e) A motivação em relação aos conteúdos e atividades não é algo que se possa dar por suposto, nem surgem de forma espontânea, deve ser provocada por meio de um ensino interessante. É preciso buscar e promover as motivações permanentes em relação à aprendizagem e às atitudes positivas em relação à cultura, como forma de ensinar a *aprender a querer aprender*.
- f) Explorar todos os tipos de aprendizagens possíveis em cada unidade: conhecimentos, habilidades, hábitos, aquisição de atitudes e valores.
- g) Cultivar as virtudes ou hábitos intelectuais como a abertura, fundamentar a opinião, dialogar com diferentes opiniões, empenho na busca da verdade, transitoriedade e relatividade do saber que se constrói constantemente.
- h) Exercício de virtudes sociais como a tolerância, a cooperação, a ajuda.
- i) Atenção com necessidade de compensação imediata e como estratégia de vigilância contínua: evitar lacunas, reforçar competências básicas.
- j) Reconhecimento e estímulo dos valores, das opiniões e manifestações da individualidade e da autonomia dos pequenos, em uma ordem presidida pelo respeito aos demais e à necessidade de um ambiente de trabalho produtivo e motivador.
- k) Continuidade curricular ao longo de períodos, ciclos e graus, bem como respeito à progressividade dos níveis de exigência, de acordo com as necessidades individuais.
- l) As escolas não são os únicos locais em que se tem contato com a cultura ou a informação aproveitável no desenvolvimento do currículo.

Acreditamos que desses princípios podem ser extraídas infinitas possibilidades para encontrar matéria para construir competências. À pergunta sobre o que há de novo em tudo isso, pode-se responder com “apenas uma nova linguagem, um jargão”, uma técnica convertida em uma ideologia fácil de lançar raízes em terrenos baldios. Acreditávamos ter aprendido com a história para não nos condenarmos a repeti-la. Para isso é necessário que não se romпам as boas tradições de pensamento e as práticas. Para que estas sobrevivam é necessário que sejam mostradas. Para que as ideias continuem, é preciso contá-las a outros.

A partir da administração se lança, uma vez mais, para o sistema educacional o desafio de pensar, de programar, de realizar e de avaliar a educação. De repente, sem discussão prévia nem ensaio algum, parece anunciar-se uma (outra) boa-nova, da qual desconhecíamos a existência. Acharam uma nova pedra filosofal para vender poções e placebos. De repente, uma torrente de publicações anuncia a boa-nova, oferecendo sugestões, propostas e raciocínios, como se se houvesse ocorrido uma “transmigração” da sabedoria para ilustrar os professores e remediar os males que afligem a educação, quase sempre não superando nessa minisse o nível de uma mudança de linguagem. Não nos surpreenderia que os professores, cansados de ver ocorrer as modas expostas pelos mesmos figurantes, fiquem como espectadores, mudos diante desse frenesi. Esperemos que em um país descentralizado a diversidade das políticas educacionais permita a sobrevivência de formas diferentes de enunciar desejos, desafios e esperanças para poder reconfortar àqueles que padeceram dos vazios do presente.

NOTAS

1. Tese: Conclusão, proposição que se sustenta por meio de raciocínio lógico.
2. *Program International for Student Assessment* (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes).
3. Ver, por exemplo, *Sistema estatal de indicadores da educação. 2004*. Ministério da Educação da Espanha: <http://www.ince.mec.es/indicadores%20publicos/indice.html>
4. *Definition and Selection of Competencies*.
5. *Key competences for a successful life and well-functioning Society (Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations)*.
6. Traduzidos para o espanhol pela editora Santillana sob o título de *Panorámica de la educación*.
7. Não deve ser casual que essa regulação tenha sido realizada na gestão de A. Tiana como Secretário Geral do Ministério da Educação (2004-2008), o qual ocupou postos de responsabilidade em instituições relacionadas com a avaliação de sistemas educacionais, como o cargo de Presidente do IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (1999 e 2004), o de membro honorário e

- representante da Espanha na mesma associação, o de Diretor do Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação (1989-1986) da Espanha, o de colaborador da OCDE, bem como o de membro do diretório internacional de IDEA (Instituto de Avaliação e Assessoramento Educacional), sendo que entre as ações que desenvolveu figura a adoção da medida da avaliação de escola e de sistemas educacionais, tanto na Espanha quanto na América Latina.
8. No programa DeSeCo muitos países da OCDE, o Ministério da Educação dos Estados Unidos e o *National Center for Education Statistics* com o apoio do *Statistics Canada* estão envolvidos.
9. Uma das bases teóricas citada, sustentadora da justificativa para introduzir o discurso sobre as competências, é o trabalho de Rychen e Tiana (2004). Essa linguagem passa a ser utilizada na política do currículo na Espanha precisamente quando este último autor ocupa o cargo de Secretário Geral da Educação do Ministério da Educação entre 2004 e 2008 durante o governo do PSOE.
10. http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html
11. No documento Educação e Formação 2010 são utilizados ambos os conceitos: *capacidades e competências*.
12. A linguagem dos relatórios oscila entre o emprego dos termos “habilidades básicas” (*destrezas básicas*) e o de “competências-chave” (*competencies clave*) e se optou por este último conceito, da mesma forma que a OCDE. Neste livro, chamaremos *competências básicas*.
13. *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências-chave para a aprendizagem permanente*. Diário Oficial da União Europeia, 30/12/2006.
14. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
15. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de dezembro, pelo qual se estabelecem os ensinamentos mínimos da Educação primária (BOE de 8 de dezembro de 2006).

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, J. M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, X. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BLOOM, B. (y colab.) (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires. Librería El Ateneo.
- BOTKIN, J. (1980), *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Santillana.
- DEIORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-Editiones UNESCO.
- FAURE, E. (1973), *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad-UNESCO.
- GIMENO, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- _____. (2005), *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata. Publicado pela Armada Editora sob o título: *A educação que ainda é possível*.

- _____. (2008), *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Morata.
- _____. y otros. (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- _____. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983), *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Abril.
- RYCHEN, D. S. y TIANA, A. (2004), *Developing key competencies in education: Some lessons from international experience*. Paris. UNESCO-BIE.
- _____. y SALGANIK, L. H. (comp.) (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner*. Nueva York. Basic Books
- SEN, Amartya, (2005), “Human Rights and Capabilities”. *Journal of Human Development*. Vol. 6, No.2, Julio 2005
- WEINERT, F. E. (1999), *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- _____. (2001), *Concept of Competence: a conceptual definition*. En: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, WA., Hogrefe Huber