

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Karla Saraiva
Universidade Luterana do Brasil

Desde os anos 90, o conceito de competências está cada vez mais presente no âmbito da educação, seja nos documentos de órgãos oficiais, seja na produção de uma vasta bibliografia, seja nos currículos vigentes em instituições de ensino de todos os níveis. Em relação ao ensino médio, pode-se observar a relevância desse conceito ao se constatar uma convergência de regulamentações nessa direção. Tanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* quanto as *Diretrizes Curriculares* e a *Matriz de Referência para o ENEM*, documentos orientadores das propostas curriculares do ensino médio, colocam as competências em destaque, o que mostra a necessidade de aprofundar esse tema.

Meu objetivo neste texto é suscitar uma discussão acerca do conceito de competências, no intuito de produzir reflexões entre os educadores sobre o seu significado e sobre as possibilidades de sua articulação com o trabalho pedagógico. Procurando fugir a um posicionamento salvacionista, que tomaria a orientação curricular por competências como a solução única e universal para a educação contemporânea, parto do entendimento de que essa orientação pode ser um caminho para promover algumas transformações desejáveis e necessárias no ensino médio brasileiro. Com isso, quero dizer que não venho como arauto de uma nova pedagogia, questionando tudo o que foi feito antes e afirmando a impossibilidade de educar a partir de outros referenciais. Entendo o conceito de competências como ancorado em nosso presente, gestado dentro de um processo histórico. E, assim sendo, sua própria historicidade atesta sua contingência.

Na primeira seção, abordo de maneira sucinta algumas transformações da sociedade contemporânea que apontam para a necessidade de transformações na educação, sinalizando a contribuição que poderá ser dada pelas competências. Na segunda, desenvolvo uma discussão acerca do conceito de competências, apresentando algumas (justificadas) críticas e limitações que vêm sendo elaboradas por diversos pesquisadores. Mostro ainda que o entendimento de competência que proponho busca superar essas limitações, o que implica afastar-se de um suposto posicionamento utilitarista e alinhado com uma mentalidade neoliberal de empresariamento da educação. Nessa mesma seção, discuto a polissemia do termo e faço alguns recortes que posicionam o conceito no âmbito deste artigo. Na terceira parte do artigo, comento alguns pontos a serem considerados em um trabalho pedagógico apoiado na noção de competências. Encerro com alguns comentários finais.

Um mundo em transformação

A escola surgiu como instituição encarregada da educação de crianças e jovens na Modernidade¹. No século XVII, surgem, na Europa, as primeiras instituições organizadas de forma semelhante àquelas que vêm funcionando até os dias de hoje como modelo

¹ Ainda que existam muitas divergências acerca do que seja Modernidade, para fins deste texto, entendo-a como modos de viver e de pensar o mundo característicos do Ocidente, situados entre o século XVII e as últimas décadas do século XX, passando-se, então, ao que hoje se tem chamado de Pós-modernidade ou Contemporaneidade.

privilegiado de escola. Entre as características gerais de sua organização, destaco o uso exaustivo e coletivo do tempo, a ênfase na transmissão dos conhecimentos do professor para os alunos, a ânsia de homogeneização da formação do corpo discente por meio de currículos padronizados, a imobilização dos corpos e sua incomunicabilidade no espaço da sala de aula. Os alunos, assim formados, aprendiam, além dos conteúdos, as virtudes da obediência e da adaptação a uma ordem vigente inquestionável.

Organizada dessa forma, a escola estava inserida numa sociedade que prezava esses valores, promovendo um ambiente cultural e social propício para esse tipo de instituição. Esse ambiente — que permitiu o surgimento da escola moderna e foi, ao mesmo tempo, também produzido por ela — tornou possível o surgimento de outras instituições baseadas nessa mesma racionalidade. Entre essas, aponto as fábricas e os quartéis (Foucault, 1999). Os alunos, acostumados a obedecer aos regulamentos escolares, facilmente se adaptavam à rotina do trabalho fabril ou da caserna, trabalhos que não exigiam poder de criação, de autodeterminação e de crítica. O mundo moderno sobrevalorizava essa ordem baseada na obediência e estimulava comportamentos voltados para o longo prazo.

Esse mundo, baseado na ordem, na obediência e nas rotinas, está cada vez mais distante de nós. Estão em curso transformações que alteram nossos modos de viver, atravessando-se no nosso cotidiano e nas organizações institucionais. Vivemos em um tempo em que a inovação não é apenas uma palavra de ordem dentro do ideário empresarial, mas uma experiência diária de cada sujeito. A cada dia, somos atropelados por um turbilhão de novas informações, que reorganizam nossas percepções, valores e comportamentos. Novos aparatos tecnológicos, novos conhecimentos científicos, novas modas, novas palavras: a cada dia um novo mundo. Nesse contexto, fica cada vez mais difícil pensar uma ordem duradoura, voltada para o longo prazo.

Os alunos do ensino médio vivenciam essas experiências de modo intenso e suas aprendizagens estão cada vez menos restritas ao ambiente escolar. Telefones celulares, jogos eletrônicos, internet, multiplicação dos canais de TV, tudo isso singulariza os usos do tempo, permitindo um controle ativo e individualizado do fluxo de informações, apresentadas cada vez mais como um menu personalizado para atender interesses individuais. As interações sociais se multiplicam, ao mesmo tempo em que se tornam mais breves e contingentes. Manter o interesse desses jovens em atividades repetitivas — que não exijam seu protagonismo, que cortem as comunicações e que funcionem a partir de uma visão de longo prazo — torna-se cada vez mais difícil. Estratégias pedagógicas que funcionem desse modo afastam os jovens da escola, produzindo desinteresse e contribuindo para o aumento dos índices de evasão.

Ainda que a desmotivação dos jovens com a escola já fosse motivo suficiente para repensar as práticas educacionais, entendo ser também importante compreender as transformações do mundo do trabalho e as exigências que tornam possível o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, estando ambas imbricadas nas transformações sociais e culturais. Nesse cenário, o trabalho fabril baseado em tarefas repetitivas, predominante até meados do século XX, vem perdendo lugar. De modo geral, percebe-se que atividades profissionais baseadas no uso intensivo e mecânico do corpo são cada vez mais raras. O corpo humano, que funcionava como um autômato, é substituído pelas máquinas. O trabalhador, hoje, é chamado a atuar em ambientes instáveis, que demandam capacidade de decisão, autonomia e criatividade, entre outros requisitos. Podemos, então,

perceber que a dócil obediência a regulamentos bem definidos que a organização escolar moderna promove já não é adequada como preparação para o mundo do trabalho. Por outro lado, o exercício da cidadania — entendida aqui como participação na vida pública, o que implica o exercício de direitos e o cumprimento de deveres — também requer sujeitos capazes de compreender, acompanhar e interferir nas mudanças que estão acontecendo.

Esse cenário nos leva a pensar na necessidade de transformar a organização da escola contemporânea, aproximando-a das experiências do mundo atual. Entendo que as escolas deveriam abandonar a centralidade da transmissão do conhecimento e promover uma maior autonomia e um maior controle dos alunos sobre suas aprendizagens, caminhando em direção a uma formação voltada para a inserção crítica dos sujeitos na sociedade contemporânea. Para tanto, considero que o conhecimento escolar deve servir como alavanca para esse processo. Entretanto, de acordo com Perrenoud (1999), ainda hoje, e mais notadamente no ensino médio, são elaborados planejamentos orientados apenas por conhecimentos, sem sua integração em práticas sociais. Esse autor indica que parece haver um entendimento de que os alunos sozinhos poderão fazer essa relação, quando enfrentarem situações que requeiram esse tipo de atitude. Porém, não é isso que se observa na maioria das vezes. O que temos constatado é uma incapacidade de utilizar os conhecimentos escolares nas situações da vida cotidiana.

A preocupação acerca da relação entre conhecimentos e práticas sociais está bastante presente nos trabalhos acadêmicos hoje produzidos no campo da educação e também entre boa parte dos docentes que atuam nas escolas. Diversas propostas vêm sendo construídas, dentre as quais aquela que destaco neste artigo, ou seja, a orientação do trabalho pedagógico pela noção de competências. Conforme procurarei mostrar na próxima seção, em que discuto o entendimento do que sejam competências, essa orientação implica deslocar o foco de conhecimentos que se fundam muitas vezes em si mesmos, sem que os jovens lhes atribuam significados consistentes, para a articulação desses conhecimentos com experiências que possam fazer sentido para eles.

As competências e o currículo

Uma educação orientada pela noção de competências é uma ideia ainda nova e em construção. Entre defesas ardorosas e críticas ferrenhas, constatamos em comum uma dificuldade de definir o que sejam competências. Ao percorrer a literatura hoje disponível, verificamos a existência de entendimentos bastante diversificados acerca de seu significado, envolvendo uma densa e intrincada rede de conceitos, muitas vezes precariamente definidos. Isso tem causado bastante confusão e suscitado dúvidas entre os educadores. Assim, torna-se imprescindível desenvolver uma discussão que permita aos leitores compreender como utilizarei esse termo no âmbito deste texto.

É importante, no entanto, sublinhar que não pretendo fixar um sentido definitivo, melhor ou mais correto. E assumo essa posição não por uma suposta limitação técnica, mas pela crença na impossibilidade de viabilizar tal projeto, tendo em vista que a polissemia e a ambivalência são inerentes à linguagem. Farei algumas escolhas que irão recortar uma noção particular de competência que hoje me parece útil para o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas para o ensino médio brasileiro. Essas escolhas irão direcionar o texto e possibilitar um diálogo com os leitores.

Neste processo de construir significados para a noção de competência, gostaria de iniciar examinando algumas críticas que lhe vêm sendo dirigidas. Um primeiro ponto que

tem sido alvo de críticas é o próprio termo competência (SANTOS; MESQUIDA, 2007). Sua origem semântica é a mesma de competir. De acordo com o dicionário *Caldas Aulete Digital* (AULETE, 2010), competência é a capacidade de realizar algo de modo satisfatório, mas também é disputa, conflito, concorrência. Por essa razão, alguns educadores e pesquisadores opõem-se a seu uso como conceito orientador do trabalho pedagógico, apontando um viés neoliberal, que estimularia o individualismo e a competição entre os sujeitos. Contudo, cabe lembrar que a escola, mesmo quando sua organização está apoiada sobre a ideia de conhecimentos, é fortemente classificatória. Ou seja, o estímulo à competição, no meu entender, está posto na gênese da escola moderna, com seus sistemas de avaliação.

Por outro lado, parece-me que, embora *concorrência* seja um dos sentidos possíveis para competência, não seria aquele que estaria sendo privilegiado dentro das discussões educacionais. Tanto na bibliografia que trata do trabalho pedagógico orientado pelo conceito de competências, quanto em documentos oficiais que utilizam esse conceito, vejo que o que se destaca é o entendimento de competência como a capacidade de realizar algo, o que deixaria o sentido de concorrência como uma consequência da avaliação classificatória que permanece existindo. Assim, destaco que o modo como compreendo um trabalho por competências não prioriza relações concorrenciais, mas sim o trabalho coletivo e solidário.

Todavia, o sentido de competência como a capacidade de realizar algo também é motivo de críticas. Muitos entendem que ele favoreceria a implantação de uma educação utilitarista, alinhada com um modelo tecnicista e voltada para atender apenas a demandas imediatas do mercado de trabalho e do cotidiano (SILVA, 2008). Efetivamente, é impossível dissociar as competências da experiência. O desenvolvimento de competências passa ao largo de um sistema de transmissão, necessitando de práticas. O sujeito deve estar ativamente envolvido na formação de suas competências. Entretanto, é importante marcar aqui a diferença entre uma certa concepção de práticas e o utilitarismo. Para que se possa conferir um caráter formativo amplo ao conceito de competência — o que creio adequado para não deixar a educação recair no utilitarismo —, é necessário nos apoiarmos em uma noção também ampla de prática. As práticas são as experiências por que passamos e pelas quais somos atravessados. Nesse sentido, as práticas não se limitam à montagem de um gráfico ou à redação de uma carta. São também práticas a criação de um conto, a análise de um contexto político desde um ponto de vista da ética ou uma discussão acerca das condições de vida das mulheres no mundo islâmico. Todos esses casos excedem um fazer utilitarista, demandando posicionamentos críticos, sensibilidade e valores, associados a conhecimentos acadêmicos traduzidos no currículo da escola. Desse modo, entendo que desenvolver competências não significa transformar os alunos em cumpridores de tarefas, mas proporcionar-lhes experiências que ampliem e transformem sua capacidade de produzir, de criar, de analisar e de posicionar-se frente aos processos socioculturais contemporâneos.

Uma terceira linha de críticas diz respeito ao papel do conhecimento na formação dos sujeitos (ALMEIDA, 2009). Muitos entendem que um currículo que se apoia em competências não daria espaço para o conhecimento, sinalizando um entendimento que coloca esses dois elementos — conhecimentos e competências — como antagônicos. Aqui, devemos reconhecer que o trabalho orientado por competências implica redução da quantidade de conhecimentos que serão estudados, tendo em vista que o tempo escolar agora também deverá contemplar atividades que promovem o desenvolvimento das

competências. Contudo, isso não significa que não haja lugar para os conhecimentos ou que eles não sejam importantes. Não é possível desenvolver competências sem que essas estejam fortemente embasadas em conhecimentos acadêmicos inseridos no currículo escolar. A redução da quantidade de conhecimentos se faz em prol de uma aprendizagem mais contextualizada, uma vez que se acredita que, por meio das competências, os alunos teriam uma melhor compreensão daquilo que estariam aprendendo, trazendo implicações mais profundas em suas vidas e permitindo que atribuam sentidos que valorizariam os conhecimentos.

O que se encontra em jogo aqui é uma questão que, de certo modo, ressoa nas práticas educacionais desde a Antiga Grécia, nas lutas entre filósofos e sofistas: o dilema entre priorizar a quantidade de conhecimentos e sua apreensão e priorizar a qualidade da aprendizagem e seus efeitos transformadores sobre os sujeitos. Dilema que se renova no início da Modernidade (séculos XVI e XVII), colocando em oposição pensadores como Comenius (2002) e Montaigne (1987). Enquanto o primeiro queria *ensinar tudo a todos*, o segundo pensava ser *melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia*. Dilema antigo que nos coloca ante uma questão nada simples. Afinal, creio que dificilmente alguém negaria a importância de uma certa erudição para a vida em sociedade. Porém, também me parece impossível não reconhecer que apenas erudição não daria conta de formar alguém para essa mesma vida em sociedade. Desse modo, o que se coloca para educadores que orientam suas práticas pelo conceito de competência é encontrar o difícil equilíbrio entre a quantidade de conhecimento e o desenvolvimento de competências.

Ainda na linha das críticas, encontra-se a relação entre exercício da cidadania e preparação para o trabalho, os dois pilares sobre os quais deveria se assentar o ensino médio. Tedesco (1998) afirma que atualmente as competências necessárias para o desenvolvimento produtivo e para a cidadania seriam idênticas. Essa ideia, que aparece citada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio, vem sendo contestada por pesquisadores nacionais (SILVA, 2008) e internacionais (BACARAT; GRAZIANO, 2004). De minha parte, parece-me que competências para o trabalho e para a cidadania, ainda que diversas entre si, não são necessariamente antagônicas. São diferentes, por vezes complementares, por vezes tensionadas. Entretanto, não vejo como impossível conciliar esses dois aspectos na formação dos jovens. Pelo contrário, considero de extrema importância que se possa fazê-lo. Mesmo reconhecendo que o mundo do trabalho e o mercado não devam ser os princípios que determinam os rumos da educação e que é importante formar cidadãos capazes de analisar e posicionar-se criticamente frente às práticas sociais e culturais, creio não ser possível ignorar a necessidade de preparação para o mundo do trabalho, entendendo trabalho de modo amplo e não restrito ao tema emprego. Esse ponto de vista se justifica por não ser possível o exercício da cidadania por parte daqueles que estejam excluídos socialmente, incapazes de gerar renda que lhes permita uma vida digna.

Gostaria de salientar que essas críticas circulem de modo muito mais amplo do que nos trabalhos aqui referidos. A intenção de trazê-las para este texto não foi para desqualificá-las, mas para, a partir de sua análise, pensar em possibilidades pedagógicas que possam superá-las. Penso que nós, educadores, devemos estar sempre atentos, questionando o que estamos fazendo com nossos alunos, os efeitos que nossas ações têm sobre eles. Seguindo o pensamento de Nietzsche, entendo que educar seja dar a cada um condições de assumir seu próprio destino. Nesse sentido, uma formação por competências

não deve se resumir a preparar os alunos para a execução de tarefas, mas prepará-los de modo abrangente para o convívio em sociedade com a formação de valores e com a produção de identidades. Qualquer processo educacional bem conduzido deve ter uma forte dimensão crítica baseada em perspectivas históricas, políticas, sociais e culturais.

As críticas que aqui apresento são da maior relevância e não podem ser esquecidas quando se elabora um trabalho pedagógico orientado por competências. Acredito, porém, que é possível construir um conceito de competências que considere essas críticas e caminhe no sentido de sua superação. Então, para que possamos continuar nossa conversa, é imprescindível delinear o que entendo por competências. Inspirada em Perrenoud (1999), considero competência a *capacidade de mobilizar recursos visando realizar algo de modo satisfatório*. Os recursos aqui referidos são *conhecimentos, habilidades e atitudes*. Os conhecimentos são tanto os de origem acadêmica, inseridos no currículo escolar, quanto aqueles da ordem do senso comum. A partir de um entendimento abrangente de formação, a escola não pode desprezar esse segundo grupo de conhecimentos, que se constitui a partir de vivências dos alunos, e sim buscar reelaborá-los e problematizá-los quando conveniente. As habilidades estão relacionadas com um saber-fazer, entendendo-se a ação de modo amplo, não restrita a operações corporais, mas abrangendo operações mentais. Por fim, as atitudes estão relacionadas com as formas de condutas frente àquilo que está sendo realizado, estando articuladas com os valores e com a visão de mundo do sujeito.

A partir desse entendimento de competências, é possível sinalizar que seu desenvolvimento está imbricado no desenvolvimento de recursos que possam ser mobilizados, bem como no desenvolvimento da capacidade de mobilização desses recursos em um dado contexto. Devo sublinhar que um recurso não pertence a uma dada competência, podendo ser mobilizado para enfrentar situações bastante distintas entre si. Além disso, o fato de uma competência mobilizar diversos recursos não significa que seja necessário decompô-la de forma exaustiva para encontrar todos os recursos que serão mobilizados. Tendo em vista a complexidade da ação humana, devemos considerar que os sujeitos podem agir com competência mobilizando recursos distintos, imprimindo sua marca pessoal. O que é importante identificar são aqueles recursos imprescindíveis para o desenvolvimento de uma competência, e cuidar para que os alunos os desenvolvam.

Frente a uma situação que exige competência são necessários os recursos a serem mobilizados, mas a mobilização desses recursos e seu desenvolvimento não se constituem em ações distintas. A mobilização de recursos implica não um simples uso de algo que já existia anteriormente, mas a própria transformação do recurso, seja no sentido de seu aprimoramento, seja no sentido de torná-lo mais efetivo dentro do contexto em que está sendo mobilizado naquele momento. Desse modo, a mobilização de recursos propicia seu aperfeiçoamento e seu desdobramento em novos recursos.

O desenvolvimento de alguns recursos, como certos conhecimentos e certas habilidades, pode exigir um trabalho mais focado e específico. Já a capacidade de mobilização de recursos para realizar algo só será desenvolvida quando os alunos forem solicitados a se envolverem na realização de atividades complexas. Isso indica que um trabalho pedagógico orientado por competências poderá implicar pelo menos dois níveis distintos de atividades: algumas mais simples, visando desenvolver recursos específicos; outras mais elaboradas e complexas, visando desenvolver recursos de forma mais abrangente, bem como a capacidade de mobilização desses recursos.

A esta altura, alguns podem estar se perguntando qual seria a diferença entre recursos e competências. Diria que se trata mais de uma divisão para facilitar a discussão do conceito ou, em outras palavras, um modo de facilitar a compreensão do que se está entendendo por competências. A rigor, é bastante difícil traçar uma linha divisória, sendo que muitas vezes uma competência pode funcionar como um recurso mobilizado por outra competência de maior amplitude (PERRENOUD, 1999).

A partir das discussões aqui desenvolvidas, é possível perceber que o desenvolvimento de competências é um processo individual e contínuo, que não se limita ao ambiente escolar. Cada indivíduo, com suas vivências, desenvolve competências que o singularizam não apenas pela sua constituição qualitativa, como também pelo seu nível de aperfeiçoamento. O que se pretende com o desenvolvimento de competências no âmbito da escola é atingir um nível básico, que continuará a evoluir, caso o sujeito continue utilizando as competências.

Porém, ainda que o desenvolvimento de competências não esteja restrito à educação escolar, é grande a importância dessa instituição como catalisadora de sua formação. É aí que se podem construir, por meio de um currículo articulado de modo cuidadoso e de um trabalho pedagógico bem planejado, recursos imprescindíveis para nossas práticas sociais, bem como aprender a mobilizá-los para realizar, com competência, aquilo a que nos propomos.

Na próxima seção, procedo a uma discussão acerca da organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências e suas implicações para a identidade docente.

Implicações para o trabalho e para a identidade docente

A reorientação do trabalho para o desenvolvimento de competências não deve ser uma decisão individual, de um único professor, mas constituir-se em uma decisão institucional. Porém, adotar um trabalho orientado por competências exige que o professor ressignifique o sentido que atribui à educação e à sua própria identidade profissional. Junto com Rué (2009, p.48), penso que “sua concretização na prática docente significa uma transformação cultural, uma mudança na forma de compreender e orientar o trabalho dos alunos, e não uma simples inovação de ordem técnica”. Ou seja, é algo bem mais profundo do que uma reorganização do plano de trabalho e de alterações das estratégias utilizadas. Ainda que isso seja imprescindível, é apenas a parte mais evidente de uma transformação de maior amplitude. Ou seja, passar de um trabalho orientado por conhecimentos para outro orientado para o desenvolvimento de competências não é algo simples. Muito provavelmente, não poderá ser realizado em curto espaço de tempo.

Devemos compreender que, no campo educacional, transformações que envolvam mudanças na cultura e na identidade docente não acontecem apenas por meio de decretos ou de normas advindas da direção de uma instituição. O tempo necessário para colocar em funcionamento um trabalho pedagógico orientado por competências não coincide com o tempo de uma imposição normativa. Isso pode constituir o impulso inicial, mas uma mudança mais efetiva e profunda necessita de um período suficientemente longo para que os próprios sujeitos se transformem. A exigência de mudanças bruscas e radicais nas práticas docentes acaba por gerar grande ansiedade e uma sensação de incapacidade, o que pode resultar em rejeição por parte dos professores às transformações propostas. Tal como Rué (2009), entendo que apressar o processo de mudanças, via de regra, conduz a

alterações superficiais, reduzidas, quando muito, a alguns procedimentos básicos, adotados somente para dar uma resposta aos superiores. A má condução de um processo de implantação de transformações educacionais, em geral, redundando no descrédito e abandono do que está sendo proposto.

Isso sinaliza que, para uma escola transformar suas práticas no sentido de um trabalho orientado pela noção de competências, é preciso ir além de medidas impositivas, construindo estratégias que permitam aos docentes apropriarem-se do conceito e que os envolvam na construção da proposta de trabalho. Um plano pedagógico que nasce como criação coletiva de um grupo promove a adesão e o comprometimento dos professores, que se reconhecem e se identificam com a proposta.

A apropriação do conceito se dá por meio de leituras e discussões. Nesse sentido, é importante que sejam oferecidos aos professores meios para que realizem essa apropriação, dentre os quais se destaca a oferta de material para leitura e a organização de cursos de formação e de grupos de estudo. Sem que os docentes compreendam o que seja o trabalho por competências e as diretrizes gerais para seu desenvolvimento, não será possível sua implantação de modo adequado.

A partir das discussões do grupo em torno do conceito de competências e de sua introdução no plano pedagógico, o grupo deve encaminhar a construção da proposta de trabalho, definindo as competências a serem desenvolvidas. Tendo em vista a complexidade das transformações envolvidas nesse processo, sugiro que haja uma transição entre aquilo que hoje vem sendo feito na escola e a reorientação para o desenvolvimento de competências, adotando-se, durante algum tempo, um modelo misto. Uma possibilidade seria pedir que os professores definam, em um primeiro momento, para cada disciplina e para cada série, uma competência a ser desenvolvida e que iniciem por aí sua entrada nessa nova proposta pedagógica. Essa experiência inicial daria maior segurança para uma reorientação do trabalho pedagógico, permitindo que os professores percebam as dificuldades e produzam novas estratégias para a ação docente. Nesse momento, a troca de experiências é fundamental para que o grupo possa avançar.

Um período de transição facilitaria o processo de construção de novos currículos e planos de trabalho para a escola. Reorientar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências significa abandonar as listas de conteúdos e partir para a definição de um perfil para o egresso da escola. É necessário cuidar para que as competências do egresso não sejam a simples transposição dos conteúdos, mas mostrem amplitude e vinculação com as práticas sociais. Por exemplo: resolver equações algébricas seria transpor um conteúdo para uma linguagem de competências, mas sem criar efetivas competências para enfrentar situações vivenciadas pelos sujeitos. A seguinte formulação estaria mais alinhada à concepção de competência por mim proposta neste texto: utilizar equações algébricas para analisar problemas de ordem socioeconômica ou técnico-científica. Uma possibilidade que se mostra produtiva seria a definição de competências abrangentes (por exemplo: capacidade de analisar e posicionar-se criticamente), que atravessem as disciplinas, desdobrando-as, posteriormente, em competências relativas a disciplinas específicas (capacidade de utilizar equações algébricas para analisar problemas de ordem socioeconômica ou técnico-científica).

Cabe aqui uma observação relativa à organização do currículo: ainda que o desenvolvimento de competências possa abranger conhecimentos de diversas áreas do conhecimento, isso não significa o abandono das disciplinas (PERRENOUD, 1999). A

estrutura que hoje sustenta o sistema educacional é fortemente disciplinar, a começar pela própria formação dos professores. No atual contexto, é uma quimera pensar numa total interdisciplinaridade, com o apagamento das fronteiras disciplinares. Além disso, boa parte dos conhecimentos que formam recursos a serem mobilizados pelas competências são conhecimentos disciplinares, e considero que necessitem ser trabalhados como tais.

Entretanto, ainda que uma organização plenamente interdisciplinar seja inviável, é possível tentar aproximações, combinações, avanços nos limites. Isso poderá ser implementado tanto no trabalho de um único professor, pela proposição de atividades que articulem alguns conhecimentos de outras disciplinas, quanto em atividades propostas conjuntamente por professores de distintas disciplinas. Nesse sentido, considero bastante produtivo prever na organização curricular a realização de atividades articuladoras, que podem tomar a forma de projetos, envolvendo conhecimentos de diversas disciplinas. Por exemplo: o estudo da água, que poderá envolver conhecimentos de geografia, história, química, física, matemática, biologia, literatura, filosofia...

Definidas as competências que serão desenvolvidas e a organização curricular, os professores precisam elaborar os planos pedagógicos para suas disciplinas. O planejamento deve ser entendido como um eixo flexível orientador do trabalho, e não como um arcabouço rígido que o imobiliza. Essa noção, que já seria válida em um trabalho orientado por conhecimentos, deve ser ainda mais enfatizada no trabalho por competências, tendo em vista que para desenvolvê-las existe uma maior imprevisibilidade tanto em relação ao em relação à eficácia e à aceitação das atividades pelos alunos, sendo frequente a necessidade de redirecionar o trabalho. O planejamento não pode ser colocado acima das necessidades dos alunos. A observação constante do que se passa na sala de aula, a avaliação dos avanços, dificuldades, dúvidas e interesses dos alunos, ainda que sem o uso de instrumentos formais, deve se constituir em permanente tensionamento do plano.

Mesmo com essas ressalvas, saliento que entendo ser importantíssimo planejar o trabalho pedagógico, pois aí reside a possibilidade de invenção de novas estratégias, capazes de potencializar o desenvolvimento das competências desejadas. O professor que chega à sala de aula sem um planejamento terá dificuldade de fazer uso do tempo de forma produtiva e acabará apenas repetindo práticas já conhecidas e experimentadas, provavelmente orientadas para a transmissão de conhecimentos. O ato de planejar é o que permite criar e transformar nossas práticas.

Para oferecer aos alunos atividades adequadas ao trabalho que aqui se propõe, a criatividade é fundamental. De acordo com Rué (2009), o desenvolvimento de competências acontece quando os alunos são confrontados com situações que requeiram a mobilização dos recursos já desenvolvidos e que potencializem o desenvolvimento de novos recursos. Essas situações devem envolver o aluno, apresentando-se como desafios interessantes de serem superados. As competências são formadas em situações com conteúdos, contextos e questões bem identificados. Nesse sentido, Perrenoud (1999) nos diz que as atividades que tornam possível desenvolver competências são “encarnadas”, ou seja, devem fazer sentido e provocar a curiosidade dos alunos e estar conectadas aos seus interesses e vivências. Assim, para desenvolver competências, não bastaria pedir aos alunos que “identifiquem como se dá a transmissão da vida na espécie humana”; seria preciso ir além, e apresentar questões como “que práticas tornam possível uma gravidez?”, o que estaria muito mais próximo das preocupações de um jovem do ensino médio.

As atividades propostas devem envolver situações complexas, evitando-se uma excessiva simplificação. Ainda que se reconheça a imprevisibilidade inerente ao mundo e a impossibilidade de trazer essa infinita abertura para a sala de aula, o professor deve procurar elaborar atividades que simulem razoavelmente acontecimentos com os quais os alunos possam se defrontar e ter dificuldades em lidar. As competências são desenvolvidas fazendo-se algo que ainda não se sabe fazer ou, pelo menos, que não se tem certeza de como fazer. Volto a lembrar o sentido amplo que estou atribuindo ao verbo *fazer*, relacionando-o não apenas a ações corporais, mas a todo tipo de operação mental. Nesse sentido, no âmbito de uma dada disciplina, os professores podem propor situações-problema que, embora complexas, tenham menor amplitude do que os projetos e envolvam conhecimentos mais restritos aos limites disciplinares.

A maioria dos textos acerca de competências destaca que seu desenvolvimento se dá situando as experiências em um determinado contexto. De acordo com Caldas Aulete (2010), contexto seria o conjunto de circunstâncias ou fatos inter-relacionados que envolvem um evento particular. Ou seja, é o contexto que permite articular conhecimentos e habilidades com as práticas sociais. Isso mostra que, para desenvolver uma competência, não bastam propostas abstratas, genéricas, como “calcular o volume de um cilindro”. Nesse caso, a atividade proposta poderia ser “calcular o número de copos que é possível servir com um litro de leite” ou “calcular quantos litros de suco seriam necessários para servir um copo a cada aluno”, apresentando-se um certo copo cilíndrico à turma. Para a resolução do problema, os alunos necessitariam mobilizar diversos recursos, entre eles o conhecimento do modo como o volume de um cilindro pode ser determinado e a habilidade para realizar esse cálculo.

Ao propor situações contextualizadas para o desenvolvimento de competências, o professor deve ter algum conhecimento sobre o ambiente sociocultural em que os alunos vivem. Uma atividade terá sentido para os alunos na medida em que esteja articulada com suas vivências, com suas necessidades e interesses. Não faria sentido uma atividade que propusesse servir suco de cupuaçu numa região onde os alunos nem conhecem essa fruta. Walkerdine (1995) narra um evento que tomo como exemplo para ilustrar a importância de conhecer as referências culturais dos alunos. Trata-se de uma professora inglesa que trabalhava em um bairro operário, com alunos acostumados a fazer compras nos mercados próximos de suas residências. No intuito de desenvolver a capacidade dos alunos de lidar com dinheiro mobilizando seus conhecimentos acerca das operações matemáticas básicas, a docente organizou um minimercado em aula e distribuiu cédulas de brinquedo aos alunos. Para sua surpresa, os alunos não conseguiam realizar a atividade proposta. Por fim, ela descobriu que a dificuldade havia surgido por ela ter colocado no minimercado mercadorias muito sofisticadas, distantes da realidade dos alunos. Ou seja, se o que estivesse sendo transacionado fossem produtos conhecidos pelos alunos, tudo poderia ter sido diferente. Isso indica a importância de contextualizar adequadamente as atividades propostas, adaptando-as à cultura local.

Aqui, é importante lembrar que nem sempre o que parece interessante ao professor mostra-se também interessante e, portanto, desafiador para os alunos. De acordo com Perrenoud (1999), para que um plano orientado por competências tenha bom resultado, deve-se negociar a proposta com os alunos, o que promoverá um maior comprometimento. É importante salientar que negociar não significa atender a tudo o que os alunos desejam, mas apenas àquilo que o professor considera razoável. Embora seja fundamental escutar

críticas e sugestões, o professor, por seu conhecimento e experiência, tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico. Além disso, quando recomendo que o professor leve em conta o ambiente sociocultural em que vivem seus alunos, não pretendo limitar os horizontes desses jovens. Considero que o trabalho pedagógico deve não apenas utilizar aquilo que os alunos trazem de suas experiências de vida, mas também potencializar a expansão de seus interesses, apresentando elementos culturais aos quais eles não teriam acesso fora da escola.

Além dos projetos interdisciplinares e das situações-problema, em alguns casos o professor pode lançar mão de exercícios mais simples para desenvolver um recurso específico, como o uso de uma determinada função matemática. Porém, ainda quando se propõem atividades mais simples, não se deve abrir mão de enfatizar um processo de compreensão que ultrapasse o uso mecânico do recurso. De acordo com Esteban (2004), atividades que estimulam a compreensão devem envolver operações tais como exemplificar, aplicar, justificar, comparar e generalizar. Manter uma certa contextualização também é importante.

A avaliação do desenvolvimento das competências deve ser realizada com instrumentos que utilizem situações complexas e contextualizadas, tal como vem sendo recomendado para o trabalho pedagógico. Todavia, ainda que os trabalhos em equipe sejam de grande valia para desenvolvimento de competências, o professor também deve prever avaliações individuais que permitam verificar o desenvolvimento de competências de cada aluno.

As indicações que aqui apresento para o desenvolvimento de competências demandam um grande esforço por parte do professor para criar atividades que reúnam as seguintes características: sejam adequadas ao desenvolvimento das competências requeridas; estejam contextualizadas e articuladas com o ambiente sócio-cultural dos alunos; representem para eles desafios interessantes. Elaborar um elenco de atividades que possam atender a tantas exigências torna-se tarefa muito pesada para um único docente. Assim, deixo como sugestão que esse trabalho seja compartilhado por meio da criação de redes de professores. Essas redes podem ser iniciadas no âmbito de uma escola, ganhando amplitude pela adesão de outras instituições. Tais iniciativas poderiam gerar bancos de atividades, que beneficiariam um grande número de alunos. Para facilitar o acesso aos bancos de atividades e potencializar o processo criativo, é possível utilizar a internet, construindo-se *sites* para acesso às atividades cadastradas e grupos de discussão para trocas de experiência.

Desse modo, podemos perceber que a reorientação do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências implica mudanças profundas no modo como os professores realizam seu trabalho. É necessário que revejam sua atuação, reduzindo os momentos em que centralizam as atenções com exposições e ampliando sua atuação como orientadores das atividades de desenvolvimento de competências. Para isso, o professor precisa aprender a aceitar a desordem e a incompletude do conhecimento e desistir de impor sua organização cognitiva aos alunos (PERRENOUD, 1999). A transposição didática deve abandonar a transmissão de conhecimentos eruditos descontextualizados, articulando esses conhecimentos com práticas sociais significativas para os alunos.

Comentários finais

Ainda que o trabalho pedagógico orientado por competências represente apenas uma opção dentro de um elenco de possibilidades para produzir transformações no campo da educação, ele hoje ocupa lugar de destaque nas discussões que se realizam no Brasil por sua forte presença nos documentos oriundos do Ministério da Educação. Desse modo, parece-me importante que educadores em geral apropriem-se deste tema para que possam refletir sobre sua pertinência e posicionar-se. O intuito deste texto foi oferecer subsídios para que educadores, em especial aqueles que trabalham no Ensino Médio, possam conhecer um pouco melhor o tema.

Todavia, mesmo entendendo que o trabalho orientado por competências possa ser positivo para o ensino médio brasileiro, concordo com Silva (2008) quando afirma que essa escolha, assim como qualquer outra alternativa que possa ser adotada, não poderia, por si só, dar conta do fracasso escolar, que se revela tanto nos índices de evasão e reprovação quanto na incapacidade de parte significativa dos egressos do ensino médio em fazer frente a situações que deveriam ser simples para quem já finalizou esse nível educacional, como o uso no cotidiano de operações matemáticas básicas e interpretações de textos simples. Tudo indica que a questão pedagógica representa apenas um dos elementos que contribuem para o fracasso escolar, “produzido *na* e *pela* sociedade, da qual a escola é apenas parte” (SILVA, 2008, p.147). Se é certo que uma escola que toma o conhecimento como um fim em si mesmo, desprovido de significação nas práticas culturais e sociais, desmotiva e dificulta o processo de formação, também é certo que outros fatores concorrem para a produção do fracasso escolar, tais como condições econômicas, estrutura familiar e falta de perspectivas profissionais. Desse modo, não se deve ter a pretensão de que a adoção de um trabalho orientado por competências seja o lance final de um processo necessário de mudanças, mas apenas mais uma etapa, mais uma tentativa de oferecer uma melhor educação aos jovens brasileiros.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente**. In: ARANTES, Valéria. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p.77-122.

BACARAT, Maria Paula; GARZIANO, Nora Ana. Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término “competencia/s”? In: SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGIA (org.). **El concepto de competencia – una mirada interdisciplinar**. Bogotá: Alejandría, 2004. p.63-89.

CALDAS AULETE, Francisco de. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa (versão digital)*. Disponível em <<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso maio 2010.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESTEBAN, Jairo. Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. In: SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGIA (org.). **El concepto de competencia – una mirada interdisciplinar**. Bogotá: Alejandría, 2004. p.145-178.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio I**. Brasília: UNB, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RUÉ, Joan. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recurso. In: ARANTES, Valéria. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p.15-75.

SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista, 2007.

SILVA, Mônica da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207-226, jul/dez, 1995.