**CRAHAY, Marcel.** Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. ***Révue Française de Pédagogie***, n.154, p.97-110, jan./mars, 2006. [**Perigos, incertezas e incompletudes da lógica da competência em educação**]

**Objetivo**

Suscitar um debate sobre a pedagogia das competências, ideologia atualmente dominante.

**A noção de competência**

A noção de competência remete a um conjunto de conhecimentos suscetíveis de serem mobilizados para executar tarefas.

Para Gillet (1991) ela tem três componentes essenciais:

1-compreende vários conhecimentos postos em relação;

2-aplica-se a uma família de situações;

3-orienta-se para uma finalidade.

Beckers (2002): capacidade de um sujeito de mobilizar os recursos internos (saber, saber-fazer e atitudes) e externos para fazer face de maneira eficaz a uma família de tarefas complexas.

De modo geral: a noção de competência remete a um agir “justo” em situação que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. A noção é subordinada à ação, ela mesma finalizando por um problema a resolver.

**A norma da complexidade inédita**

Muitos pedagogos concebem a competência como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos diversos para enfrentar problemas complexos e inéditos. (Rey, Le Boterf, Perrenoud e outros). Ênfase na flexibilidade.

**Um estatuto científico ambíguo**

Percurso do conceito: mundo empresarial, OCDE, decisores dos sistemas educativos, formação profissional, ensino geral, ciências da educação.

Que estatuto teórico atribuir ao conceito de competência que provém de fora da ciência?

Perrenoud (1999) retoma a questão da transferência da aprendizagem. A noção de competência evoca um conhecimento mobilizável e a ideia de utilização de alguma coisa já adquirida.

Le Boterf (1994): Mobilizar não significa apenas utilizar ou aplicar. É conduzir um conjunto de operações mentais complexas que, ao se conectarem às situações, transformam os conhecimentos, mais do que os mobilizam.

À escola se atribui a missão de transmitir conhecimentos com a pretensão de dotar os indivíduos de instrumentos intelectuais que lhes sejam úteis na vida profissional, cidadã, social, privada. Mas não tem cumprido bem essa tarefa.

Os alunos geralmente têm muitos conhecimentos que não sabem mobilizar para resolver problemas cotidianos. As competências adquiridas na interação social e com os colegas tendem a constituir um repertório mais profundamente assimilado pelos alunos, mas esses conhecimentos possuem menor nível de validade do que os difundidos pela escola.

Pela sua dimensão integrativa, a noção de competência remete a um conjunto de conhecimentos suscetíveis de serem mobilizados para executar as tarefas. Ela tenta superar o fosso entre os conhecimentos construídos na escola e os saberes mobilizados na ação.

Perrenoud (1997) e Tardif (1996) recorrem ao construtivismo piagetiano como base para explicar a noção de competência. Para esses autores é preciso lidar com os conhecimentos conceituais, procedimentais, com os processos meta-cognitivos, com habilidades, esquemas operatórios, representação do problema, *habitus,* para se aproximar das noções de *saber, saber-fazer, saber ser,* que estão embutidas na noção de competência.

Paradoxo: a noção de competência parece aglutinar todo esse arsenal teórico em um único conceito. Nela concentram-se, justapostas, todas as correntes da psicologia, mesmo as que se opõem entre si.

Para Bronckart e Dolz (1999) não se pode pensar a problemática da formação utilizando um termo que termina por designar todos os aspectos que se chamavam “funções psicológicas superiores” e que, ao mesmo tempo, acolhe e anula todas as opções epistemológicas relativas ao estatuto dessas funções.

**Competências: uma pedagogia das situações de crise**

Pensar as competências afirmando que elas se aplicam às situações novas (inéditas) exige o tratamento das situações rotineiras como se elas fossem situações de crise.

Rey et al (2002) distinguem três níveis de competências:

1º nível, ou procedimento de base: saber executar uma operação, ou uma sequência predeterminada de operações, em resposta a um sinal, uma questão, uma consigna;

2º nível: possuir um conjunto de procedimentos de base e saber, em uma situação inédita, escolher o que convém (exige uma interpretação da situação);

3º nível: saber escolher e combinar corretamente vários procedimentos de base para tratar de uma situação nova e complexa.

Na vida cotidiana tendemos a gerar situações rotineiras. A variabilidade das situações exige somente microadaptações de nossos esquemas práticos e conceituais. Então, por que a avaliação das competências deveria se concentrar em situações complexas e inéditas. Por que avaliar alunos em situações que necessariamente não se reproduzem?

Adotar por critério de competência a resolução de problemas complexos e inéditos e expor os alunos a um nível de exigência extremamente elevado levará a uma alta probabilidade de erros. Esses erros não significam que os alunos que os cometeram são mais incompetentes do que os que foram bem na prova. Subtrai-se ao aluno o direito de errar em fase de construção de competências.

**A família de situações**

Uma família de situações corresponde a um conjunto de tarefas ou problemas que têm em comum o fato de serem resolvidos por procedimento ou um conjunto de procedimentos específicos.

Ex. Na adição estão envolvidas operações de: mudança, combinação, comparação, equalização. Quando se usa o termo competência essas operações não ficam claras. É preciso voltar à Matemática para elucidá-las, do contrário se corre o risco de formular problemas que exploram apenas algumas dessas operações e não outras.

Outra questão: *as competências transversais*

De acordo com a perspectiva construtivista, as competências disciplinares se situam na escala abaixo das competências transversais ou meta-disciplinares. Paradoxo: como as competências, unicamente apreensíveis em contextos determinados, podem ser transversais? Descoladas de contextos?

Para Crahay há mais consistência quando se trabalha com a noção de campo conceitual, na vertente piagetiana (Vergnaud, 1987), e não de competência.

Campo conceitual: um conjunto de situações cujo tratamento implica esquemas operatórios, conceitos e teoremas em estreita conexão, bem como suas representações linguísticas e simbólicas. *Nesse caso fica difícil de dissociar os processos de tratamento dos conhecimentos!* A noção de campo conceitual explicita a ligação entre os conceitos com as representações, enquanto o uso do conceito de competência os deixa em segundo plano. Os conceitos parecem ser apenas complementares às competências.

**Do disciplinar sim, mas importa como**

Desafio: superar a aquisição de saberes mortos.

Os conhecimentos são necessários para o funcionamento cognitivo dos sujeitos, mas não suficientes. As competências induzem à ideia de que os conhecimentos são secundários, não necessários.

Corrente atual da psicologia cognitiva, a cognição situada (Brown,1989), tem como propósito deixar de considerar a prática como um exercício, uma repetição pura para fixar uma regra ou princípio. A prática é, ao mesmo tempo, fonte de conhecimento, sua finalidade e validação. Defende relação dialética entre o fazer e o conhecer.

As atividades pelas quais o conhecimento se desenvolve são componentes essenciais do próprio conhecimento. A aprendizagem e a cognição são fundamentalmente contextualizadas.

A contextualização da aprendizagem é indispensável porque os conhecimentos só adquirem significado real para os sujeitos quando os elementos que os definem forem apreendidos com referência a situações particulares. O aluno deve apreender as particularidades que permitem construir as boas generalizações. Se a constituição de conhecimentos constitui a primeira etapa do processo de construção cognitiva, sua descontextualização constitui a segunda. Logo, é preciso planejar a contextualização e a descontextualização.

Para assegurar a mobilização de conhecimentos em contextos diversificados, articular três momentos didáticos:

1. Construção das aprendizagens em contextos;
2. Descontextualização ou transferência, ou ainda, diversificação de contexto;
3. Retorno reflexivo ou meta-cognitivo sobre a aprendizagem.

**Como conclusão**

As tentativas de autores de diferentes teorias psicológicas para legitimar o emprego das competências não convencem plenamente.

Um mérito: trazer para o cenário pedagógico a problemática da mobilização de recursos cognitivos em situação de resolução de problemas.

O autor pleiteia:

-renunciar à doutrina da competência;

-revivificar a noção de campo conceitual (Vergnaud, 1987);

- restaurar o campo disciplinar

-refletir sobre os três momentos didáticos (contextualização, descontextualização, reflexão).

A mobilização de recursos cognitivos para a solução de problemas não é, contudo, toda a atividade intelectual do aluno. É preciso ênfase semelhante sobre os processos mais amplos de compreensão do real e da atuação sobre ele.

Atualmente a escola tende a privilegiar a racionalidade instrumental. Não se pode rejeitar essa dimensão, mas ela não pode ter o monopólio da formação escolar.

É preciso se preocupar com a construção do sujeito como ator social, que, situado em uma sociedade e em uma época, tem como horizonte uma perspectiva emancipatória que reivindica uma margem de autodeterminação, criatividade e comprometimento.