

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

A formação do professor *e outros escritos*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Azanha, José Mário Pires

A formação do professor e outros escritos / José Mário Pires Azanha. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ISBN 85-7359-485-3

1. Prática de ensino 2. Professores – Formação profissional
I. Título.

06-3294

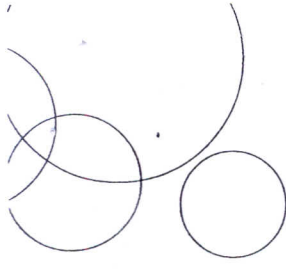
CDD-370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Formação docente : Educação 370.71



evidenciam que “competência” refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade (prática ou teórica) do que à posse de algo nebuloso (como “modalidades estruturais da inteligência”) que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.



A pedagogia¹ das competências e o Enem

INTRODUÇÃO

Dentre as novidades que têm surgido no panorama educacional nos últimos tempos está o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).² A iniciativa tem sido apresentada com grande alarido oficial como se se tratasse de alta inovação científica no campo da avaliação educacional, com promissoras conseqüências no próprio ensino.

¹ L. Tanguy usa a expressão “pedagogia” num sentido amplo, conveniente aos propósitos deste artigo. Segundo ela, a expressão designa não apenas “as práticas de transmissão na escola, mas toda a atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados”. L. Tanguy, “Racionalização pedagógica e legitimidade política”, em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências* (Campinas: Papirus, 1997), pp. 25-26.

² O Enem foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438/98 e regulamentado por diversos outros textos do próprio MEC e do Inep (órgão responsável pelo planejamento e coordenação das providências necessárias à execução do exame em todo o território nacional).

As competências do Enem, avaliadas na parte objetiva da prova, são:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis nas situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.³

As escassas discussões críticas sobre o assunto não têm prestado a devida atenção ao fato de que essa iniciativa embrulha num mesmo pacote dois propósitos que conviria não confundir; um deles é o de instituir um procedimento nacional de avaliação do ensino médio e o outro é a tentativa de sugerir a adoção, também nacional, de uma pedagogia de amplíssimas e vagas competências.

³ Artigo 2º do Anexo II, da Portaria nº 6/2000-inep; o artigo 3º relaciona as 21 habilidades que "decorrem" das competências adquiridas; o verbo sugere que há uma relação (lógica ou causal?) entre umas e outras, que seria interessante examinar, porque indica uma grave confusão teórica.

Esses distintos propósitos requerem análises distintas. O primeiro pode até ser justificado em parte pela legislação vigente e por outras razões, mas o segundo mais parece um arroubo pedagógico centralista muito discutível, de consequências imprevisíveis e, por isso mesmo, preocupantes. Convém examiná-lo mais detidamente.

De um modo geral, em vários documentos oficiais alega-se que a prática de avaliar competências deve mudar o próprio foco do ensino, que deixaria de se preocupar com a acumulação, pelo aluno, de conhecimentos sobre isto ou aquilo, para estimular nele o desenvolvimento de competências. Trata-se, portanto, de uma avaliação com uma pretensão amplamente corretiva de práticas de ensino a serem superadas, como também de hábitos de estudo e de aprendizagem que, supostamente, apenas privilegiam a memorização.

Nesses termos, quem ousaria se opor a um tal avanço educacional?⁴ O assunto, porém, não é tão simples. John Dewey, já em 1938, num texto famoso, advertia os progressivistas exaltados, cujo entusiasmo estava comprometendo a renovação da escola básica americana, iniciada com a difusão de suas próprias idéias. Dizia ele:

Não será demais lembrar que uma filosofia da educação que professe basear-se na idéia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se

⁴ Haja vista que as universidades públicas estaduais renderam-se à "força das evidências" positivas das novas práticas avaliativas e atribuíram um significativo peso nos seus procedimentos seletivos aos resultados do Enem.

dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la?⁶

Não se pretende aqui uma extemporânea comparação entre o que, na época, acontecia no forte movimento do progressivismo americano com os rebuliços mudancistas que estão ocorrendo na educação brasileira. Citamos Dewey apenas como um exemplo de alerta da sensatez contra a trêfega idéia de que a retórica fervorosa repetitiva é suficiente para alterar práticas consolidadas, utilizando-se de espertezas semânticas. Nesse sentido, a advertência de Dewey contém uma "lição lúcida e forte": Para percebê-la, basta que, com relação à passagem transcrita, faça-se o exercício de substituição da palavra "liberdade" pela palavra "competência".

É preciso, pois, examinar a instituição do Enem principalmente nessa sua veleidade de constituir-se numa inovação nos procedimentos avaliativos da escolaridade média brasileira com a pretensão de *balizar uma alteração radical de padrões de ensino supostamente vigentes*. Essa tarefa, porém, ultrapassa as pretensões deste pequeno trabalho; aqui, simplesmente faremos a indicação de algumas *questões quase inevitáveis* num exame mais aprofundado do assunto. Essas questões, na verdade, têm a ver com a pressuposição sempre subjacente aos propósitos formativos de uma ação escolar que ultrapasse os acanhados limites de

⁶ John Dewey, *Experiência e educação* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979), p. 10.

ensinamentos que sejam meramente transmissão de informações, desligados de metas educativas.

Apontaremos apenas algumas *questões quase inevitáveis*. Elas são gerais e dizem respeito aos complexos problemas da avaliação e do desenvolvimento de competências, embora possam parecer específicas ao Enem. Na verdade, com a instituição do Enem, a administração federal parece tentar entrar na esteira de uma ampla discussão internacional sobre a temática do desenvolvimento educativo, da capacidade de pensar e da capacidade de aprender a aprender, etc. Mas, no Brasil, essa discussão tem sido escassa e superficial e a retórica oficial é simplesmente exortativa, bem ao estilo do documento da Unesco,⁶ aliás, dirigido principalmente aos países subdesenvolvidos. O problema é ainda mais preocupante porque nessas discussões internacionais têm aflorado questões que, no Brasil, são simplesmente ignoradas. Na França, por exemplo, num estudo feito durante os anos de 1992 e 1993, Isambert-Jamati, a propósito de uma "pedagogia das competências", disse o seguinte:

Foram os responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional que a introduziram e o fizeram intencionalmente, mas sem pretender com isso lançar uma noção erudita: não citaram nenhuma pesquisa, não estabeleceram uma definição rigorosa. [...] Ao mesmo tempo, as declarações assumem um ar erudito, inspirando com isso uma certa confiança.⁷

⁶ J. Delors (org.), *Educação: um tesouro a descobrir* (2ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/Unesco, 1999).

⁷ Viviane Isambert-Jamati, "O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*", em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências*, cit., p. 108.

A semelhança com a situação brasileira é notável e desalentadora. Tanto na França como no Brasil — aqui, de uma forma mais grave —, omitiram-se as dúvidas e os impasses que cercam o assunto e que têm emergido em discussões internacionais, como a realizada, em 1989, em Paris, numa conferência que reuniu cerca de cento e vinte participantes, dos quais pelo menos metade era constituída por psicólogos e pesquisadores na área de educação.

Essa conferência, organizada pelo Centre Educational Research Innovation (Ceri), teve por objetivo iniciar as atividades de um projeto destinado a promover estudos e discussões sobre a reforma curricular nos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).⁸ A preocupação de fundo que orientou todos os trabalhos e discussões foi a de que, no mundo atual, a qualidade da educação é essencial para “atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”;⁹ assim, não mais seria suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares, mas que também oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Nesse quadro, a questão central de todas as discussões foi “É possível ensinar a pensar?” (*Can thinking be thought?*). No artigo introdutório ao volume dos anais da conferência, Stuart Maclure,

⁸ Os anais da conferência foram publicados em S. Maclure & P. Davies (orgs.), *Learning to Think: Thinking to Learn* (Oxford: Pergamon Press, 1991).

⁹ S. Maclure & P. Davies (orgs.), “Background Report: The Key Issues and Literature Reviewed”, em *Learning to Think*, cit., DB preparado pela Secretaria da Conferência, p. 206.

da Inglaterra, sintetizou muito bem a motivação e a orientação geral dos trabalhos ao observar que:

[...] tem sido suposto que aprender a utilizar eficazmente o poder do pensamento, através das disciplinas práticas e teóricas do currículo escolar, trará benefícios a outros aspectos da existência humana: outras formas de resolver problemas em outros contextos. A atração por essa simples suposição tem se revelado obstinada e duradoura, ainda que seja difícil reunir evidências que lhe dêem suporte.¹⁰

Essas observações traçam com clareza, muito além dos limites da conferência, os contornos do território onde, desde a Antiguidade, se movimentaram as esperanças e as dificuldades de todo esforço educativo sistemático. Embora algumas vezes apenas se espere de um ensinamento que ele tenha um efeito específico e imediato, é evidente que esse tipo de ensino imediatista distingue-se claramente daqueles que compõem uma ação educativa com propósitos formativos de mais amplo alcance, como ocorre com relação ao ensino escolar. Neste caso, como em outros assemelhados, o ensino é como se fosse uma sementeira; tanto o professor quanto o sementeiro agem a partir de suposições e expectativas que ultrapassam o próprio ato de ensinar ou de semear. Nessa linha de raciocínio, Maclure, no artigo já citado, observou que:

[...] propor a questão, aparentemente simples — “é possível ensinar a pensar?” —, é, no fundo, perguntar se específicas maneiras de ensinar podem melhorar específicos modos de pensar. [...] O termo “pensamento” abrange um amplo domínio de atividades mentais. Numa das

¹⁰ S. Maclure, “Introduction: an Overview”, em *Learning to Think*, cit., p. IX.

extremidades do espectro, há a altura das especulações filosóficas e, na outra, os processos mundanos exigidos para enfrentar as mais banais obrigações da existência. Num jargão atual, pode-se dizer que o pensamento precisa ser "desempacotado" antes que uma discussão significativa possa ocorrer. De que classe de pensamento estamos falando? Cada contribuição necessita de um contexto e de algumas definições, de outro modo, o debate provavelmente será uma confusão de vozes (*lat cross-purpose*).¹¹

É exatamente essa "confusão de vozes" que se estabeleceu no Brasil em torno do conceito de competência a partir dos documentos oficiais que instituíram o Enem e também das prolixas e obscuras diretrizes curriculares nacionais para todo o ensino básico. Em meio a essa algaravia "modernizante", fica difícil discernir com alguma segurança as mudanças desejáveis nas práticas escolares. Nesse quadro, professores e diretores ficam perplexos e inseguros tanto com relação a suas práticas atuais ("superadas") quanto com relação àquelas que deveriam ser implementadas a partir de uma preconizada e inefável "pedagogia das competências".

Talvez não fosse ocioso que nos meios acadêmicos os responsáveis pela formação de professores tivessem alguma preocupação com o "desempacotamento" teórico e prático dos conceitos de competências e de habilidades e de suas enigmáticas relações com práticas escolares concretas.

É nesse sentido que seriam oportunas discussões sistemáticas e aprofundadas na busca de respostas possíveis a algumas *questões quase inevitáveis* como as seguintes:

¹¹ *Ibid.*, p. X.

1. A que tipo de entidade se refere o termo "competência" quando se fala em desenvolvimento e avaliação de competências?
 2. Que novas investigações científicas permitiriam desvendar esse tipo de entidade e como essas descobertas poderão orientar novas práticas de ensino e de avaliação escolar?
 3. Quais as garantias científicas de que as questões utilizadas nas provas do Enem têm validade para comprovar a presença dessas entidades?
- As considerações que se seguem apenas pretendem pôr em relevo algumas razões que justificam a quase inevitabilidade dessas questões.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Na sua origem, a palavra "competência" tinha apenas um significado jurídico e era usada para indicar as prerrogativas de instituições ou de pessoas para examinar e decidir sobre determinados assuntos. Embora essa significação originária ainda permaneça, hoje, o significado do termo, na linguagem corrente, ampliou-se e abrange também a indicação de um alto grau no desempenho de atividades específicas, eventualmente de caráter profissional.

Na linguagem comum, percebe-se com clareza essa associação do termo à exibição e ao reconhecimento de um alto grau de eficiência no desempenho ou na execução de determinadas atividades. Esse tipo de uso, segundo estudos recentes, é também visível no mundo profissional, onde a palavra "competência" vem substituindo o termo "qualificação" que, genericamente, desde a

década de 1930, na França, indicava apenas um patamar básico e coletivo de habilitação técnica escolar. Hoje, porém, num mundo de alta competição na disputa de empregos, julga-se que não mais basta que as pessoas sejam genericamente “qualificadas” para um exercício profissional, mas que revelem individualmente um grau de competência que a mera qualificação escolar não garante.

No entanto, como disse Viviane Isambert-Jamati, a migração do termo do mundo profissional para o da educação geral foi acompanhada de um sentimento de perplexidade, pois “acabar-se-ia por acreditar que existe uma nova teoria das capacidades *da qual competência seria o conceito base*, [...] noção que está no limite do senso comum e do científico, e que corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade”.¹²

É precisamente essa insinuação de que o termo “competência” designa algo (capacidade, processo, estado, disposição ou o que quer que seja) – para o qual não se havia atentado – que recomen- da um exame de seus possíveis significados, principalmente levando-se em conta que aqui, como na França nos últimos anos, essa “descoberta” é prenhe de implicações pedagógicas.

O que se pretende neste pequeno trabalho é apenas indicar a conveniência de que o termo “competência” seja examinado na sua “geografia lógica” tal como essa concepção de análise conceitual foi proposta por Gilbert Ryle, na sua obra clássica sobre o conceito de mente.¹³ Segundo ele, as pessoas comuns não se embarçam

¹² Viviane Isambert-Jamati, “O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*”, cit., pp. 132-133.

¹³ G. Ryle, *The Concept of Mind* (Londres: Penguin Books, 1978).

no uso que fazem da extensa gama de termos mentais da linguagem corrente. No caso que nos interessa, por exemplo, qualquer pessoa nos compreenderia se dissessemos de alguém que é competente ou incompetente nesta ou naquela atividade: “Fulano é competente como cirurgião” ou “Sicrano é competente ao jogar como goleiro, mas não em outras posições”, e assim por diante.

Os problemas começam a aparecer quando alguém pergunta: “o que é competência?”, como se o termo geral se referisse a algo que possa ser descrito assim como descrevemos outras coisas também designadas por nomes gerais como “pedra”, “rio”, “mesa”, etc. É a partir de perguntas como essa – que incluem palavras cujos referentes são entidades psicológicas – que psicólogos e filósofos ficam perplexos e passam a vida a construir teorias para nos dizer o que é competência, capacidade, pontualidade, depressão, esquizofrenia, ódio, amor, etc., como se cada um desses substantivos designasse realidades ocultas num mundo interior e não se tratasse apenas de formas de qualificar atividades humanas em determinadas situações. Ao contrário, passa-se a coisificar nomes como se, existindo o nome, existisse aquilo que ele designa.

Como dissemos, para evitar esse tipo de confusão, Ryle propôs um estilo de análise conceitual que consiste em:

Delimitar a geografia lógica de conceitos pela explicitação da lógica das proposições que os incluem, mostrando com que outras proposições elas seriam consistentes ou inconsistentes. [...] A categoria lógica à qual um conceito pertence é o conjunto de maneiras nas quais é logicamente legítimo operar com ele.¹⁴

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

Antes de mais nada, é preciso frisar que Ryle não propõe uma teoria psicológica de feição behaviorista da vida mental. Não se trata disso, ele apenas aponta para a importância da análise lógica da linguagem ordinária como salvaguarda de equívocos filosóficos que subrepticamente coisificam expressões que, no seu uso comum, não apresentam esse risco, mas que por inadvertência poderão induzir à criação de uma ontologia fictícia. Na convivência diária, em situações profissionais ou não, é comum que usemos termos mentais para descrever, avaliar, orientar, etc. a conduta de outras pessoas. Estamos familiarizados com o uso de expressões que se relacionam com o caráter e a personalidade das pessoas com quem convivemos; é comum que digamos, de alguém, que é responsável ou não, que é distraído ou não, que é crédulo ou não e assim por diante, mas, como diz Ryle:

Uma coisa é saber aplicar tais conceitos e outra, inteiramente diferente, saber como correlacionar tais conceitos entre si ou com conceitos de outro tipo. Muitas pessoas sabem utilizar determinados conceitos [...], elas sabem pela prática como operar com eles em áreas que lhes são familiares, mas não enunciar as regras lógicas que governam seu uso.¹⁵

Quando se diz, por exemplo, de uma pessoa que ela é pontual, quem perguntaria “o que é pontualidade?”. Uma pessoa sensata – a quem se fizesse essa pergunta – apenas daria exemplos do que quer dizer com a frase “Fulano é pontual”. No entanto, perguntas semelhantes, a propósito de inumeráveis termos mentais, têm levado filósofos e psicólogos a embrenhar-se em problemas insólitos

¹⁵ *Ibid.*, p. 9.

veis sobre a “natureza” das entidades que habitam o mundo interior, tentando descrevê-las à semelhança daquelas que habitam o mundo exterior e que são descritas pelo homem comum e pela ciência.

Ryle, Wittgenstein e outros não estavam interessados em problemas psicológicos, nem negavam a existência de uma vida interior ou mental; para eles, palavras como “inteligência”, “mente”, “vontade” e outras assemelhadas têm um uso legítimo na linguagem comum, mas às vezes filósofos e psicólogos usam essas palavras cometendo um erro categórico (*category mistake*), como o menino que, levado pelo pai para ver o desfile do exército, após a passagem de caminhões, tanques, soldados e cavalários, perguntou: “e o exército, quando vai passar?”. O cômico erro do menino é equivalente à confusão filosófica do realismo ingênuo que explica a prática de atos corajosos pela posse, por quem os executa, de “algo” que é a coragem.

Do mesmo modo, em textos oficiais recentes, a palavra “competência” corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências pedagógicas, principalmente porque, em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) deveriam se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de

tópicos da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos põem em evidência que competência refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.¹⁶

Tomemos, como exemplo, para ilustrar essa idéia, a atividade de jogar xadrez, que é um tipo de atividade plenamente ensinável,¹⁷ isto é, trata-se de uma atividade cujo ensino consiste basicamente na transmissão de um conjunto de regras. Se alguém empenhar-se em ensinar xadrez a um grupo de pessoas, poderá admitir que teve êxito se, depois de algum tempo, todos ou quase todos tiverem aprendido a jogar sem violar sistematicamente as regras do jogo.¹⁸ Nesse momento, pode-se dizer que o grupo alcançou um patamar básico no "domínio" da técnica de jogar xadrez. Será en-

¹⁶ A socióloga francesa Lucie Tanguy percebeu com clareza que no ensino de formação geral, a noção chave é a de cultura, e não a de competência: "Os quadros que presidem à definição de programas de ensino são, efetivamente, enunciados em termos de objetivos de referência, ao passo que aqueles do ensino técnico e profissionalizante o são em termos de referências. Essa tradução exprime [...] diferenças de estatuto do saber e da relação com o saber no interior desses dois graus de ensino. Ao passo que a concepção de saberes permanece fortemente ligada àquela de cultura no ensino geral, ela está há muito tempo ligada à necessidade de ação e, mais especialmente, à do trabalho no ensino profissionalizante". Cf. L. Tanguy, "Racionalização pedagógica e legitimidade política", em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências*, cit., p. 38.

¹⁷ Aprender a executar uma atividade plenamente ensinável é adquirir um "saber fazer" que consiste em aplicar adequadamente determinadas regras. De um modo geral, jogos são exemplos dessa categoria de atividade.

¹⁸ Nesses termos, "saber jogar" não é simplesmente saber enunciar as regras do jogo, mas aplicá-las. "Ensinar alguém a seguir regras é adestrá-lo numa técnica; desenvolver nele uma habilidade". Cf. K. Fann, *El Concepto de Filosofía en Wittgenstein* (Madrid: Editorial Tecnos, 1975), p. 99.

tão possível afirmar que o grupo "sabe" jogar xadrez, ainda que seja razoável admitir que alguns jogam melhor do que outros, isto é, enquanto alguns "sabem jogar, mas não jogam bem", outros "sabem jogar e jogam bem".¹⁹ Talvez do ponto de vista de um ensino coletivo não haja razões para que se prossiga no empenho de ensinar xadrez para o grupo, porque todo o grupo já é capaz de executar a atividade num patamar básico de desempenho.

Imaginemos, porém, que esse ensino ocorra num clube de xadrez que pretende concorrer a campeonatos e, por isso, o ensinamento prossiga. Depois de um novo período de ensino e de uma nova avaliação, talvez o patamar alcançado pelo grupo no "domínio" da atividade seja superior ao da primeira avaliação, a tal ponto que se possa dizer de todos os membros do grupo que eles "sabem jogar xadrez e jogam bem". Ainda assim é razoável admitir que apenas alguns "jogam muito bem". O ensino e os treinamentos prosseguem por um novo período, até uma nova avaliação. Continua a ser muito razoável esperar que o nível de desempenho grupal se eleve, mas que a variabilidade dos desempenhos individuais mostre resultados extremos mais afastados, isto é, que alguns já sejam capazes de jogar xadrez excelentemente (competentemente), mas outros tenham estagnado ou até regredido com relação ao desempenho anterior. O que se pode concluir desse exemplo? Talvez o seguinte:

¹⁹ Note-se que é legítimo, na linguagem corrente, dizer de alguém que "sabe jogar xadrez, mas joga mal". No entanto, não seria legítimo, porque incongruente, dizer "Fulano é um competente jogador de xadrez, mas joga mal". Como diz Scheffler: "Saber fazer algo é uma coisa, saber fazê-lo bem é, em geral, uma outra, e saber fazê-lo brilhantemente é, porém, uma terceira coisa". I. Scheffler, *Conditions of Knowledge* (Illinois: Scotts, Foresman and Company, 1965), p. 96. Este trecho mostra como "ser competente" é uma qualidade definida por um nível ou grau de desempenho num determinado e adequado contexto.

1. Atividades plenamente ensináveis – das quais o jogo de xadrez é um exemplo –, quando objetos de um *ensino coletivo*, poderão ser ensinadas com êxito até o alcance de um certo patamar; além desse resultado médio satisfatório, diferenças individuais acentuadas começam a emergir. Se o propósito do ensino for coletivo, talvez não valha a pena prosseguir, porque cada vez mais as diferenças individuais poderão aumentar a variabilidade intragrupal de desempenho, sem que o desempenho médio aumente significativamente.
2. A continuação desse ensino apenas se justificará se o objetivo coletivo de ensinar a atividade for substituído pela busca do alcance de níveis individuais de excelência de desempenho para aqueles que se afastaram positivamente da média grupal de domínio da atividade ensinada. Prosseguir com o ensino coletivo representará um desperdício de recursos, além de eventuais repercussões individuais de frustrações e desistências. Essa situação sugere que o desenvolvimento ou o alcance de competências é sempre fruto de um esforço individual, embora possa, em tese, haver orientação por alguém capaz de uma crítica construtiva e sistemática desse esforço. É assim que se formam pessoas competentes numa ou noutra atividade.
3. Nessas condições, fica claro que, em cursos de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) não há espaço para que se incluam dentre os seus objetivos o desenvolvimento de competências, isto é, o alcance de graus de excelência no desempenho de uma ou outra atividade. Esse desenvolvimento, quando possível, será sempre fruto de um persistente empenho e de

firme propósito individual, apenas cabíveis em cursos ou treinamentos especializados, mas não em cursos de formação geral. Estes apenas poderão estimular que desenvolvimentos individuais sejam buscados além dos patamares básicos e coletivos de desempenho exigidos.

↳ O nosso exemplo versa sobre uma atividade plenamente ensinável que envolve diretamente o aprendizado de determinadas regras e a aplicação dessas regras. Trata-se de uma situação relativamente simples, pelo menos quando se espera apenas um nível básico de desempenho, mas, mesmo nesse tipo de atividade, quando se buscam níveis de excelência no desempenho, o ensino coletivo pouco pode fazer e passa a prevalecer o empenho individual de treinamento. As aprendizagens que são desejadas no ensino no fundamental e médio raramente são tão simples, em termos de ensino, como a de jogar xadrez. Atividades como ler ou escrever – apenas para ficar em atividades escolares fundamentais – são mais complexas do que aquilo que chamamos de atividades plenamente ensináveis. Por quê? A resposta a essa simples questão ainda é um amplo desafio para a investigação educacional. Um ponto relevante desse desafio está nas dificuldades de deslindar, no desempenho de atividades mais complexas – como ler ou escrever –, a “parte” que caberia a um conhecimento de enunciados ou regras (teórico) e a “parte” que consistiria num fazer (prático). Contudo, mesmo com relação a essas atividades, pode-se dizer que o desempenho não é fruto simplesmente do conhecimento de um conjunto de regras, mas também de condições e habilidades físicas, de coordenação motora, etc., e que tampouco o fazer é uma simples

aplicação mecânica de regras. Nem é, na verdade, apropriado falar em "partes". Trata-se, no fundo, de buscar *deslindar*, com relação ao desempenho em atividades complexas, o que seria fruto de um aprendizado "teórico" (a aquisição de um saber teórico) e o que seria fruto de uma prática individual continuada criticamente orientada.

Tomem-se agora exemplos de atividades muito complexas como a de raciocinar ou a de operar (no sentido cirúrgico). Atividades como essas são ensináveis? Ainda que se possa dizer que sim, certamente não são no mesmo sentido em que o são jogar xadrez ou jogar futebol. Nestas, como vimos, um nível básico de desempenho é obtido quando o aluno aprende regras e revela o aprendizado aplicando-as. Daí para frente, o progresso depende cada vez mais de um esforço individual que pode ser beneficiado por um acompanhamento crítico também individualizado, embora esse acompanhamento não seja suficiente para garantir o progresso. As atividades de ler ou escrever têm um nível maior de complexidade e, num nível ainda mais elevado, há atividades muito complexas, como raciocinar e operar. Com relação a essas atividades muito complexas, talvez convenha dizer que elas são "problemativamente" ensináveis, porque seu desempenho – mesmo num nível básico – *nunca* é apenas uma questão de conhecimento e de adequada aplicação de regras decorrentes. Como observa Ryle:

Uma pessoa com pouco ou nenhum conhecimento de ciência médica não poderia ser um bom cirurgião, mas excelência em cirurgia não é a mesma coisa que conhecimento médico nem um simples produto dele. O cirurgião precisou aprender muito a partir desse ensino e de seus

próprios raciocínios e observações; mas precisou também aprender, pela prática, um grande número de habilidades (*aptitudes*). Mesmo quando a prática eficiente é a deliberada aplicação de determinadas regras (*prescriptions*), a inteligência envolvida na aplicação à prática dessas regras não é idêntica àquela envolvida na compreensão intelectual delas.²⁰

Este trecho de Ryle é muito importante, porque faz referência a dois pontos relevantes para o problema do desenvolvimento ou alcance de competências em atividades e vincula a essa distinção diferenças teóricas e empíricas do próprio conceito de prática, como veremos adiante.

A NOÇÃO DE ENSINO EM DIFERENTES ATIVIDADES

Do ponto de vista pedagógico, a distinção entre atividades "plenamente ensináveis" e outras que seriam "problemativamente ensináveis" é da maior relevância, porque afetará profundamente o que é ensinar num caso e no outro e, sem a percepção dessa distinção e a compreensão de suas implicações, a própria situação de ensino pode tornar-se fonte de angústias para professores e alunos.

Na verdade, as atividades "plenamente ensináveis" e as "problemativamente ensináveis" são *tipos polares de atividade*; esses pólos são extremos de uma escala entre os quais distribuem-se todas as atividades humanas que podem ser objeto de alguma tentativa de ensino. Sempre é razoável imaginar que, quando tenta-

²⁰ G. Ryle, *The Concept of Mind*, cit., pp. 48-49.

mos ensinar alguma coisa a alguém, o objeto de ensino estará num ponto qualquer dessa escala. Por exemplo, jogar xadrez corresponde ao tipo extremo inferior de uma atividade “plenamente ensinável”,²¹ operar (no sentido cirúrgico) corresponde a um tipo extremo oposto de atividade “problemativamente ensinável” e ler ou escrever correspondem a tipos intermediários entre esses pólos. Esse quadro – aqui esboçado metaforicamente – é um pano de fundo interessante para que se examine com algum proveito o milenar problema das relações entre o saber e o fazer ou, como se diz atualmente, entre a teoria e a prática.

Preliminarmente, é preciso dizer que não há critérios formais para distinguir nitidamente entre esses diferentes tipos de atividades.²² O único critério é o próprio ensino; é ele que nos revelará, pelos seus resultados, entre diferentes tipos de atividades distribuídas ao longo da escala, o seu grau de “ensinabilidade”. Por exemplo, atividades como as que estão arroladas a seguir:

- Caso 1: jogar xadrez, jogar baralho, jogar futebol, etc.

Nesses casos, o ensino consiste na transmissão de um certo conjunto de regras e no controle de sua adequada aplicação. Aprender consiste em assimilar o conhecimento das regras e ser capaz de aplicá-las corretamente. Há uma estreita união entre conhecer as

regras e saber aplicá-las. Dito de outro modo, há uma *integração plena* entre teoria e prática. O êxito da aprendizagem não se revela pela simples enunciação das regras, mas pela sua correta aplicação.

Dizer que alguém *sabe jogar xadrez* (independentemente da eficiência com que o faça) significa que esse alguém tem o domínio de uma técnica que consiste na correta observância de determinadas regras. A simples enunciação das regras não seria suficiente para revelar que se sabe jogar xadrez. É o *caso típico de atividades cuja prática é logicamente precedida de um conhecimento*.

Muitas situações de ensino escolar são exemplos do caso aqui descrito, isto é, da precedência da teoria com relação à prática de uma atividade. *Essas atividades são plenamente ensináveis*.

- Caso 2: nadar, cozinhar, dançar, ler, escrever, etc.

Esses verbos indicam atividades que, nas suas relações com regras, representam um caso muito diferente do anterior. Alguém pode, por exemplo, *saber nadar*, ser capaz de executar a atividade sem que previamente conheça explicitamente alguma regra referente à técnica. Diferentemente do caso do jogo de xadrez, alguém pode saber nadar sem que isso implique ter um conhecimento prévio das regras da natação. Aliás, já se nadou muito antes que se conseguisse codificar regras para a natação, mas, hoje, pode-se iniciar um ensino de natação pela transmissão de algumas regras básicas. Porém, note-se que não há uma precedência lógica do conhecimento de regras ao domínio da técnica de natação. Muitas pessoas aprendem a nadar apenas pela prática; em atividades semelhantes, se houver ensino, ele poderá consistir apenas no fornecimento de exemplos para o aprendiz e na crítica de seu desempenho.

²¹ Evidentemente, jogar xadrez não indica o *ponto zero* de atividades plenamente ensináveis, mas é tomada aqui como paradigmática de atividade inteiramente dependente de regras previamente estipuladas.

²² A inexistência de critérios formais para essa distinção liga-se ao fato de que a própria situação de ensino nunca é abstrata, mas sempre contextualizada, isto é, pressupõe um conjunto de condições de natureza variada. Se alguma dessas condições não estiver presente, o próprio ensino pode tornar-se inviável.

Dizer que alguém *sabe nadar* (independentemente da eficiência com que o faça) significa que esse alguém tem o domínio de certas regras implícitas que poderão ou não ter sido aprendidas previamente. Nesse caso, a simples *enunciação das regras* – quando elas forem explicitamente aprendidas – nunca será suficiente para revelar que se sabe nadar. É o caso típico de atividades cuja prática é um amálgama complexo de conhecimentos e de habilidades físicas (motoras, táteis, visuais, gustativas ou outras); aqui, *falar de integração entre teoria e prática é simplificar retoricamente uma situação complexa*, porque ninguém é capaz de dizer no que consistiria essa integração.

Grande parte de situações de ensino escolar são exemplos do caso descrito, em que o *domínio de uma atividade é uma mistura de conhecimentos e de habilidades físicas ou outras*. Não cabe aqui falar de uma aplicação da teoria à prática; elas estão entrelaçadas de uma forma muito complexa. Essas atividades situam-se em pontos intermediários entre aquelas que são “plenamente ensináveis” e aquelas que o são “problematicamente”.

- Caso 3: ensinar, argumentar, operar (no sentido cirúrgico), diagnosticar, pesquisar, representar (no teatro), etc.

Esses verbos indicam atividades cujas relações com eventuais regras são enigmáticas, daí a cautela de afirmar que se trata de atividades “problematicamente ensináveis”. Sem dúvida, o desempenho competente nessas atividades pode estar vinculado a algum tipo de ensino recebido, mas esse ensino, ainda que intei-

ramente assimilado, é totalmente insuficiente para o exercício da atividade.²³

Nos casos anteriores, como vimos, alguém pode *saber jogar xadrez, mas jogar mal*, ou *saber nadar, mas nadar mal*. Porém, seria irrazoável, ilógico e incongruente se dissessemos que alguém *sabe ensinar, mas ensina mal*, ou que *sabe argumentar, mas argumenta mal*. Parece que, com relação às atividades deste Caso 3, a lógica do verbo “saber” é incompatível com níveis de desempenho que não sejam de excelência; assim como, com relação a essas atividades, apenas é razoável dizer que uma pessoa sabe executá-las se o fizer muito bem.

Com relação às atividades indicadas nos Casos 1 e 2, o verbo “saber” não indica diretamente um grau de excelência de desempenho. É possível saber jogar xadrez mediocrementemente, saber cozinhar sofrivelmente, etc., mas não com relação às atividades arroladas no Caso 3. Neste caso, quando se diz que alguém sabe, está implícito que *sabe com competência*.

É claro que o alcance do nível de competência em qualquer atividade (inclusive nos Casos 1 e 2) pressupõe um desenvolvimento gradual que combina ensino, treinamento e acompanhamento crítico. No entanto, parece razoável admitir que, no Caso 3, o alcance do nível de competência é mais dependente de um forte componente individual, não substituível por nenhum incremento ou melhoria

²³ Como observa Ryle, “a habilidade do cirurgião não se revela [e, portanto, não se avalia] pela enunciação, por ele, de verdades médicas, mas pelas suas mãos quando fazem os movimentos adequados”. Cf. G. Ryle, *The Concept of Mind*, cit., p. 48. Nesses termos, a avaliação da competência do desempenho nessas atividades *nunca* pode ser reduzida à correção ou incorreção de um punhado de respostas a um punhado de questões numa prova escrita ou oral.

no ensino, no treinamento ou no acompanhamento crítico. Estas últimas condições formam o pano de fundo, necessário, mas insuficiente, para o desenvolvimento de competências em qualquer atividade. Esse desenvolvimento é sempre fruto de um empenho continuado e individual. Porém, nem mesmo a continuidade do empenho individual fará de alguém uma pessoa competente numa determinada atividade – haverá sempre condições pessoais facilitadoras ou limitadoras de um possível progresso.

As situações tipicamente escolares e coletivas, no ensino fundamental e médio, não são propícias ao desenvolvimento individual de competências em nenhuma atividade, especialmente naquelas arroladas no Caso 3. Nestas atividades, o conceito central é o de *prática*, de uma prática não rotinizada, mas aberta aos ensinamentos de uma experiência crítica. Seria uma retórica vazia falar, com relação a essas atividades, numa integração entre teoria e prática. Na verdade, cada experiência nova interessante modifica práticas anteriores. Note-se que, nesses casos, o conceito de prática é extraordinariamente complexo e talvez a própria distinção entre teoria e prática seja semanticamente vazia ou inescrutável. A capacidade de julgar de um juiz experiente, a capacidade de diagnosticar de um clínico experiente, etc. envolvem uma capacidade de avaliação crítica e de discernimento (*judgement*) que, em hipótese nenhuma, se reduz à aplicação de regras a uma prática.²⁴ Há, nesses casos:

²⁴ Oakeshott, um filósofo inglês, utiliza a expressão "judgement", entre aspas, para designar "o componente tácito ou implícito do conhecimento, o ingrediente que não apenas é não especificado, mas que também é não especificável em proposições. É o componente do conhecimento que não aparece sob a forma de regras e que, portanto, não pode ser reduzido as informações". M. Oakeshott, "Learning and Teaching", em R. S. Peters (org.) *The Concept of Education* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1968), cit., p. 167. Nesse texto, o autor refere-se algumas vezes a Aristóteles, permitindo supor que o significado da expressão

Uma ambigüidade da *prática* [que é] de grande importância no desenvolvimento de habilidades (*skills*) na educação profissional; por exemplo, o médico, o pesquisador, o advogado e o professor não são simplesmente pessoas que adquiriram destrezas técnicas (*technical facilities*) que podem ser repetidas automaticamente; eles precisam ter competências que requerem o contínuo exercício de avaliações estratégicas referentes a casos individuais com que nunca se confrontaram anteriormente e para os quais não existem regras exaustivas para a escolha das decisões a serem tomadas. A *prática* na educação profissional será equivocada se for identificada como estudo repetido de casos típicos.²⁵

Com relação às atividades "problematicamente ensináveis", talvez apenas seja possível, como disse Ryle, formular "regras negativas" para criticar e controlar a qualidade de um desempenho e não "regras positivas" cuja observância conduziria ao êxito do aprendiz.²⁶

Quando o professor ensina as regras da multiplicação (teoria) e o aluno aprende, ele revelará essa aprendizagem pelo êxito na efetuação correta de contas. Nesse caso, a prática é a simples aplicação das regras. Saber multiplicar é saber aplicar determinadas regras; trata-se de um "saber que..." (*knowing that*), isto é, de um saber proposicional.

"judgement" corresponderia provavelmente ao que o Filósofo definiu como *discernimento*, isto é, a capacidade de "deliberar bem acerca do que é bom e conveniente". Cf. Aristóteles, "Nota 162, Capítulo VI", *Ética a Nicômacos*, trad. Mário da Gama Kury (3ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992), p. 220.

²⁵ I. Scheffler, *Conditions of Knowledge*, cit., p. 103.

²⁶ Regras gramaticais e regras lógicas são exemplos claros de regras negativas, isto é, elas indicam aquilo que não pode ser feito num texto ou num argumento, mas o seu conhecimento não é suficiente para escrever bem ou argumentar bem. Cf. G. Ryle, "Teaching and Training", em R. S. Peters (org.), *The Concept of Education*, cit., p. 184.

A propósito das relações entre o saber proposicional e o saber fazer,²⁷ Scheffler afirma que, dentre as inumeráveis categorias de atividades humanas, é possível detectar algumas que exigem habilidades muito simples, como, por exemplo, soletrar, e outras, como a cirurgia ou tocar violino, que exigem habilidades “superiores” (*advanced skill*). Com relação à primeira (saber soletrar e outras equivalentes) não é usual que um alto nível de desempenho seja qualificado de “genial” ou “brilhante”, como pode ser o caso em relação às segundas (saber operar, saber tocar violino e outras equivalentes).²⁸ A importância dessa distinção está no fato de que o ensino e a aprendizagem estão vinculados ao significado do que é *saber que* e do que é *saber fazer*; para soletrar, é suficiente aprender a identificar o nome, a correta pronúncia e a seqüência das letras no alfabeto, mas, para saber tocar violino, o que deve ser aprendido em termos de um conhecimento musical é muito mais amplo e as relações do saber proposicional com o saber tocar são muito complexas e provavelmente não completamente descritíveis. O papel do ensino no primeiro caso é muito diferente do que seria no segundo. Num texto anterior,²⁹ Scheffler observou que, para ensinar a soletrar, é possível formular regras exaustivas que, se convenientemente seguidas, garantem o êxito do ensino e, portanto, a aprendizagem do aluno, mas, para ensinar uma atividade como tocar violino, não é possível formular regras exaustivamente garantidoras da aprendizagem do aluno.

²⁷ I. Scheffler, *Conditions of Knowledge*, cit., pp. 95-96.

²⁸ *Ibid.*, p. 96.

²⁹ I. Scheffler, *A linguagem da educação*, trad. Balthazar Barbosa Filho (São Paulo: Edusp/Saraiva, 1974).

Anteriormente a Scheffler, Ryle já havia assinalado que:

[...] há muitas classes de atividades nas quais a inteligência é manifesta, mas cujas regras ou critérios para o desempenho não foram formulados. Um humorista, quando solicitado a citar as máximas ou os cânones, a partir dos quais ele inventa ou avalia piadas, é incapaz de responder. Ele sabe inventar boas piadas e reconhecer as más, mas não pode dar-nos, para isso, nenhuma receita. Desse modo, a prática do humor não depende de sua teoria. Os cânones do gosto estético, do tato social e da inventiva técnica, similarmente, não estão formulados, mas isso não impede o desempenho inteligente dessas habilidades.³⁰

Da atividade de raciocinar ou de operar não seria razoável que dissessemos de alguém que “sabe raciocinar, mas raciocina mal”. Parece que, com relação a estas últimas, “saber fazer” já indica um nível de excelência, diferentemente de saber jogar xadrez ou futebol, isto é, ninguém domina certos tipos de “saber fazer” em graus que vão do “sofrível” ao “excelente”. Quando se sabe, sabe-se exatamente e não se sabe. De um ponto de vista pedagógico, a distinção entre atividades, desde aquelas que são plenamente ensináveis até aquelas “problemativamente” ensináveis, é da maior relevância, porque essa distinção afetará profundamente o que é ensinar num caso e noutro. É quase óbvio que, sem a percepção dessas diferenças e a compreensão de como elas repercutem no próprio ensino, pode-se tornar a situação de ensino uma fonte de angústias para professores e alunos.

Não é fácil mapear o conjunto de condições que fez aflorar no panorama educacional a noção de competência, como noção-chave

³⁰ G. Ryle, *The Concept of Mind*, cit., p. 30.

para a avaliação educacional e para a reformulação de questões de ensino e de aprendizagem. É possível que algumas dessas condições sejam circunstanciais, mas outras estão aliadas a movimentos mais estáveis no desenvolvimento da psicologia no século XX e da repercussão desses movimentos nos estudos de educação.

Dentre esses movimentos está, sem dúvida, aquele desencadeado no início do século pelo entusiasmo com relação à medida da inteligência nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora o marco inicial de tudo tenham sido os estudos de Alfred Binet, na França, no final do século anterior, quando ele empenhou-se por solicitação do Ministério da Educação Pública, em “desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial.”³¹

Para atingir esse objetivo, Binet organizou um conjunto de tarefas ordenadas em função do grau de dificuldade que apresentavam, em sucessivas aplicações. “A idade associada às últimas tarefas tornava-se assim a sua ‘idade mental’ [da criança] e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica.”³² Com esse procedimento era possível indicar as crianças cujas idades cronológicas eram sensivelmente superiores às suas idades mentais e que, por isso, deveriam receber algum tipo de educação especial. Para relativizar a diferença entre a idade cronológica e a mental, W. Stern, um psicólogo alemão, propôs que se efetuasse a divisão entre a segunda e a primeira e o quociente fosse multiplicado por cem. Estava assim

³¹ S. J. Gould, *A falsa medida do homem*, trad. Váiter L. Siqueira (São Paulo: Martins Fontes, 1991), p. 152.

³² *Ibidem*.

formulado o conceito de “quociente de inteligência” que, durante o século XX, vulgarizou-se e ganhou significados extravagantes e muito distanciados das modestas pretensões de Binet.³³

Embora Binet tenha sido um grande teórico dedicado aos temas do raciocínio e da inteligência, ele foi extremamente cauteloso nas conclusões a que chegou nos trabalhos que realizou com a aplicação de seus testes; nunca pretendeu que os resultados obtidos pudessem significar mais do que uma identificação de crianças atrasadas que mereciam um esforço educativo especial. Ele tinha até mesmo restrições quanto a uma aplicação generalizada de sua escala, que devia ficar limitada àqueles que apresentavam resultados escolares considerados insuficientes. Nada mais do que isso. Guardou-se de interpretar os resultados obtidos com se fosse sem uma real medida da inteligência e que esta fosse considerada uma capacidade ou qualidade hereditária.

Nos Estados Unidos, porém, os testes de Binet foram aproveitados de uma maneira abusiva que desconsiderava as cautelas recomendadas pelo autor. Não cabe aqui nem mesmo esboçar a história do desenvolvimento dos testes de inteligência nas décadas iniciais deste século, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra.³⁴ Queremos apenas assinalar que psicólogos eminentes como H. H. Goddard, L. M. Terman, R. M. Yerkes (Estados Uni-

³³ Binet, nos seus vários trabalhos, insistia sempre no fato de que o número que era chamado de “quociente de inteligência” não deveria ser interpretado como uma real “medida da inteligência”, mas apenas como a indicação de um eventual atraso que merecia uma atenção educacional maior. Cf. S. J. Gould, *A falsa medida do homem*, cit., pp. 154 ss.

³⁴ A bibliografia sobre o assunto é imensa, e o livro *A falsa medida do homem*, de S. J. Gould, focaliza parte dessa história, denunciando inúmeros erros e fraudes cometidos pela expansão triunfante da onda da medida mental.

dos) e C. Spearman e Cyril Burt (Inglaterra) foram alguns dos grandes responsáveis pela consolidação da crença, dentro e fora da academia, de que a inteligência como uma capacidade geral era hereditária e, nessa condição, seria possível a sua medida científica por testes a partir das escalas iniciais de Binet, que foram traduzidas para o inglês, adaptadas e muito ampliadas. Pensava-se que os resultados dessas aplicações forneceriam critérios para classificar pessoas, com precisão científica, em deficientes mentais, normais e intelectualmente superiores.

Baseados nessa crença da natureza hereditária da inteligência — numa época em que floresciam muitas preocupações com a preservação eugénica da nação americana combinadas com a convicção de que havia um “determinismo biológico”, subestimando a importância de fatores sociais e culturais — instalou-se uma verdadeira cruzada contra negros, judeus, imigrantes mediterrâneos e eslavos para impedir o rebaixamento intelectual e moral da América. Em alguns estados americanos foram aprovadas leis que permitiam a esterilização de pessoas supostamente deficientes mentais. Sobre as dimensões sociais que os testes de inteligência ganharam nessa época, convém citar um trecho de um livro famoso sobre a inteligência americana, escrito por um professor da Universidade de Princeton, C. C. Brigham, em 1930. Dizia ele:

O declínio da inteligência americana será muito mais veloz que o da inteligência dos grupos nacionais europeus devido à presença do negro neste país. Esta é a nua e crua realidade, ainda que desagradável, demonstrada pelo nosso estudo. Entretanto, a degeneração da inteligência americana não é inevitável se forem adotadas disposições legais que assegurem uma evolução contínua e ascendente.

Sem dúvida, as medidas que devem ser adotadas para preservar ou incrementar nossa atual capacidade intelectual deverão ser ditadas pela ciência, e não pelas considerações de natureza política. A imigração não só deve ser limitada como também muito seletiva. E a revisão das leis relativas à imigração e à naturalização só permitirá um pequeno alívio das dificuldades que enfrentamos. As medidas realmente importantes são as que apontam para a prevenção das estirpes deficientes da população atual.³⁵

Esse trecho é muito significativo como síntese de um quadro de idéias e de convicções acerca da inteligência, da fatalidade genética e da desimportância de fatores sociais e culturais que vigou e produziu pesadas conseqüências em toda a primeira metade do século nos meios cultos e também populares dos Estados Unidos e da Europa, com algumas repercussões no Brasil. Infelizmente não se pode pensar que tudo isso sejam coisas do passado definitivamente superadas. Veremos mais adiante que não.

Outro aspecto muito relevante, pelas suas conseqüências no desenvolvimento da medida da inteligência, foi o emprego da análise fatorial do tratamento de conjuntos de resultados de testes.

Em 1904, Spearman, um psicólogo inglês, desenvolveu a análise fatorial e aplicou esse instrumento matemático a resultados de testes de inteligência. Iniciava-se um longo período, na Inglaterra e nos Estados Unidos, daquilo que foi, e ainda é, a análise de resultados que expressam correlações estatísticas entre variáveis mentais. A “lógica” da análise fatorial é muito simples e está fundamentada numa aspiração intelectual que, desde os gregos até

³⁵ Cf. C. C. Brigham, *apud* S. J. Gould, *A falsa medida do homem*, cit., pp. 240-241.

hoje, traduz um ideal de todas as teorias científicas: o sonho de descrever e explicar o aparente caos da realidade a partir de um número reduzido de fatores causais. Toda construção teórica, científica ou não, descrições ou explicações da realidade física ou humana acaba propondo um pequeno conjunto de conceitos cuja combinação daria conta da complexidade praticamente infinita de fenômenos de toda ordem.

Aliás, L. L. Thurstone, um grande especialista em medida da inteligência e em análise fatorial, áreas nas quais deu notáveis contribuições, disse, num de seus livros:

É uma crença de qualquer ciência que um ilimitado número de fenômenos pode ser compreendido em termos de um limitado número de conceitos. Sem esta fé, a ciência não poderia ter nenhuma motivação. Negar esta crença é afirmar o caos primário da natureza e a conseqüente inutilidade do enfoque científico.³⁶

Essa é, pois, a "lógica" da análise fatorial. Quando Spearman desenvolveu e aplicou esse instrumento matemático da análise de resultados da aplicação de testes de inteligência, ficou intrigado com o seguinte fato: quando vários testes eram aplicados a uma amostra de indivíduos, as correlações estatísticas entre os resultados eram sempre positivas. Isso seria uma evidência de que os vários testes não eram independentes entre si, isto é, cada um deles media, pelo menos em parte, algo que era comum com o que era medido pelos demais. Por exemplo, um teste de aptidão matemática, quando correlacionado positivamente com um que media

³⁶ L. L. Thurstone, *Multiple Factor Analysis* (Chicago: The University Chicago Press, 1947), p. 51.

aptidão verbal, era uma indicação de que havia algo comum entre elas; se não houvesse, o valor da correlação deveria ser nulo ou quase nulo. Em face desses resultados, Spearman desenvolveu uma teoria da inteligência segundo a qual o desempenho intelectual dos homens era sempre fruto de uma capacidade geral (o fator "g") e de habilidades específicas (os fatores "s"), onde "g" era sempre hereditário. Nas palavras do autor:

Todos os ramos da atividade intelectual têm uma função fundamental em comum. [...] Enquanto os elementos restantes ou específicos parecem ser, em cada caso, totalmente diferentes entre si. [...] Este "g", longe de se limitar a um pequeno conjunto de aptidões com intercorrelações efetivamente medidas e dispostas em um determinado quadro, pode intervir em qualquer tipo de aptidão.³⁷

Que novas descobertas científicas permitiriam detectar essas entidades e determinar a sua prioridade na avaliação escolar?

A resposta direta a essa questão poderia ser muito simples: não houve novas descobertas científicas que fizessem emergir o conceito de competência no campo educacional. No entanto, podemos reformular a questão para indagar sobre as condições mais distantes e aquelas mais próximas que permitem compreender pelo menos em parte o uso atual da noção de competência. Examinemos pela ordem essas condições.

Passemos a outros exemplos, muito próximos da vida escolar, para mostrar que desenvolver "competências" não é um feito de uma tecnologia educacional de ponta que pertence aos arcanos de uma novíssima frenologia pedagógica.

³⁷ Cf. C. Spearman, *apud* S. J. Gould, *A falsa medida do homem*, cit., p. 276.