

O ensino por competências como futuro da educação: uma revisão de literatura

Skills teaching as the future of education: a literature review

DOI:10.34117/bjdv6n11-108

Recebimento dos originais: 06/10/2020

Aceitação para publicação: 06/11/2020

Ricardo Resende Bersan

Aluno do Curso de Doutorado em Educação
Universidad Interamericana (UI), Asunción – Py
E-mail: rbersan@gmail.com

Raphael Fontes Cloux

Docente e Coordenador Internacional de Expansão Acadêmica
Universidad Interamericana (UI) - Pós-Graduação Stricto Sensu, Asunción – Py.
E-mail: raphaelcloux2@yahoo.com.br

RESUMO

Nas últimas décadas, o conceito de competências tem ganhado espaço no campo educacional, encontrando neste campo território fértil para um desenvolvimento promissor. Contudo, não tem sido integrado de forma acrítica, suscitando, por outro lado, inúmeros debates e divergências. Recorrendo a metodologia de revisão bibliográfica, este texto pretende contribuir para o escopo das discussões sobre os sentidos e significados assumidos pela noção de competências no contexto da Educação, bem como sinalizar para seus principais desafios e proposições. A literatura tem chamado atenção para as possibilidades de uma abordagem curricular por competências, cuja potencialidade permite enfrentar com certo nível de êxito situações excepcionais e oferecer ferramentas para explorar e agir frente ao desconhecido.

Palavras-Chave: Competência, Ensino, Educação.

RESUME

In the last decades, the concept of competences has gained space in the educational field, finding fertile territory in this field for a promising development. However, it has not been integrated in an uncritical way, causing, on the other hand, numerous debates and divergences. Using the methodology of bibliographic review, this text intends to contribute to the scope of the discussions about the meanings assumed by the notion of competences in the context of Education, as well as signaling its main challenges and propositions. Literature has called attention to the possibilities of a competence-based curriculum approach, the potential of which allows exceptional situations to be faced with success and offers tools to explore and act in the face of the unknown.

Keywords: Competence, Teaching, Education.

1 INTRODUÇÃO

Notadamente, o conceito de competência tem ganhado importante visibilidade no campo educacional, encontrando neste campo território fértil para um desenvolvimento promissor. Contudo, esse movimento não é linear, tampouco heterogêneo, mas marcado por divergências, opiniões favoráveis ou desfavoráveis em razão de fundamentos atribuídos a um ou outro antigo modelo pedagógico, do qual o ensino das competências justamente busca se afastar¹. O conceito de competência emerge já na década de 1970, alcançando grande escalada entre os anos de 1990. Inicialmente, a palavra tornou-se popular no interior das organizações de trabalho e do ensino profissional, para só posteriormente invadir as salas de aulas do ensino superior².

Conforme afirma Dias³, na acepção de que fazia uso o mercado produtivo, competência aparece associada à qualificação profissional, sendo entendida como modo de flexibilização trabalhista e redução da precariedade do trabalho. Existe um conjunto de desenvolvimentos que impulsionou o interesse por esse conceito especificamente no âmbito acadêmico. Segundo Klink, Boon e Schlusmans², neste contexto, mudanças no mundo de trabalho exigiram dos trabalhadores o desenvolvimento dinâmico e a aplicação aprimorada de conhecimentos como diferencial para o mercado de trabalho. Coube aos diplomados do ensino superior demonstrar além das competências profissionais, competências de aprendizagem, competências socioculturais e competências de carreira, de modo a se destacar da concorrência e a garantir uma empregabilidade a longo prazo. Não obstante, as concepções no espaço acadêmico também passavam por novos redirecionamentos. Ainda conforme os autores, “a ideia de que a realidade se torna mais complexa e mais dinâmica fez aumentar, no ensino superior, a percepção de que a aquisição de conhecimentos (técnicos) consideráveis é insuficiente para lidar com a crescente complexidade”².

No contexto educacional, a noção de competência enfatiza uma “reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações”⁴. No âmbito escolar, o ensino por competências considera mobilizar recursos, conhecimentos ou um conjunto de saberes, a partir do acúmulo das experiências vivenciadas, com vistas a tomadas de decisões e resoluções de problemas

Para Zabala e Arnau¹, a introdução do conceito no contexto da escola se explica pela necessidade de ultrapassar um ensino que, em grande medida, se acha francamente baseado na memorização mecânica de conteúdos já prontos, o que dificulta ou até mesmo impede que tais conhecimentos possam ser aplicados no cotidiano, visando a resolução de situações problemas reais.

Em Dias³ é possível encontrar uma explicação bastante objetiva para a noção de competência, pois de acordo com essa autora:

[...] remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência³

A construção de competências implica, em tese, mobilizar e aplicar os conhecimentos curriculares adquiridos ao longo das experiências, de modo pertinente e em momento preciso, para o enfrentamento de situações problemas. O Ensino por Competências como um novo paradigma educacional implica no redirecionamento de um paradigma de simplificação para outro de relações, o que pressupõe a necessidade de aprendermos a articular saberes diversos à produção de conhecimento. Impõe também um debate crítico a respeito da construção de um currículo por competências, a partir da problematização da dualidade entre ensino tradicional e prática interdisciplinar⁵

Quando mencionamos o Ensino por Competências como um novo paradigma educacional, destacamos que durante muito tempo a educação foi caracterizada como sendo um modelo tradicional de ensino, e essas características de transmissão de conhecimento, de reprodução e memorização ainda perpetuam na atualidade⁵.

Dessa forma, as propostas curriculares ao integrarem tal perspectiva devem se propor a ensinar conteúdos necessários à ação dos indivíduos para a prática da vida cotidiana. A aprendizagem por competências visa se afastar de um ensino tradicional, burocrático, mecânico e meramente conteudista, totalmente desconectado da relação que os sujeitos estabelecem com a dinâmica do movimento concreto da sociedade⁴. Aos educandos não cabem apenas aprender a ler e escrever, pois se essas habilidades se mostram insuficientes e não os permitem nem sequer compreender a problemática central de um texto, ou seja, o objetivo principal que autor se propõe ao escrevê-lo, quer dizer que não desenvolveram competências de leitura e escrita. Dito de outra forma, a simples apreensão de conhecimentos isolados, fragmentados e pouco úteis às práticas concretas, não significa ser competente.

No século XXI, a noção de competência no campo da educação assumiria uma perspectiva cognitivista e construtivista, em que o enfoque dado reside na construção interna do indivíduo, no que ele tem a oferecer para ser amplamente desenvolvido. “O processo de desenvolvimento e aprendizagem sublinha o progresso do conhecimento e da personalidade através da vivência de experiências significativas e de actividades pedagógicas cuidadosamente concebidas e planeadas”³.

Desenvolver competências significa tornar-se capaz, aprimorar seus conhecimentos e habilidades, mobilizar recursos necessários em direção à resolução de situações problemas. Como ressaltaram Zabala e Arnau¹, não basta dominar determinada técnica, tampouco será suficiente compreender sua funcionalidade, é preciso estar habilitado a fazer, ou melhor, saber fazer. O conteúdo ou técnica aprendida deve servir ao indivíduo de maneira a possibilitá-lo agir de forma eficiente quando confrontado com uma situação real. As aprendizagens adquiridas devem ser levadas para o campo da vida prática, aplicadas em situações problemas reais. Portanto, a competência e a intervenção eficaz nos diferentes processos da vida, a partir das ações nas se articulam, de forma consoante e de maneira inter-relacionada, elementos atitudinais, repertórios procedimentais e referências conceituais.

Privilegiar o espaço da sala de aula como produtor de reflexão crítica acerca da realidade vivenciada não é uma das tarefas mais fáceis para docentes e discentes, mas exige, por sua vez, uma pluralidade de debates, resistências sociais, desafios e a construção e difusão conjunta de um novo paradigma educacional⁵. Aquelas organizações que decidem por enveredar pelos caminhos do ensino por competências o faz não sem terem de enfrentar inúmeros desafios. As dificuldades se apresentam tanto ao nível teórico conceitual, uma vez que alguns dos pressupostos básicos sobre o ensino baseado nas competências permanecem pouco objetivos para os agentes sociais, além de ser difícil se chegar a um acordo sobre a definição de competência, quanto ao nível prático operativo, já que uma das condições básicas, e desafiadoras, para se criar um ensino por competências eficaz reside na construção e desenvolvimento de um perfil profissional e de formação, em que os requisitos dos trabalhadores se relacionem com as competências exigidas no mercado produtivo².

Partindo de tais pressupostos, nesta revisão de literatura analisa-se uma questão que aparenta urgente entre os estudiosos do assunto, qual seja a de problematizar em que medida o ensino por competências apresenta possibilidades concretas para uma mudança nos paradigmas educacionais, apontando para seus problemas, desafios e perspectivas. Compreende-se que uma análise sobre o assunto deve considerar as divergências e pontos polêmicos que giram em torno do mesmo, não com o objetivo de criar falsas dicotomias, mas de elucidar os principais elementos para discussão. Tais aspectos são de suma importância, pois remetem aos novos desafios contemporâneos colocados à Educação brasileira.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia deste artigo é de caráter de revisão bibliográfica e visa discutir em que medida a integração do ensino por competências tem sido capaz de romper com antigos paradigmas pedagógicos apontando para novas possibilidades futuras. Esta revisão reuniu artigos como referências, sendo utilizados um total de 12 trabalhos. O critério principal de seleção dos textos foi o de contemplar trabalhos em língua portuguesa, disponibilizados em plataformas não pagas e que abarcassem o tema em tela. Importa destacar que os artigos foram selecionados sem qualquer restrição de ano. A baliza temporal, não obstante, compreendeu produções publicadas entre 1987 e 2018. As palavras-chave utilizadas para o levantamento bibliográfico foram: competência, ensino e educação. Não houve um critério para busca em bases de dados específicas, sendo consultadas bases como a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), além de demais Revistas Eletrônicas e *E-Books*.

O método empreendido é o qualitativo, francamente preocupado em compreender os significados que o objeto assume quando em contato com a dinâmica da realidade objetiva e captar a complexidade histórica e sociocultural dos processos nos quais o objeto se acha inserido. Nesse sentido, busca-se com esta revisão investigar os processos de integração do conceito de competências no contexto de ensino e os impactos gerados na prática educacional a partir da perspectiva da aprendizagem por competência.

3 DISCUSSÃO

3.1 ENSINO E COMPETÊNCIAS

Sabe-se que os modelos de Educação mais tradicionais têm voltado sua atenção para os objetivos da aprendizagem, priorizando aquilo que os alunos devem conhecer e aprender. Nessa abordagem, os processos avaliativos estão centrados nos conhecimentos e nos progressos dos alunos. Numa outra perspectiva, o ensino por competências se preocupa com os desempenhos de atividades ligadas ao desenvolvimento de aptidões para resolução de problemas. A aprendizagem por competências se apresenta, portanto, como alternativa que busca ultrapassar esse modelo de educação tradicional, por meio do qual convencionou reduzir o ensino a um mero processo de aprendizagem por memorização do conhecimento, impedindo que esse mesmo conhecimento seja utilizado na vida prática cotidiana e que os alunos extrapolem os muros das escolas, mobilizando recursos necessários ao desempenho de práticas exteriores ao programa educacional⁶.

Uma abordagem por competência visa criar possibilidades pedagógicas de construção da aprendizagem. Uma aprendizagem interativa e com sentido. Tal abordagem defende ainda que “o

sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interação afetiva que possibilita o aprender a aprender”³. Se opõe, portanto, a uma educação bancária, denunciada por Paulo Freire, compreendida como aquela em que os alunos são meros recipientes de informações depositadas de forma mecânica pelos educadores. Nessa acepção, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”⁷.

A construção pedagógica por competências implica privilegiar os saberes (teóricos e práticos) como ferramentas a serem estimuladas, por meio de situações problemas, criando novas perspectivas metodológicas, negociando e desenvolvendo projetos com os estudantes, exigindo uma planificação flexível, impulsionando o improvisado e caminhando em direção a uma prática multidisciplinar. O objetivo da escola, dentro de tal perspectiva, não estaria mais centrado em ensinar conteúdos, mas desenvolver as competências necessárias ao indivíduo para que esse alcance seu sucesso pessoal e profissional. Nesse sentido, a noção de competências tem enfocado na construção interna do sujeito, no poder de escolhas e capacidades subjetivas que dispõe para serem desenvolvidas³.

A abordagem por competência sinaliza para insuficiência da apreensão de conteúdos e conhecimentos disciplinares que na prática são pouco úteis à vida social. Viver em sociedade demanda lidar cotidianamente com situações das mais diversas, para as quais os sujeitos nem sempre se acham preparados.

Agora já não é suficiente adquirir alguns conhecimentos ou dominar algumas técnicas, apesar de ser de forma compreensiva e funcional. É necessário que o aluno seja cognitivamente “capaz” e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social. Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real¹

Compreende-se que a competência não é um dado exato ao sujeito, mas é desenvolvida ao longo de todos os processos de suas vidas. Ninguém a atinge como se fosse algo já pronto. As pessoas desenvolvem suas competências por meio de ferramentas, exercícios e abordagens educacionais que não se reduzem ao ato de apenas conhecer. A aprendizagem de uma competência está muito longe de ocorrer por meio da mera transferência de conhecimentos e de tarefas mecânicas. A dimensão chave das competências reside, sobretudo, no seu caráter de funcionalidade. Não basta saber, tem de saber para que serve esse saber na prática. Tem, principalmente, de saber fazer.

3.2 PONTOS POLÊMICOS DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Um dos fatores que mais repercutiram diretamente na integração e institucionalização das competências no ensino profissional, superior e geral foram as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações de produção². Uma das noções mais difundidas a esse respeito é de que a integração de competência no âmbito escolar seria capaz de provocar o encontro entre a formação teórica e o exercício prático do mercado de trabalho⁸. Nessa acepção, o indivíduo deixa de ser visto apenas como mero instrumento de produção, de funcionalidades mecânicas, e investe-se de suas capacidades criativas, assumindo, como diz Gouveia⁹, relevância enquanto ser que reflete sua ação. A capacidade dos trabalhadores de resolver novas problemáticas passa a ser observada como diferencial e deve ser amplamente administrada pelos gestores das empresas.

A busca pela vantagem competitiva passa a exigir formação e aprendizado constantes. Adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades nos indivíduos torna-se procedimento padrão para a seleção, avaliação, manutenção e alocação de trabalhadores e a noção de competências para auxiliar essas práticas administrativas¹⁰

O enfoque na noção de competências está mais fortemente vinculado à formação, quer dizer, ao resultado do processo de aprendizagem que o sujeito desenvolve, do que no próprio processo. Nesse sentido, é mais importante que o indivíduo atinja o nível específico de competência em determinado desempenho, deixando para um segundo plano o modo pelo qual ele alcança esse ponto. Quanto maior a competência em determinadas habilidades, maior também o nível de especialização em certas áreas de conhecimento ou profissão⁶.

Dentro dessa perspectiva, uma primeira problemática para a noção de competências estaria numa qualificação acrescida de um saber fazer que, na prática, repercute em um saber meramente operacional, que limita a autonomia do trabalhador e gera instabilidade para o mesmo. A qualificação, quer dizer, uma titulação, por exemplo, não mais seria a garantia de competência profissional, tendo em vista que o saber fazer, neste contexto, não só envolve os conhecimentos técnicos adquiridos, mas igualmente o conjunto de experiências acumuladas durante as atividades profissionais. “Ao mesmo tempo em que isso desloca a formação também para dentro da empresa, esta reconhecerá as qualificações adquiridas pelo empregado e irá classificá-lo e remunerá-lo. O lado perverso dessa nova forma de relação se consolida em uma individualização do sujeito”¹¹.

O trabalhador lidará com uma série de inseguranças e maiores incertezas, no sentido de que, além das competências profissionais adquiridas em sua formação, terá de demonstrar competências de aprendizagem e competências sociais que variam de acordo com as necessidades de cada organização,

num processo contínuo de formação ininterrupta, voltada diretamente para os processos de produção. Conforme ressaltou Ricardo¹¹:

Em certos casos, aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Esta última caracterizaria melhor o conceito de qualificação. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito. A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa¹¹.

Uma das severas consequências disso é que o indivíduo ao adentrar ao mercado de trabalho encontra dificuldades de construir objetivos e um plano de carreira concretos, sendo jogada sobre seus ombros toda e qualquer responsabilidade por sua sobrevivência dentro do mercado produtivo. “O lado perverso dessa nova forma de relação se consolida em uma individualização do sujeito”¹¹, provocando instabilidade e precariedade do trabalho.

Dentro dessa lógica, chamada por muitos críticos de “lógica das competências”, o saber a ser construído é um “saber-fazer” meramente “operacional validado”¹¹, o qual limitaria a autonomia dos trabalhadores e imporá uma nova ordem nas relações trabalhistas. Os profissionais se tornam totalmente subordinados, condicionados à lógica institucional, uma vez que quem avalia suas competências são os próprios empregadores, a partir de interesses particulares e de acordo com as necessidades de cada organização. Portanto, “é a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação da remuneração”¹¹, convergindo para supervalorização de saberes práticos aplicáveis aos interesses da organização.

Existe aqui uma dualidade, em que ao mesmo tempo que tal perspectiva pode proporcionar um aumento da escolaridade do profissional e maior valorização de seus saberes práticos, por outro lado ela pode também levar a uma falsa noção de autonomia, pacificando os trabalhadores, gerando conformismos sociais e enfraquecendo as classes¹¹. A problemática, contudo, não se encerra aí, atingindo os níveis da Educação. O desenvolvimento das competências não seria algo emitido de ordens superiores, vindas de cima para baixo, mas, por outro lado, se relacionaria diretamente com os níveis de educação e de formação dos sujeitos, com o aprendizado que eles colecionam ao longo de suas trajetórias, de sua escolaridade. Como observam Zabala e Arnau¹, em sua acepção no contexto educacional:

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal

que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno¹.

De acordo com esta perspectiva, a educação proporciona o conjunto de saberes necessários à inserção dos indivíduos ao mercado profissional. A empregabilidade, dessa forma, deve-se muito mais a formação individual do trabalhador do que de fato às condições materiais do mercado econômico. Assim é que, os aspectos da inteligência e os fatores responsáveis por sua constituição e desenvolvimento, como os processos de formação educacional, passaram a assumir relevância determinante para o crescimento da economia e da sociedade¹⁰.

O conceito de competências emerge no contexto da educação brasileira a partir de uma exigência por profissionais ainda mais qualificados ou melhor adaptáveis às demandas impostas pelas transformações do mercado produtivo. As características profissionais mais valorizadas passam a ser a flexibilidade que demonstra ter esse profissional e sua capacidade adaptativa aos diferentes contextos, como se o perfil do trabalhador ideal fosse justamente aquele que sabe lidar de forma autônoma com as instabilidades e inseguranças geradas pelas constantes flutuações do mercado. Competitividade, inovação, autonomia e iniciativa de escolhas, bem como a capacidade de desempenho em equipe são competências gerais que passam a ser vislumbradas pela formação escolar, devendo ser amplamente desenvolvidas na escola, com vistas a preparar pessoas cada vez mais aptas para sobreviverem à selvageria do sistema capitalista. Dentro desses termos, o foco do ensino passa a ser o de confirmar personalidades e mentes individuais flexíveis¹⁰, reforçando uma lógica de que o sucesso ou fracasso do indivíduo em uma empresa se deve sobretudo aos seus próprios esforços e ao perfil que adquire ao longo de sua experiência.

Inicialmente o redirecionamento do conceito de competências ao campo da educação atingiu o ensino técnico-profissional, no qual a relação entre empresa e escola é mais estreita, alcançando mais tarde todos os níveis educacionais. Segundo Ricardo¹¹, ao transpor essa mesma lógica para o sistema de ensino e de formação profissional, a escola passa a submeter-se aos interesses do mercado, e a validação do conhecimento a ser construído nos espaços educativos fica à cargo das empresas, que definem quais as competências a serem melhor desenvolvidas em sala de aula, estabelecendo até mesmo os padrões de qualidade. Essa transposição é perigosa, correndo-se o risco de reduzir o ensino a um mero treinamento de profissionais. A afirmação de um modelo como tal se acha francamente comprometida com os níveis dos processos de produção, exigindo a validade dos saberes adquiridos pelos sujeitos a partir de suas funcionalidades práticas e dos resultados que esses podem atingir em contato com a realidade do mercado de trabalho.

O modelo de competências, ou pedagogia das competências, quando transportado à educação geral promove um alinhamento entre as escolas e o mundo econômico, buscando atribuir um significado prático aos conteúdos escolares. A escola passa a ser vista como o caminho para empregabilidade, em que os sujeitos mais adaptáveis às necessidades de mercado alcançariam êxitos.

Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares¹¹

Esse esvaziamento ocorre em razão da valorização de conhecimentos individuais e circunstanciais em detrimento de conhecimentos objetivos, uma vez que a escola passa a focar em trocas de experiências subjetivas e nas características pessoais que cada aluno tem a desenvolver. Ao enfatizar uma perspectiva do só se aprende fazendo corre-se o risco de perder de vista a necessidade de construir instrumentos metodológicos intelectuais. Quer dizer, se o ensino por competências tem como um dos seus pressupostos a crítica à supervalorização da teoria, deve, por outro lado, se atentar para não supervalorizar a prática em detrimento do trabalho intelectual.

Conforme entende Ramos⁸, ocorre aqui o redirecionamento de um ensino fundamentado em saberes disciplinares para um ensino baseado no desenvolvimento de competências validadas operacionalmente, em situações e tarefas específicas. Em tese:

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações⁸.

A autora chama atenção para os usos correntes da noção de competência quase que exclusivamente associada ao campo da ação e, portanto, limitada a uma inteligência de dimensões práticas. Para ela, uma restrição como tal admite e legítima que a noção de competência assumira uma perspectiva instrumental ou comportamentalista/condutivista, sendo que o enfoque recai sobre o comportamento/desempenho em detrimento da dimensão da inteligência formalizadora, ou do próprio saber teórico.

A pedagogia da competência passa a demandar, tanto no ensino geral, quanto no técnico profissionalizante, que o conjunto de conhecimentos apreendidos sejam validados a partir da sua

efetividade prática, da sua capacidade de se fazer materializar, ou talvez melhor, operacionalizar e se fazer entender. Além disso:

[...] espera-se que os seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços⁸.

Ao enfatizar a busca pela resolução de problemas, é como se a identificação de suas origens socioeconômicas, políticas e culturais fossem de menor relevância, importando muito mais a efetividade das repostas que os alunos são capazes de dar diante de situações reais do que a reflexão crítica sobre elas¹². Agir de forma imediata e com precisão, no entanto, nem sempre garante o processo qualitativo de apreensão e entendimento de determinada situação.

Ademais, ao mesmo tempo em que o conhecimento teórico sem aplicabilidade prática tende a se tornar vazio de seus significados sociopolíticos, não obstante, a teoria é condição necessária e ferramenta primordial para uma ação crítica diante de situações-problema. Negligenciar as escolhas metodológicas e os conteúdos para enfatizar excessivamente o sujeito subjetivo, uma das principais críticas dirigida à noção de competências¹¹, é incorrer sobre o erro de reduzir o papel da escola na formação plena do sujeito.

Segundo Perrenoud¹³, a oposição entre saberes e competências se por um lado encontra respaldo, por outro também é injustificada. Como explica esse autor:

[...] tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar a sua organização em disciplinas fechadas; - é injustificada porque a maioria das competências mobiliza saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário¹³

Dito de outra forma, “não há competências sem saberes”¹³. Se a noção de competência remete a práticas do cotidiano, muitas vezes associadas a um senso comum destituído de criticidade analítica, deve-se considerar também que esses saberes jamais são dados desprezíveis à formação dos educandos. A vida em sociedade demanda que os sujeitos estejam preparados para lidarem com uma série de situações excepcionais, regras e normas sociais presentes na realidade cotidiana. Por outro lado, tais competências não se acham totalmente desconexas dos programas escolares e de seus conteúdos disciplinares, mas pressupõem, por sua vez, o domínio desses conhecimentos básicos, adquiridos geralmente na escola, como a leitura de textos, a noção básica de matemática, sobre mapas etc. Assim é que, “não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples”¹³.

Na acepção postulada por Perrenoud, a competência então não implica uma oposição drástica ao modelo tradicional baseado na organização disciplinar, tampouco é incompatível à transmissão de conteúdo, contudo, evidencia-se não ser possível formar e desenvolver competência a partir de um currículo centrado na mera transmissão de conhecimentos, sem que esses sejam mobilizados em direção a uma perspectiva analítica e realista das situações da vida em sociedade. Em sua definição, o autor afirma que:

Concreta ou abstracta, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas¹³.

Nesse sentido, o conhecimento mobilizado com vistas à ação prática não se refere a um conhecimento meramente mecânico, de transferência automática, mas “adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam”¹³.

Assim, compreende-se que a identificação e a validação de uma competência não emergem exclusivamente do conteúdo curricular formal, se encontram nas práticas sociais, essas por sua vez surgem ao nível do status de saberes. Contudo, isso também não significa afirmar que as competências se restringem às práticas corriqueiras ou se limitam ao senso comum. O ensino por competência não esvazia, ou pelo menos não deveria, a escola da promoção e produção de saberes disciplinares, mas, por outro lado, deve possibilitar que esse conteúdo seja estudado com profundidade e com significados para os educandos¹¹.

Como pode-se apreciar, o modelo de ensino por competências não tem sido incorporado de modo acrítico e sem suscitar debates entre os estudiosos e pesquisadores da área da Educação. Não se pode apreender os sentidos e significados sociopolíticos de uma abordagem por competências sem concebê-la a partir do campo mais amplo das disputas sociais. Ela reside sobre estruturas e atua sobre elas. Em síntese, é uma perspectiva que apresenta muitas possibilidades, mas sua efetividade reside justamente na sua capacidade de enfrentamento crítico aos modelos tradicionais de ensino e às estruturas sociopolíticas que embasam e se beneficiam desses antigos modelos.

3.3 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

É certo que a Educação também é um campo em constante disputa e, em razão disso, articula-se a agendas política, social e econômica de diferentes governos. Ramos⁸ alerta para o fato de que o projeto educacional afinado com o capital tem sido hegemônico e, dentro desse processo, esse projeto tem sido submetido a racionalidade do sistema, “da qual fazem parte o projeto de progresso e de modernidade da classe burguesa”.

Para Theodor Adorno¹⁴:

[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação¹⁴.

Não que a realidade seja tão autônoma ao ponto de existir fora das intervenções humanas. Mas, essas intervenções criam estruturas consolidadas, que exercem pressões tão fortes, capazes, dialeticamente, de impulsionar e determinar as ações dos atores sociais. Desse modo, pensar o ensino por competências é pensá-lo inserido dentro dessa estrutura social mais ampla, em relação ao papel que a escola tem conseguido cumprir na atualidade.

Na sociedade capitalista a relação de antagonismo existente entre Capital e Trabalho determina a luta de classes em diversos setores da vida em sociedade, incluindo também o setor educacional¹². A educação não se sobrepõe tampouco antecede às estruturas, mas é construída por elas, por dentro delas e, dialeticamente, também as constroem. Refletir o ensino por competências é pensá-lo dentro de um projeto educacional mais amplo, problematizando as reais possibilidades de transformação que ele oferece a esse projeto que há tempos tem se mantido em vigor na sociedade.

Não se pode falar de um novo currículo por competências sem levar em consideração as condições objetivas em que se insere as escolas brasileiras, como se os problemas reais pelos quais passam as mesmas pudessem ser superados por meio de um currículo flexibilizado e da (re)utilização de novas metodologias de ensino/aprendizagem¹². A potencialidade do ensino por competências reside justamente na sua capacidade de enfrentamento ao que já está posto, considerando o campo mais amplo das políticas sociais e as profundas desigualdades persistentes. Sendo incapaz de um enfrentamento real ao sistema, acaba por atuar no sentido oposto, reforçando a lógica mercadológica e, dessa forma, servindo à exploração e opressão dos trabalhadores.

Falar sobre ensino por competências é pensar, em direção semelhante, na discrepância persistente entre o que está previsto nos métodos de ensino e o que realmente acontece quando

implementados à realidade das salas de aula. Para Ricardo¹¹, o problema maior reside não no acúmulo de conhecimentos em si, em que aos estudantes caberia aprender uma série de saberes necessários ao seu campo de atuação, mas no mero “acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim”. Nas próprias palavras do autor:

[...] o que está em discussão não é propriamente a pertinência dos saberes escolares, mas a ignorância em gerenciá-los, mobilizá-los em situações cotidianas. As competências não se opõem aos saberes, mas ao mero acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim. Além disso, capacidades descontextualizadas e com alto grau de abstração, supostamente ensinadas, como raciocinar, negociar, procurar informações, formular hipóteses, argumentar, entre outras, não dão consistência suficiente aos programas. Em muitos casos, mascaram práticas antigas, fazendo apenas referências a uma ação ou a uma aplicabilidade¹¹.

Existe, portanto, muita potencialidade na perspectiva da formação por competência. Não trata de negar isso. Não obstante, há uma dimensão desafiadora nessa perspectiva para a qual a comunidade escolar não pode fechar os olhos. É preciso romper com os instrumentos burocráticos que comumente compõem os currículos por objetivos. A tomada de uma posição como essa exige a construção de um planejamento flexível e com escolhas didáticas capazes de explorar e confrontar os alunos com os desafios colocados pelos novos aprendizados¹¹. Nessa direção, Ramos⁸ sugere que as competências devam pautar-se na mobilização de conhecimentos de toda ordem, compreendendo habilidades e valores, mobilizando dimensões prática e formalizadora da inteligência como pressuposto para uma aprendizagem que se faz de maneira contínua sobre mais diversos e distintos temas.

Uma abordagem por competências se mostra de fato eficaz quando consegue ultrapassar a perspectiva da experiência como mero acúmulo de ações repetidas e oferece ferramentas para uma prática reflexiva, possibilitando “a compreensão e a transformação das experiências em novos saberes capazes de serem mobilizados em diferentes contextos”¹¹. Assim, pode-se afirmar que, para além de um debate que procura redirecionar o foco da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de competências, é preciso que haja um redirecionamento da própria noção de competências associada ao âmbito meramente prático profissional ou técnico-operacional. Na contracorrente desse entendimento, importa articular tal perspectiva ao movimento mais amplo das lutas sociais, enfatizando sua dimensão sociopolítica e o seu desenvolvimento em relação a situações práticas de ação coletiva.

A expansão do ensino formal e maior inserção dos alunos a esses espaços não significou a garantia de acesso a uma formação plena dos sujeitos, que atendesse não só as suas demandas profissionais como também intelectuais, pessoais e coletivas. Sabe-se que há uma multiplicidade de competências a serem desenvolvidas, ao passo que, os currículos escolares têm contemplado muito pouco tal diversidade, isto é, os conhecimentos aprendidos em sala de aula nem sempre são úteis à

prática cotidiana, não porque se mostram irrelevantes, mas porque a escola, via de regra, não consegue preparar os alunos para mobilizá-los em situações-problemas concretas. Em síntese, adquirir conhecimentos não garante ser competente¹³. Do mesmo modo, a escola não é o único lugar em que se pode adquirir competências¹¹. Essa perspectiva impõe também à escola a tomada de novas posturas, reavaliando constantemente seu papel.

4 CONCLUSÕES

O Ensino por competências tem buscado romper com muitos dos modelos tradicionais de uma educação engessada e limitadora, na medida em que seus próprios limites são problematizados e seus desafios evidenciados. No mundo atual não há mais espaço para conhecimentos fragmentados, saberes desconexos da realidade, que mais servem para engessar o processo de ensino/aprendizagem e limitar os indivíduos em seu campo de atuação, seja ela dentro da escola, no mercado de trabalho ou na sociedade em geral. É preciso romper com modelos tradicionais, que afastam a construção do conhecimento escolar e acadêmico do movimento concreto da vida em sociedade. Todavia, o modelo de ensino por competências não tem sido incorporado de modo acrítico e sem suscitar discussões, divergências e polêmicas entre os estudiosos e pesquisadores da área de Educação.

Se de um lado tal perspectiva pode proporcionar a construção de conhecimentos a partir das experiências e vivências significativas dos sujeitos históricos, além de práticas pedagógicas criteriosas, que são sem dúvidas dimensões de suma importância dentro do processo ensino-aprendizagem, por outro, a literatura especializada tem alertado para os riscos que pode se incorrer ao supervalorizar uma dimensão subjetiva e individual do conhecimento em detrimento da construção de saberes objetivos e teórico-metodológicos. A questão aqui perpassa por compreender que a prática não se opõe à teoria, até porque, a primeira pressupõe o conhecimento prévio de algo.

Quer dizer, ainda que aparentemente inconsciente e espontânea, toda ação implica um acúmulo de conteúdo cultural, econômico e sociopolítico que o sujeito vem adquirir durante os processos da vida em sociedade. Do mesmo modo, orientar-se por uma teoria não deve significar o aprisionamento do indivíduo a caixinhas pré-estabelecidas, que mais servem para engessá-lo em seu campo de atuação. Uma abordagem crítica entende que é preciso aprender a captar a complexidade dos processos reais, ultrapassando uma leitura superficial dos eventos socioculturais, desenvolvendo a capacidade analítica e a criticidade sobre eles. Isso porque não há nada na sociedade que não esteja em constante movimento vivo, em contextos de transformações e de permanências.

Nesse sentido, a construção de competências dentro do processo de escolaridade não esvazia, pelo menos não deve, a escola de seus conteúdos curriculares fundamentais, mas, na contramão disso, visa criar possibilidades pedagógicas. A escola sempre ficou com a tarefa de oferecer recursos, enquanto que, à vida, ou ao mercado profissional, coube desenvolver as competências necessárias à ação concreta. Desse modo, muita coisa do que se aprende, ou melhor, a forma como muitos dos conteúdos é transmitida durante a escolaridade não corresponde às necessidades concretas dos indivíduos.

Assim é que, as propostas curriculares baseadas na perspectiva das competências realizariam uma reformulação nos conteúdos e saberes desenvolvidos e transmitidos nos espaços escolares, o que, em tese, não significa uma pobre classificação entre conhecimentos produtivos e outros descartáveis, mas consiste em um aprofundamento crítico que possibilite exercitá-los em direção a mobilizá-los para serem aplicados às situações reais. Uma abordagem por competências pauta-se, portanto, no alinhamento entre o conhecimento e as diversas facetas com as quais se deparam os agentes sociais diariamente. Recusa, dessa forma, os saberes descontextualizados, hierarquizados e mecanicamente eruditos, para pensar e promover a ação, o saber fazer.

A questão que se impõe é em que medida essa ação é capaz de se apresentar consciente, crítica e transformadora, pois se de um lado a mera apreensão de conhecimentos e conteúdos totalmente desconexos da realidade vivenciada pelo aluno se tornam pouco úteis à sua vida prática, por outro, a capacidade efetiva de desempenhos pode se confundir com uma ação automática e mecânica, voltada unicamente para dar respostas imediatas aos problemas concretos, sem, no entanto, se questionar sobre os processos intrínsecos às problemáticas em questão, seus por quês e suas origens.

Não só acompanhar a dinâmica concreta do movimento social, os alunos igualmente precisam conhecê-la em suas contradições. Componentes atitudinais que se abdicam de uma reflexão questionadora em nada servem à formação plena do sujeito histórico, conservando uma lógica em que o aluno aprende por aprender, nesse caso, aprende a fazer, sem que isso signifique desenvolver sua capacidade crítico-analítica associada a uma postura reflexiva. Implica assumir novamente a posição de mera transmissão de saberes, saberes práticos.

A mera introdução de novos conceitos ao ensino, visando um redirecionamento de objetivos e práticas não parece ser suficiente para que isso de fato aconteça. Não serão as mudanças terminológicas capazes de desmontar toda uma estrutura francamente organizada em princípios e procedimentos teóricos-metodológicos.

A partir disso, evidenciou-se neste texto que não cabe impor à noção de competência uma dicotomia entre competência e conteúdo, ou prática e teoria, que mais serve para fragmentar o processo

ensino/aprendizagem. Todas essas dimensões constituem a competência do indivíduo em toda sua complexidade e devem contribuir para sua formação profissional e sócio histórica. Dissociar aspectos teórico-metodológicos das competências parece corroborar para que essa perspectiva incorra sobre proposições tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ¹ Zabala AV, Arnau L. Como aprender e ensinar competências. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso; 2014. [acesso em 25 ago 2020]. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt->.
- ² Klink MVD; BOON, Jo; SCHLUSMANS, Kathleen. **Competências e ensino superior profissional: presente e futuro.** Rev Europeia de Formação Profissional. 2007; (40):72-89.
- ³ Dias IS. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.** Rev Psicologia Escolar e Educacional. 2010; 14(1):73-78.
- ⁴ Costa TA. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Rev Bras Educ. 2005;(29):52-62.
- ⁵ Veiga FR, Foscarini NB. **O ensino por competências e a formação de professores: novo desafio para o ensino superior.** III Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental; 28-30 nov 2011; Santa Catarina (SC): Unoesc; 2011.
- ⁶ Fonseca A, Oliveira MC. Educação baseada em competências. Arq. Med. 2013; 27(6):272-277.
- ⁷ Freire P. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
- ⁸ Ramos MN. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez; 2001.
- ⁹ Gouveia J. Competências: moda ou inevitabilidade?. Rev Saber (e) Educar. 2007; (12):31-58.
- ¹⁰ Barbaceli JT. A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Tese de Doutorado em Educação.
- ¹¹ RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.** Cadernos de Pesquisa. 2010; 40(140): 605-628.
- ¹² FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.
- ¹³ PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? Rev Pedagógica. 1999; (11):15-19.
- ¹⁴ Adorno TL. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1995.