

ENSINO POR COMPETÊNCIAS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DE CURRÍCULO

Ilson Sebastião Cordeiro de Barros – UNIPLAC

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

RESUMO

O artigo apresenta um estudo sobre a Construção de Competência que teve por objetivo conhecer a percepção de professores atuantes em escolas profissionalizantes na cidade de Lages/SC sobre o Ensino por Competências (EPC). Alvo de grandes controvérsias, o EPC apresenta-se ora como um novo paradigma educacional, ora como prática educacional rejeitada por significativos quadros de educadores e formadores que lhe atribuem conotação mecanismo de manipulação do capitalismo neoliberal sobre o mundo do trabalho. Elegeu-se como metodologia o Estudo de Caso considerando que o mesmo permite uma adequada análise qualitativa aplicada sobre um número reduzido de sujeitos, situações e/ou conceitos, mas capaz de obter resultados relevantes. O caso específico desse estudo entrevistou-se professores do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), atuantes em ensino médio e profissionalizante. A investigação desenvolveu-se por meio de duas etapas. A primeira contou com a elaboração do quadro de referências a partir dos conceitos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a segunda com a aplicação de um questionário para conhecer a formação, perfil, atuação dos entrevistados, nível de informação e o desenvolvimento do EPC na instituição onde atuam. O presente estudo de caso apresentou algumas conclusões interessantes que bem ilustram um quadro geral ou de desinformação ou deficiência de informações acerca de EPC. A percepção desse conceito é muito limitada entre a maioria dos docentes, mesmo entre aqueles que atuam em estabelecimentos que aplicam a metodologia EPC. Pudemos perceber que alguns ainda vêm essa proposta com desconfiança outros, com simpatia, pois acreditam numa real mudança paradigmática no campo da educação.

Palavras-chave: Ensino por competência. Questões contemporâneas de currículo. Novo paradigma educacional.

1 INTRODUÇÃO

Esta reflexão nasce de um breve estudo de caso sobre a Construção de Competência na Escola, remetendo às percepções dos professores atuantes em escolas profissionalizantes na cidade de Lages/SC acerca do Ensino por Competências (EPC). O ponto de partida para o estudo respalda-se nas constatações de Costa (2005, p. 61) para quem, muito embora o EPC esteja no topo das discussões em temas referentes à educação, os docentes o relacionam a “elementos das mais diversas ordens e naturezas [evidenciando] uma grande dúvida

conceitual. Ou seja, sem uma definição nocional precisa, abre-se a possibilidade para que a competência seja utilizada nos mais variados sentidos.”

Em que pese estar inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1999, o EPC tem sido alvo de grandes controvérsias, bastante combatido, pouco compreendido e menos ainda aplicado. Estruturado sobre três pilares - Conhecimentos (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (saber viver e saber ser) - propostos para um tempo de relações complexas entre o homem e o meio, o EPC muitas vezes recebe entre os próprios educadores uma conotação até mesmo pejorativa, ligada a questão social do trabalho. Essa elaboração conceitual conduz necessariamente à conclusão de que toda relação de trabalho é, necessariamente opressora.

Essa cosmovisão é criticada por Perrenoud (2001, p. 8-9) o qual assinala que a ausência de uma visão positiva acerca do EPC - aliás, bastante acentuada entre os docentes - é muitas vezes decorrente de equivocadas associações entre a noção de competência e o utilitarismo que se pretende aplicar aos currículos escolares e, estes (os currículos) são vistos como fruto de uma grande, onipresente e nefasta manipulação do capitalismo neoliberal sobre o mundo do trabalho.

Para atingir o objetivo geral desta análise, partimos do conceito proposto pelo documento balizador da educação no Brasil (PCN, 1999, p. 24), onde competência é definida como “a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema” para, em seguida, confronta-lo com os conceitos eventualmente apropriados ou percebidos pelos professores entrevistados.

Elegeram-se o método de estudo de caso por ser recurso que permite uma adequada análise qualitativa aplicada sobre um número reduzido de sujeitos, situações e/ou conceitos, mas capaz de obter resultados significativos e relevantes. Essa metodologia permite apreciar determinados fenômenos no momento mesmo de sua ocorrência, preservando seu caráter de atualidade e direta conexão com o recorte da realidade estudada. Esse tipo de abordagem permite estabelecer fronteira onde “o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (YIN, 1989, p. 23).

Para o presente estudo de caso foram convidados cinco professores de uma escola particular de ensino profissionalizante que adota a metodologia EPC há mais de 10 anos

(SENAI-SC em Lages), sendo todos do sexo masculino, atuantes no ensino médio, superior e ensino profissionalizante, com tempo médio de 10 anos de atividade. Os dados quantitativos coletados foram tabulados e dispostos em gráficos e tabelas, ao passo que as questões discursivas propostas são objeto de uma breve análise de expressão (BARDIN, 1977, p. 185) “buscando-se uma correspondência entre o tipo do discurso e as características de seu locutor ou do seu meio.”

O estudo de caso levado a efeito foi estruturado a partir de quatro marcadores básicos: a) o perfil dos entrevistados e seu processo de formação; b) a apropriação de noções e conceitos de EPC; c) características da instituição de ensino, e d) acesso a referenciais teóricos e uso de instrumentos de avaliação sob a égide do EPC.

2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS – QUE NOVIDADE É ESTA?

A emergência do sistema de EPC no seio do sempre fértil campo da educação ocorreu de maneira lenta e gradual, sendo que alguns de seus princípios já eram discutidos por educadores na década de 1920, quando ainda se vivia a efervescência da Escola Nova pensada por Carlyle, Pestalozzi, Montessori, Dewey e outros. No entanto, as competências então ainda não tiveram o condão de gerar grandes repercussões no seio acadêmico.

Somente por volta dos anos 1960, momento de grandes transformações na economia mundial e profundas reformas nas relações de trabalho, é que se retoma “o debate da questão clássica do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho” (BRIGIDO, 1998) e ganha corpo nas décadas seguintes, sobretudo em face do explícito apoio recebido de organismos supranacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e suas subsidiárias OIT (Organização Internacional do Trabalho) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

3 QUAL O ENTENDIMENTO DO PROFESSOR SOBRE ENSINO POR COMPETÊNCIA?

A busca de uma “definição nocional precisa” (COSTA, 2005, p. 67) nos remete à coleta de conceitos que permitam refletir os prós e contras que cercam a questão. Conceituando o termo “competência” no contexto em que desejamos situa-lo para os fins do presente estudo, somos levados a comparar a noção de qualificação para o mercado de trabalho com o simples adestramento.

Uma breve linha do tempo traçada por Brigido (1998) aponta que por volta dos anos 1970 não estava muito clara a fronteira entre adestramento e qualificação ou desenvolvimento de habilidades. Mas já se caminhava para o estabelecimento de uma linha divisória:

O conceito de qualificação diferia dos conceitos de adestramento ou capacitação porque abarcava maior flexibilidade e autonomia ampliando a base profissional, evoluindo da estrita especialização para a não especialização, da dependência para a autonomia. (BRIGIDO, 1998)

Entretanto, essa imprecisão conceitual gera desconfianças, justamente porque, após essa fronteira reside o desconhecido. Desconhecido sim, pois que o professor que hoje atua em sala de aula não recebeu adequada formação por competência e, muito embora a ela se refira no seu discurso, em verdade pouco conhece acerca de EPC. Logo, esse professor não pode reproduzir um currículo que não conhece e sente medo de produzir ou mesmo conhecer algo novo, acomodando-se e reproduzindo velhas e ultrapassadas práticas pedagógicas às quais atribui nomes mirabolantes, às vezes até mais ou menos consoantes com o que supõe venha ser, de fato, a educação por competência.

Instados a definir EPC, os professores entrevistados assim se posicionaram:

Número 1:

Educação trabalhada para educar Habilidades do educando. O professor é mediador, facilitador de relacionamentos.

Número 2:

Aplicamos EPC no SENAI com avaliação do CHA. [Conhecimentos, Habilidades e Atitudes]

Número 3:

É um avanço em relação aos demais sistemas. Relaciona teoria e prática e vivências do aluno e professor.

Número 4:

Divide-se em três áreas: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Número 5:

Muito pouco. Apenas o que se tem comentado em jornais e TV. Entendo que a prática do docente às vezes agrega mais ao aluno do que muitas práticas em vigor.

Os entrevistados 1, 2 e 3 são os que informaram maior tempo no exercício do magistério e são aqueles cujas respostas mais se aproximam de uma definição mais precisa, muito embora estas respostas possam expressar a cultura organizacional da instituição em que atuam. Em determinado momento da pesquisa, um dos entrevistados chega mesmo a afirmar que “não sabe” sequer se a instituição em que trabalha adota metodologia EPC, refletindo um nível amplo de desinformação sobre o tema.

Análise dos dados coletados no presente estudo de caso dá conta que ainda é bastante difícil para os professores – e, por inferência, para a maioria – admitir a idéia de que as competências possam assumir papel de maior relevância que o próprio conhecimento. Note-se que, para fins desse estudo, conhecimento é apenas um dos elementos integrantes da Competência em seu sentido lato.

O discurso dos sujeitos da investigação incorpora expressões em voga e idéias relativas à competência, mas sua prática diária em sala de aula é bastante diversa e ainda mantém muito de tradições e vícios profundamente arraigados. Entretanto, convém sinalizar a existência unânime de uma consciência sobre as práticas cotidianas de ensinagem que destacam a diversidade dos saberes e as competências já desenvolvidas ou a serem desenvolvidas.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM EPC

Ao enumerar o que considera condições mínimas ideais para atuação eficaz do educador por competências, o documento norteador da UNESCO aqui referido (DERLORS *et al.* 1998, p. 159) preconiza que, já em sua formação inicial, o professor deve estabelecer relação com a noção de competências formulada a partir dos “quatro pilares”, mediante inclusão desses princípios nas práticas formativas dos cursos superiores de pedagogia ou ainda através dos processos de formação continuada.

No entanto, mesmo diante da inexistência de oferta satisfatória de acesso à formação por competência pelas universidades, nada obsta que possa o professor por livre iniciativa incorporar os princípios norteadores do EPC e que essa familiarização venha constituir-se em valioso componente de sua práxis direcionada à compreensão da complexidade de saberes e relações que o mundo descortina a si e a seus alunos.

Inquiridos sobre a fonte primeira de seu conhecimento sobre EPC, os professores informaram indicaram cursos, treinamentos e palestras (80%), acesso a literaturas sobre o tema (40%), visitas e intercâmbio com entidades que adotam a metodologia EPC (40%), mas 100% dos entrevistados disseram que a Universidade nada lhes informou acerca do EPC.

De fato, levantamento preliminar que efetuamos em currículos de cursos superiores (licenciaturas) deixam entrever que uma visão conteudista do ensino assume condição hegemônica nas escolas e universidades. Certas atividades - como exercer um bom domínio de classe, acompanhar o desempenho individual do aluno e assisti-lo em suas dificuldades,

dialogar com a família do aluno - passam a ser menos valorizadas, deliberadamente ignorando que

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000. p. 15).

Esta visão, que pode ser chamada holística do EPC já está presente por volta dos anos 1990 na escola australiana (BRIGIDO, 1998), tendo gerado forte influência entre os especialistas reunidos em 1993 na Comissão da UNESCO para discutir novos paradigmas para a educação do século XXI. Mais pragmático, Costa (1998) vai além e considera de fundamental importância que se deva investigar também como se tem estruturado um currículo por competência e como ele é incorporado no discurso docente, pois

não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares (p. 53).

Indagados especificamente sobre seu acesso a informações em fontes especializadas sobre EPC, novamente obtivemos curiosas revelações: Apenas 60% afirmam saber que os PCNs abordam a questão, enquanto que 80% são categóricos ao afirmar que só tomaram conhecimento da metodologia por imposição da instituição em que atuam.

5 CONTROVERTIDAS VISÕES SOBRE EPC

Com a queda do Muro de Berlim e a despolarização global, novos paradigmas educacionais emergem na esteira das necessidades sempre crescentes de mão de obra cada vez melhor qualificada que pudesse dar conta de intrincadas relações que passaram a se estabelecer nos ambientes de trabalho, sejam nos parques fabris, nos ambientes comerciais ou no ramo de prestação de serviços e mesmo nas repartições públicas.

O irreversível processo de globalização precipitou o processo. Gigantescos fossos existentes entre países desenvolvidos e países pobres tornaram-se ainda maiores, impondo aos organismos transnacionais que buscassem urgentíssimas medidas capazes de tornar menos díspares essas relações, oportunizando acesso igualitário aos meios de consumo e satisfação das necessidades básicas a todos os cidadãos. Ainda não se reconhece outra forma

democrática de propiciar o acesso aos bens de consumo e salutaras condições de vida se não através do trabalho adequadamente remunerado e que proporcione condições dignas e igualitárias ao cidadão global, que lhes promovam a “segurança existencial” referida por Bauman (2001, p. 27).

Sob os auspícios da UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reúne em grupo de educadores de renome mundial com a missão de elaborar uma proposta de consenso que contemple práticas educacionais capazes de promover a transição para um novo paradigma educacional que permita aliar uma adequada formação intelectual a partir de conteúdos didáticos fundamentais e o desenvolvimento de aptidões, habilidades e atitudes que conduzam o cidadão à conquista de sua autonomia e da superação.

Ao relatar os trabalhos desta comissão, Delors *et al* (1998) assevera que o primeiro passo é contemplar a realidade e constatar que

Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras (p.13).

No entanto, o processo de elaboração de uma nova educação, que prepare o aluno para a autonomia e para a superação é caminho longo, eis que as soluções para os grandes problemas da educação devem ser negociadas e os resultados somente poderão ser obtidos a médio ou longo prazo. A partir dessa negociação, observadas as idiossincrasias de cada povo e região, é que se voltarão os olhos à formação de currículos capazes de promover a apropriação de saberes, desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao Homem ser e viver melhor:

É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal. A educação deve encarar este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades (DELORS *et al*, 1998, p. 16).

Portanto, já não há espaços para o individualismo e o sentimento de construção coletiva forma os novos paradigmas. Nesse contexto o processo de educação e formação deve ser libertador e promotor da emancipação do ser humano através da “educação do pensamento, da razão e da própria lógica, é necessário e é condição primeira da educação da

liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas” (PIAGET, 1998, p. 123).

“O mito e a ideologia destroem e devoram os fatos” (MORIN, 2000. p. 30) e é essa mesma ideologização que muitas vezes se assenta em mirabolantes teorias conspiratórias, induzindo o jovem estudante a olhar com desconfiança quaisquer novas práticas pedagógicas que lhe sejam propostas e acomodando o docente, que se torna insensível ao chamamento à reflexão sobre a importância do desenvolvimento da competência, sua e de seus alunos.

Transparece que as resistências à essa prática proposta de EPC decorrem de uma visão parcial do processo, o enfoque exclusivo nos saberes e algumas habilidades e o desprezo total, deliberado ou não, pelo ser e pelo saber viver:

Assim, a denúncia da moda das competências parece uma luta simultânea contra a racionalização da profissão e a asfixia dos saberes e da cultura. Se a noção de competências parece-lhes empresarial, tecnocrática, utilitarista, se parece-lhes contrária ao humanismo e ao conhecimento, como é que os professores poderiam reconhecer que exercem numerosas competências para realizar seu trabalho, para fazer aprender ou simplesmente permitir a coexistência e a cooperação em uma classe e em uma instituição? (PERRENOUD, 2001)

Por fim, cabe considerar que o advento do EPC está a demonstrar cabalmente que novas habilidades serão exigidas do professor em crescente escala de envolvimento e complexidade na vasta teia de relações que envolve a questão da aprendizagem. Que o professor deve ser crítico da realidade e agente transformador.

CONCLUSÃO

O presente estudo de caso nos reserva algumas conclusões interessantes que bem ilustram um quadro geral ou de desinformação ou deficiência de informações acerca de EPC. A percepção desse conceito é muito limitada entre a maioria dos docentes, mesmo entre aqueles que atuam em estabelecimentos que aplicam a metodologia EPC há mais de uma década, como no caso presente. Essa limitada compreensão dos conceitos de Competência tem sustentação profundamente arraigada em uma “noção de competência, enquanto princípio de organização curricular que insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento” (COSTA, 2005, p. 53), apesar de não se vislumbrar qualquer demérito em servir a escola como agente de instrumentalização do aluno com saberes, habilidades e atitudes que lhe permitam disputar melhores posições num mercado de trabalho altamente competitivo e sempre mais exigente.

Não podendo distanciar-se da realidade, a escola deixará de ser apenas um local de reprodução e transferência de conhecimentos para tornar-se um grande laboratório de descobertas, experimentações e produção de saberes que guardem direta ligação com a realidade do estudante e, nesta, o professor há de desempenhar papel preponderante na mediação de emoções e subjetividades (ARRUDA, 2008).

O trabalho no seu percurso e nas etapas percorridas para dar conta dos objetivos propostos, nos permitiu o contato com visões contraditórias e complementares sobre EPC fundadas nos mais variados argumentos. Pudemos perceber que o Relatório Delors é visto com desconfiança por determinados setores no seio acadêmico, mas também com simpatia por aqueles que acreditam numa real mudança paradigmática no campo da educação.

Vivemos um momento de profundas mudanças, hora de sacudir a poeira secular que se acumula sobre velhos conceitos, hora de promover a releitura dos saberes consolidados à luz das novas realidades, consciente de que o erro poderá fazer-se presente em qualquer etapa do percurso, pois no dizer de Freire (1996, p. 7) “o erro na verdade não é não ter um certo ponto de vista, mas absolutiza-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.”

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina P. **O mediador de emoções**. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1977.

BAUMAN, Zygmund. **Comunidade. A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores para educação básica em nível superior**. Disponível em <<http://www.governofederal.com.br/portal/>>, acesso em: 30 mai. 2011

BRIGIDO, Raimundo Vossio. **Competência laboral. Documento base projeto de criação de um sistema nacional de certificação ocupacional**. 1998. Disponível em <<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/brigido/i.htm>>, acesso em: 30 mai. 2011

COSTA, Thais Almeida. **Princípio de organização curricular**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, maio /jun /jul /ago 2005.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Cortez: São Paulo, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. EGA: São Paulo, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília – DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio. Revista pedagógica, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio-julho 2001.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucidio (org). **Educação corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

YIN, Robert K. **Case study research - Design and methods**. Sage Publications Inc. USA, 1989. Traduzido por Ricardo L. Pinto, adaptado por Gilberto de A. Martins. Disponível em <http://eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp>, acesso em: 25 mai. 2011.