

O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional



O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Por que temos de falar sobre competências?

No início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surge o termo "competência" para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências, etc.

Não muito mais tarde, essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais: tenta-se identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são realizadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências. Da mesma forma, à identificação das competências que os alunos devem adquirir, como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar.

Essa é a situação atual, mas quais são as razões que as justificam? Quais são os novos conhecimentos que originaram o questionamento dos modelos existentes sobre a forma de descrever os recursos dos quais qualquer pessoa deve dispor para desempenhar sua função de forma apropriada em um determinado local de trabalho? No âmbito escolar, quais são os argumentos que exigem a revisão de projetos curriculares, obrigando, com isso, que se realize uma mudança de dimensões extraordinárias em todo o sistema educacional?

Saber por saber ou saber para saber fazer. Falso dilema entre teoria e prática

A formação inicial e permanente da maioria das profissões centrou-se e se reduziu à aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da profissão.

Uma análise das características da formação inicial e permanente da maioria das profissões nos permite analisar de que forma elas centraram-se na aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da correspondente profissão. Uma revisão de programas oficiais dos diferentes cursos universitários e das disciplinas* — com o uso da palavra *temario* (disciplina) podemos observar a tendência para organizar os programas por assuntos, quer dizer, por blocos de conhecimentos — dos concursos para a maioria dos lugares da administração pública permite-nos enxergar como eles estão organizados ao redor dos conhecimentos, ou seja, ao redor do domínio do corpo teórico dos diferentes âmbitos profissionais.

As provas e os critérios de avaliação da maioria das provas e dos concursos fomentam o caráter dissociado entre teoria e prática, pois os alunos memorizam os assuntos com a finalidade de desenvolver os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los.

Se os conteúdos das disciplinas são claramente conceituais e estão desligados da prática profissional, essa característica de dissociação entre teoria e prática se incrementa quando analisamos as provas e os critérios de avaliação de grande parte das provas e dos concursos. Uma simples folheada por esses tipos de provas nos permite ver que estão baseadas em uma demonstração por escrito e, em um tempo limitado, do “conhecimento” que se tem sobre um assunto, sendo poucas vezes, um meio para reconhecer a capacidade de resposta a problemas ou questões da profissão em contextos mais ou menos reais. A isso deve ser acrescentada a fragilidade do modelo avaliador ao gerar algumas estratégias de aprendizagem dirigidas fundamentalmente à memorização de curto prazo. Esse modelo provoca uma maior dissociação entre teoria e prática, pois os alunos se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará.

Se nos detivermos no âmbito da educação escolar, e analisarmos as propostas curriculares de grande parte dos países, poderemos verificar de que forma a pressão dos estudos universitários, por um lado, e uma concepção generalizada sobre o valor intrínseco dos saberes teóricos, por outro, deram lugar a uma educação que priorizou os conhe-

cimentos sobre sua capacidade para serem aplicados na prática, apesar das declarações explícitas defendendo um ensino baseado na formação integral, esta entendida como o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para poder intervir de modo eficaz nos diferentes âmbitos da vida.

O valor do saber por si mesmo determinou, e ainda determina, as características dos sistemas educacionais e a preeminência da teoria sobre a prática, especialmente nos países de tradição católica que, herdeiros dos princípios da Contrarreforma, estão condicionados por um forte componente filosófico de raiz platônica, ao considerar a preexistência de ideias sobre a realidade (o mito da caverna), e promovem, com isso, um pensamento generalizador em favor do *saber pelo saber*. Em contraposição, a importância da teoria sobre a prática não ocorreu da mesma forma nos países de tradição calvinista, que com uma base filosófica de raiz aristotélica (matéria e forma são coisas reais) valorizaram, e ainda valorizam, a capacidade aplicativa do conhecimento. É bem conhecido o menosprezo de muitos membros da “inteligência” de nossas sociedades latinas ao suposto “utilitarismo” do saber anglo-saxão.

O saber escolar a serviço do saber universitário

À premissa do saber pelo saber deve-se acrescentar a concepção do sistema escolar de caráter claramente *propedeutico e seletivo*, que entendeu o ensino como um percurso de superação de etapas sucessivas mediadas cada uma delas por demandas da etapa superior. Dessa forma, a etapa de educação infantil é vista como o meio de preparação para o ensino fundamental que, por sua vez, tem como objetivo preparar para o ensino médio, e esta, finalmente, é o instrumento para a superação das provas de vestibular. Desse modo, essa verdadeira “carreira” sempre é seletiva, posto que nem todos cidadãos e cidadãs de um país podem ser universitários e, portanto, ao longo do processo, muitos são rotulados como “fracassados”.

Essa dinâmica educacional, baseada na superação de níveis, determina que os conteúdos prioritários do ensino não são aqueles que deverão desenvolver todas as capacidades do ser humano, mas sim os necessários para superar as provas de vestibular. O resultado é um sistema escolar que, ao fim, forma nas capacidades para poder responder de modo eficaz a algumas provas ou exames consistentes, de forma geral, na reprodução por escrito, de forma mais

Os países de tradição católica estão condicionados por um componente filosófico de raiz platônica quando consideram a preexistência das ideias sobre a realidade, promovendo um pensamento em favor do saber pelo saber. Os países de tradição calvinista, com fundamentação filosófica aristotélica, valorizaram, e ainda valorizam, a capacidade aplicativa do conhecimento.

A concepção do sistema escolar de caráter claramente propedeutico e seletivo fez com que se entenda o ensino de superação de etapas sucessivas mediadas, cada uma delas, pelas demandas da etapa superior.

*N. de T. No original, *temarios*; isto é, as pautas curriculares que orientam a formação universitária.

ou menos literal, de alguns conhecimentos e alguns procedimentos os quais se transformaram em rotineiros.

A escola se reduziu a uma simples "corrente de transmissão" das necessidades do caminho em direção à universidade.

Como consequência, a escola se reduziu a um simples instrumento de transmissão das necessidades que surgem no caminho em direção à universidade. Incluiu, em primeiro lugar, um ensino centrado em matérias ou disciplinas selecionadas com critérios arbitrários, muitas vezes como simples resultado da tradição, quando não como resultado dos interesses de determinados coletivos profissionais; e, em segundo lugar, o posterior desenvolvimento de cada disciplina sob critérios da lógica da própria matéria, a partir da concepção do saber pelo saber, provocando a depreciação da prática sobre a teoria.

Muitas vezes, ainda persiste a concepção de que quem sabe "já sabe fazer e sabe ser".

A tudo isso devemos acrescentar a concepção da qual dispomos de como nós aprendemos e a capacidade que temos para transferir e aplicar esse conhecimento em diferentes contextos. Atualmente, sabemos que a aprendizagem da maioria dos conteúdos é uma tarefa árdua, na qual a simples memorização de enunciados é insuficiente para sua compreensão, e que a **transferência** e a aplicação do conhecimento adquirido a outras situações diferentes somente é possível se, ao mesmo tempo, tenham sido realizadas as estratégias de aprendizagem necessárias para que a transferência se produza. Apesar disso, ainda é possível encontrar argumentos que, de maneira implícita e outras vezes de forma manifesta, utilizam a concepção vigente na Idade Média pela qual quem sabe "já sabe fazer e sabe ser". Essa forma de outorgar ao conhecimento um valor por si mesmo já foi questionada, na Idade Média mesmo, pelo próprio escritor e pensador Ramon Llull, quando expressou de forma contundente que "o importante não é o saber, mas sim o saber dizer". Referindo-se com os vocábulos "saber dizer" à forma de expressar e transmitir, e à capacidade para aplicar o saber no contexto social e linguístico apropriado. A concepção de que quem sabe "já sabe fazer e sabe ser", atualmente inaceitável – considerando o conhecimento científico e o próprio senso comum –, é utilizada ainda por um bom número de profissionais do ensino ao considerar que pelo fato de saber, por exemplo, morfossintaxe, geometria, princípio de Arquimedes ou fotossíntese, alguém já saberá escrever, interpretar as relações entre os elementos de um corpo de três dimensões, a lógica da natação ou os critérios para a poda de um arbusto.

A pressão do saber teórico acadêmico e das ideias errôneas sobre a aprendizagem e a transferência dos saberes

determinaram a preponderância dos conhecimentos factuais e conceituais, tanto é assim que para a maioria dos professores a expressão "conteúdos de ensino" se limita apenas aos conhecimentos, ou seja, ao saber, dando por certo que os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e aos valores são outra coisa, quer dizer, não são objetos da educação e, portanto, não são conteúdos do ensino.

Sendo assim, devemos nos perguntar se a tradição é aceitável nesses momentos, tanto no sistema escolar obrigatório quanto na formação inicial e permanente das profissões. Há sentido na preponderância da teoria sobre a prática? Os conhecimentos devem ser a base dos conteúdos de aprendizagem na escola? Qual deve ser a função do sistema escolar?

Crise dos referentes tradicionais

A ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências vem motivada pela crise de, pelo menos, três fatores: em primeiro lugar, as mudanças na própria universidade, instituição que, apesar de ser pouco dada a inovações, a partir da necessidade de convergência europeia, está se replanejando profundamente, tanto sua estrutura quanto seus conteúdos. Nesse processo existem diversos pontos de vista sobre a extensão e as características das diferentes áreas universitárias; no entanto, não está sendo objeto de controvérsia o fato de que os conteúdos dos distintos cursos universitários estejam configurados em torno das competências. Nesses momentos, a previsível inserção das competências na universidade já é um fato, e como consequência o sistema escolar não pode permanecer alheio a essas mudanças. A tradição de uma escola como meio de acesso à universidade deve se adaptar às novas demandas.

Em segundo lugar, a maior pressão social sobre a necessidade funcionalidade das aprendizagens força a introdução das competências. A constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem, ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais, está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens. O questionamento sobre a desconexão entre teoria e prática provocaram, como consequência, uma forte corrente de opinião favorável a um ensino de competências.

A pressão do saber teórico acadêmico e as ideias errôneas sobre a aprendizagem e a transferência dos saberes determinaram a preponderância dos conhecimentos factuais e conceituais, e fizeram com que para a maioria dos professores a expressão "conteúdos de ensino" se limitasse apenas aos conhecimentos.

As mudanças na própria universidade, a pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens e a função social do ensino propiciam falar de um ensino baseado no desenvolvimento de competências.

A escola deve formar em todos as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional, superando a função propedéutica e seletiva do ensino tradicional.

Entretanto, o terceiro fator é o determinante e, para nós, o que verdadeiramente agrupa as necessidades da sociedade e, portanto, do sistema educacional. Estamos nos referindo à função social do ensino. Anteriormente mencionamos o caráter propedéutico e seletivo da escola tradicional, resultado de um ensino pensado, no fundo, para as minorias as quais podiam ingressar na universidade. Posição, sem dúvida, inaceitável para as sociedades as quais se consideram democráticas. Devemos reconhecer, como argumenta Perrenoud (1997), que uma escola com essas características fomenta a reprodução de desigualdades sociais. A escola ensina somente as competências necessárias para os quais desenvolverão seu futuro em um contexto universitário, de modo que somente os que se decidem por esse caminho poderão aplicar as “competências” aprendidas. Por outro lado, para todos os que optarem por alternativas, como a incorporação ao mercado de trabalho ou a formação profissional, a maioria das competências aprendidas não serão úteis e, o que é pior, não irão volverem corretamente nesses âmbitos.

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da **função propedéutica**. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma **função orientadora** que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

Necessidades formativas para responder aos problemas da vida

Segundo por outros caminhos, com o nome de “competências para a vida” recuperamos de forma inesperada a velha tradição da Escola Nova. Uma leitura dos textos de Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière, Freinet, Montessori, entre muitos outros, permite-nos atualmente constatar de que forma as novas ideias em torno das competências foram expostas e realizadas por numerosos professores em muitas escolas de todo

o mundo durante o século XX. Jargões como “preparar para a vida”, “que a vida entre nas escolas”, “a escola que investiga o meio”, “a escola produtora de cultura e não somente transmissora de cultura”, e a importância de uma prática fortemente sustentada pela teoria, fazem com que recordemos o famoso aforismo de Montaigne “formar cabeças bem feitas, não cabeças bem cheias” entre outros, foram defendidos por numerosos grupos de professores durante todo o século passado. Dessa forma, as ideias referentes à formação em competências e para a vida podem recolher o melhor dessa tradição.

Idéias que adquiriram um *status* oficial ao serem compartilhadas pela totalidade das instâncias internacionais que tem competências no campo da educação, como a ONU, a UNESCO e a OCDE, e que consideram que a função da escola deve consistir na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe. Vale lembrar o informe Delors (informe elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no ano de 1996: *La educación encierra un tesoro*) ao identificar os quatro pilares fundamentais para este fim: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver.

Competências e transformação do sistema escolar

A conveniência da introdução no ensino do termo “competências”, como resultado da fragilidade de uma formação inicial na qual a teoria predominou sobre a prática, manifestou-se, ao menos, em três níveis de exigência, cada um deles com um grau diferente de revisão dos currículos tradicionais.

O menos transgressor é a conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico. Nesse caso, não existem mudanças nos conteúdos e o que se propõe é uma aprendizagem desses conteúdos a partir de sua vertente funcional. Interessa que o aluno saiba utilizar os conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados. Não é suficiente saber morfossintaxe ou uma lei da física ou um conceito matemático ou histórico, o que realmente interessa é a capacidade de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais. Nesse nível, as mudanças que as competências representam para o ensino são profundas, pois, apesar da aparente permanência dos mesmos conteúdos, a estrutura organizacional da escola, a gestão dos horários e a formação dos professores não estão pensadas nem preparadas para um

Trata-se de recuperar a velha tradição de grupos de professores que, durante o século XX, defendiam esse tipo de ensino e cujas ideias adquiriram *status* oficial ao serem compartilhadas, na atualidade, por todas as instâncias internacionais com competências em educação.

Os níveis de exigência que devem ser introduzidos no ensino são três: a conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico; a necessidade de formação profissionalizante; e a decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas.

ensino que, como veremos, exige um tempo maior e uma dinâmica de aula muito distanciada do modelo tradicional de ensino de caráter transmissivo.

O segundo nível de aplicação do termo "competências" no ensino é o que provém da necessidade de formação profissionalizadora. Nesse caso, os conteúdos acadêmicos convencionais não são suficientes, pois não incluem muitos dos conhecimentos teóricos e das habilidades gerais da maioria das profissões, nem os próprios de muitas delas. As competências relacionadas ao saber fazer e ao saber empreender, às quais vale acrescentar todas aquelas relacionadas ao trabalho colaborativo e em equipe, são fundamentais nesse caso. Nesse nível de exigência, às mudanças relacionadas às estratégias de ensino implícitas na aprendizagem das competências, devemos acrescentar a introdução de alguns conteúdos os quais não proveem de disciplinas tradicionais, o que significa que há a necessidade da formação do professor contemporâneo em campos distanciados de seus interesses e conhecimentos.

Por último, o nível mais alto de exigência para o sistema escolar corresponde a um ensino que orienta suas finalidades em direção à formação integral das pessoas. Isso implica que, como vimos, aos pilares do saber e do saber fazer, acrescentem-se outros dois: o saber ser e o saber conviver. Consequentemente, a introdução do termo "competência" no ensino é o resultado da necessidade de utilização de um conceito que responda às necessidades reais de intervenção da pessoa em todos os âmbitos da vida. Fato que exige, como veremos ao longo dos diferentes capítulos deste livro, uma transformação radical da escola.

NA PRÁTICA

Saber língua ou ter competências linguísticas

Com a finalidade de constatar a necessidade de introduzir as competências na escola, vamos utilizar como exemplo o nível de competência linguística que os habitantes de diferentes países possuem, em função da forma de ensino empregada em seus respectivos sistemas educacionais.

É bem conhecida por todos a capacidade da maioria de italianos e argentinos para se expressarem oralmente, características que, como resultado de todas as experiências de linguísticas vividas e as influências dos meios sociais, somente pode ser explicada a partir da vertente educacional, no sentido profundo do termo. Sendo essas experiências e influências não muito diferentes das de pessoas de outros países de procedência latina, nos deparamos com um fator comum, e de acordo com o nosso modo de ver decisivo, que une argentinos e italianos: as características da avaliação. Tanto na Argentina quanto na Itália todas as provas importantes são realizadas oralmente.

Disso, deduzimos que as características das provas de avaliação definem não somente o que se aprende, como também a forma de aprender. Determinar a prova oral como o meio fundamental de avaliação desenvolveu tanto no aluno italiano quanto no argentino competências na expressão oral, o que para o restante dos alunos latinos é mais difícil adquirir. No caso do aluno argentino, por exemplo, surgiu a expressão "no me guitarrees" para identificar um discurso aparentemente bem elaborado, mas sem nenhum conteúdo ou ideia consistente.

Se esse exemplo não é suficiente para compreender a relação existente entre competência e provas orais, a forma como são tratados os ensinamentos de diferentes línguas provenientes do latim e a didática da língua inglesa nos permitem reconhecer a importância relativa que as diferentes didáticas atribuem ao conhecimento linguístico para o seu bom uso.

Sendo as habilidades linguísticas as mesmas em qualquer idioma: falar, escrever, ler e escutar, a importância que é atribuída ao conhecimento da teoria linguística é muito diferente entre as línguas de raiz latina e o inglês.

Se analisarmos a maioria dos livros didáticos de idiomas, seja de francês, espanhol, catalão, galego ou italiano, verificaremos que a própria estrutura dos livros se organiza em seções de compreensão de leitura, gramática, sintaxe e vocabulário. Por outro lado, os livros didáticos de inglês têm a estrutura comum: *reading, listening, writing e speaking*.

Essas duas tradições didáticas, uma centrada na prática e a outra na teoria da língua, se diferenciam por uma diferente interpretação do papel do conhecimento linguístico na prática linguística. Para alguns é prioritária a teoria sobre a prática, ou seja, consideram que um bom conhecimento de morfossintaxe garante a competência linguística. Para eles, a teoria é tão importante que se pode aprender a língua de forma separada de seu uso. Por outro lado, no tratamento que podemos verificar nos livros didáticos de língua inglesa, a reflexão teórica nunca precede à necessidade de uso e sempre está introduzida por meio de sua aplicação em contextos mais ou menos comunicativos.

O grau de importância que é outorgado ao papel da teoria é tão relevante que podemos comprovar a dificuldade que existe nas escolas para que os departamentos de línguas encontrem estratégias comuns de intervenção. Há essa distância nas diferentes concepções sobre o papel do conhecimento da língua, que torna difícil, quando não impossível, obter acordos entre profissionais que buscam o mesmo: que seus alunos sejam competentes em diversas línguas.

A atuação eficiente das competências em um determinado contexto

2

A competência, no âmbito da educação escolar, identificará o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida. Sendo assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Em busca de uma definição de competência

No capítulo anterior vimos que a utilização do termo "competência" apresenta-se como alternativa a modelos formativos que, tanto no mundo do trabalho quanto no da escola, são insuficientes para responder às necessidades laborais e aos problemas que a vida apresenta.

Dessa forma, o conceito de competência surge de posições basicamente funcionais, ou seja, com relação ao papel que devem cumprir para que as ações humanas sejam o mais eficiente possível. No entanto, ao mesmo tempo tenta-se definir suas características e sua estrutura, ou seja, seus componentes, e de que forma estes se relacionam, e isso ocorre de tal modo que atualmente existem diversas maneiras de descrever o que se deve entender por competência. Dessa forma, podemos propor diferentes questionamentos com diferentes respostas, nem sempre coincidentes, desde as mais gerais: para que devem servir as competências?, quais são seus campos de intervenção?, em quais situações devem ser aplicadas?, às mais específicas: são capacidades ou talvez habilidades?, e caso seja alguma dessas possibilidades, outros componentes intervêm, qual é a diferença entre competência e atuação competente?

Vejam os de que forma se construiu o conceito de competência, suas diferenças e, de maneira concreta, de que forma pode ser aplicada à educação, para que não se limite a uma "ideia do momento", mas que se torne em um conceito que auxilie a melhorar os processos de ensino e aprendizagem e o próprio sistema educacional.

Como aprender e ensinar competências

Antoni Zabala | Laia Arnau

Antoni Zabala - Professor na Universidade de Barcelona.

Laia Arnau - Professora na Universidade de Barcelona.



Z12c Zabala, Antoni.

Como aprender e ensinar competências / Antoni Zabala,
Laia Arnau. – Porto Alegre : Artmed, 2010.
197 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-363-2171-4

I. Educação – Aptidões. 2. Competências. I. Arnau, Laia.
II. Título.

CDU 37.042

Catálogo na publicação: Renata de Souza Borges – CRB10/1922

Tradução

Carlos Henrique Lucas Lima

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição

Maria da Graça Souza Horn
Doutora em Educação pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

