

COMPETÊNCIAS EM QUESTÃO: CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Ivone Gaspar

Resumo

A palavra competência aparece, frequentemente, escrita em documentos de natureza variada e é usada, cada vez mais, no discurso oral, sugerindo um significado simples e linear. Um(a) vez parece ser redutora no sentido da estruturação de qualquer perfil de formação e ou educação, outras vezes utiliza-se com cautela, procurando distingui-la de outros conceitos que partilha na construção dos mesmos perfis educativos e/ou formativos. Consta-se um sintoma na utilização da palavra competência que a projecta numa perspectiva dicotómica, quanto à caracterização do indivíduo, na oposição entre competente e incompetente. Entretanto, quando se apela à formação dos indivíduos tendo por finalidade o desenvolvimento de competências evidenciam-se as indefinições, multiplicam-se as discussões, crescem as indecisões, alastram as confusões e, por vezes, evidencia-se a ingenuidade (talvez, devido à simplificação de actos que não aguardaram o amadurecimento de atitudes) na geração das sinónias de conceitos; o problema torna-se, então, complexo. Com este artigo pretende-se desenvolver uma curta reflexão sobre o conceito de competência, questionando o seu significado, na procura do estabilizar; depois, confronta-se este conceito com o de conhecimento, transportando, por fim, a questão para os profissionais da docência – os professores. Deixa-se em aberto a discussão e reflexão sobre esta matéria, parecendo útil não se acrescentar qualquer excerto conclusivo.

Assim, após uma curta introdução, organiza-se o texto em três pontos: (1) discussão em torno do conceito de competência, (2) confronto entre conhecimento e competência e (3) a competência na formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação inclui, vulgarmente, numa perspectiva teórica e globalizadora, objectivos individuais e objectivos comuns. Os primeiros correspondem a propostas de natureza pessoal e deveriam ser identificados e prosseguidos na sequência da singularidade, tendo em conta a originalidade de cada ser humano enquanto os segundos, sendo impostos pela sociedade, pretendem enquadrar os indivíduos no sistema educativo. A diversidade dos aprendentes – clientes do sistema educativo – torna difícil a

tarefa de tornar os objectivos comuns da educação em factores de desenvolvimento, e com interesse marcante, assumidos individualmente.

A palavra Educação aparece, com frequência, associada à palavra Formação, mas a sua tendência significativa revela diferenças: ou as mantém como conceitos autónomos, mas complementares e ligados pela copulativa “e”, ou pretende que Educação englobe o sentido de Formação ou se exhibe o sentido da distinção, ao situarem-se em campos diferentes, podendo funcionar em paralelo. O significado da palavra competência não poderá ser alheio a esta conjuntura.

A maioria dos sistemas educativos continua a apresentar, como objectivo central, o desenvolvimento de aptidões intelectuais, direccionadas, por excelência, para a aquisição de saberes académicos. Entretanto, constata-se, na linguagem das últimas reformas, a tendência para, em paralelo, apresentarem um outro objectivo: desenvolver competências. Não obstante, a palavra competência aparece recheada de vários sentidos, às vezes contraditórios, o que lhe provoca um estatuto, em simultâneo, de simplicidade e de complexidade. Durante décadas, para não dizer séculos, a inteligência, definida como um conjunto poliédrico de capacidades cognitivas e estilos de trabalho relacionados com a aprendizagem e transferência efectivas, tem sido apresentada como o produto mais importante da educação (Corno and Snow, 1986). A escolaridade tem funcionado na base do que é uma espécie de ‘divisão do trabalho’: a escola geral fornece os recursos (saberes, saberes-fazer e saberes-ser de base) e a vida, a escola profissionalizante ou os ramos de formação profissional desenvolvem as competências. Esta divisão de trabalho ajuda a evidenciar algo que vem ganhando pertinência: a maioria dos conhecimentos acumulados na escola revela-se inútil na vida quotidiana, sobretudo porque os alunos não são exercitados para se servirem deles em situações concretas (Perrenoud, 2001: 35).

Desenvolver competências na escola não será mais uma nova moda, mas um regresso às fontes, às razões de ser da instituição escolar (Perrenoud, 1998a). Parece que ninguém tem dúvidas quanto à organização de um currículo através de competências quando a base de referência é a formação profissional; pois ninguém acredita que se possa desenvolver um ofício só com conhecimentos teóricos e ao estender este conceito de ofício ao de profissão o grau da descrença aumenta. As dúvidas consubstanciam-se quando se mantem fidelidade às matrizes que, em alternativa, propõem o prosseguimento de estudos (via académica) ou a preparação para a vida activa (via profissionalizante). Na base do confronto destas duas vias parece estar o sentido de profissão, pois na primeira via aparece ausente essa finalidade. Importará, cada vez mais, clarificar o que se entende por profissional. O profissional será aquele que age com pertinência numa situação particular e, ao mesmo tempo, compreende

porquê e como age. Se a intenção de tornar todos os utentes do sistema educativo verdadeiros profissionais se transformar em acto importará clarificar o conceito de competência, para, a seguir, o relacionar com o conceito que tem dominado a função da escola: a aquisição de saberes e, por último, o transportar para a formação de professores.

1. DISCUSSÃO EM TORNO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Tome-se, em primeiro lugar, a etimologia da palavra 'competência': encontramos a sua raiz na expressão indo-europeia *pot* (*pete*), explícita na palavra latina *competere*, que apresenta duas acepções: (1) *convir*, ou seja, reunir a, estar em estado de ou ser conveniente para, criar ou juntar condições adequadas a e (2) *rivalizar*, com o sentido de poder e que conduz à noção de competir. Será de registar que competência e competição têm, portanto, origem no mesmo étimo latino. Desenham-se, como consequência natural de uma economia global, novas exigências de competitividade que levam à complexidade crescente das situações profissionais. Estas situações têm-se tornado causa ou consequência de novas formas de organização do trabalho, enquadradas por novos modelos de gestão. Tais formas de organização do trabalho desenvolvem-se na relação das novas exigências ou novos desafios da competitividade com a implementação, afirmação e valorização do conceito de competência.

Do ponto de vista das relações profissionais, o conceito de competência só ganhou importância a partir da década de 70 do século XX. Terá percorrido um caminho em que, depois de se debater com o conceito de qualificação, o tem substituído. O uso da palavra competência, com o referente mais comum ao vocabulário presente, poderá remontar a dois fenómenos diferentes, ocorridos em tempos e espaços distintos. Um deles remonta ao pós segunda guerra mundial e remete-se, de forma particular, para a sociedade americana representando a preocupação em identificar competências nos ex-combatentes, desenvolvidas pela experiência adquirida no teatro da guerra e que pudessem substituir as qualificações escolares. O outro situa-se no início dos anos 70, associando-se às consequências directas do designado "movimento de Maio de 1968", em França; entrou na linguagem das negociações entre parceiros sociais manifestando-se, também, na tendência da substituição do termo qualificação pelo termo competência. Na década de 80, o termo competência vulgarizou-se nos discursos comuns às áreas de formação e ao mercado de trabalho para se afirmar, socialmente, na década de 90. Foi, aliás nesta última década, sobretudo nos seus derradeiros anos, que alguns países começaram a utilizar a palavra competência, na pretensão de ela traduzir um conceito claramente definido e assumido dentro dos Sistemas Educativos;

exemplos Canadá, Suíça, Bélgica, e o próprio Reino Unido. É, precisamente no Reino Unido que o NVQs (National Vocational Qualifications) tem dado alguma razão à distinção do significado dos dois termos, tanto no discurso relativo à educação como no discurso relativo ao emprego: competency (com o plural em competencies) e competence (com o plural em competences). A esta última palavra é atribuído um significado mais lato, abrangendo mesmo uma vasta gama de capacidades, algumas relacionadas com ‘virtudes’. A primeira palavra teria, pelo contrário, um significado mais estreito; traduz um conceito atomístico usado para aptidões delimitadas e destinadas a situações específicas. A palavra competência, neste artigo, é analisada no sentido atribuído a competence. Este conceito continua a ser objecto de vasto e aceso debate. Ser competente no século XXI não significa o mesmo que ser competente em 1950, em 1970 e, mesmo, em 1990. O conceito de competência vai-se reconstruindo de acordo com os novos desafios profissionais, tendo por base os novos contextos sociais... (Le Boterf, 2004: 16).

No cenário educativo, acentua-se a preocupação em distinguir conceitos que, muitas vezes são utilizados, em discurso político, como sinónimos de competência. Neste sentido, procura-se, tão só, identificar aqueles cujo uso é mais frequente e atribuir-lhes um significado de relação com o seu referente. Destacam-se, portanto, quatro palavras: (1) A palavra objectivo significa algo a ser atingido; é um enunciado claro que prescreve procedimentos e acções e expressa a antecipação dos respectivos resultados; ele é necessário à definição de comportamentos, quer eles sejam mais genéricos ou mais específicos. (2) A palavra habilidade pode significar uma actividade rotineira, um automatismo, muitas vezes sensorimotor e reporta-se a uma operação específica – vulgarmente associada a um saber-fazer; ou, então, é algo adquirido através de uma habilitação. (3) A palavra aptidão traduz-se, vulgarmente, por um conjunto de disposições físicas e intelectuais, inatas ou adquiridas, para uma pessoa realizar uma tarefa. A aptidão é identificável independentemente do contexto. As diferenças individuais entre os aprendentes são vulgarmente designadas aptidões. Aptidão é um conceito complexo e vasto (implica multiplicidade e variedade). A investigação psicológica e educacional distingue três categorias de aptidões que designa por intelectuais, afectivo-emocionais e comportamentais. Numa sociedade em mudança rápida e constante, a promoção de aptidões para aprender, resolver problemas e inovar preterem aquelas que resultam da aprendizagem de factos e do simples saber-fazer. (4) A palavra capacidade significa um saber ou saber-fazer, verificados em comportamentos, produções e desempenhos. Quando se identifica ‘saber observar’, ‘saber analisar’, ‘saber comparar’ é frequente afirmar-se que se está perante ‘capacidades transversais’. Perrenoud (2001) propôs o uso da palavra capacidade quando se designam operações que não consideram o conjunto de uma situação e ficam

relativamente independentes dos contextos e falar de competência quando se designam disposições que subentendem a gestão global de uma situação complexa e contextualizada.

O que se entende, então, por competência? Como se assume a diferença referencial neste conceito?

Constata-se que o conceito de competência tem sido tratado com significados diferentes em três campos distintos: linguístico, sociológico e educativo. Na pretensão de operacionalizar tal conceito e tendo por referência estes três campos, faz-se uma curta digressão por algumas das suas definições.

Em Linguística, a competência opõe-se a desempenho separando-se, assim, aquilo em que se é capaz (ou seja a competência) daquilo em que se torna visível o acto que se realiza (ou seja o desempenho). Chomsky¹ (1968) define competência como “um sistema fixo de princípios geradores”, dá, a esta noção, a faculdade de coerência e de adequação, introduzindo a ideia de que uma competência consiste precisamente numa adaptação a toda a situação. É, ainda, Chomsky que não atribui especificidade à competência. Neste campo é frequente surgir a sinonímia entre competência e capacidade.

Em Sociologia, não há competência sem objectivo claro; o exercício de uma competência, por mais modesta que ela seja, corresponde a um projecto. Longe de ser uma resposta automática a um estímulo, como um comportamento, ela (a competência) é capaz de se adaptar a situações desconhecidas. Não será uma simples função. A competência revela-se na capacidade de decidir o objectivo a ser atingido; portanto, de deliberar sobre a sua oportunidade, bem como a capacidade de inventar meios para o atingir. A competência não pode reduzir-se à possibilidade de produzir uma listagem pré-estabelecida de comportamentos (ou de enunciados de objectivos) estereotipados, mas é aquilo que permite gerar uma infinidade de comportamentos ou de enunciados novos e adaptados às situações (Rey, 2002: 57). “A competência é heterogénea pelos seus elementos constituintes e homogénea pelo seu destino” (Rey, 2002: 35). A competência poderá ser específica à consecução de uma função e descrita como uma organização do comportamento ou traduzir-se numa capacidade geradora, sendo susceptível de criar uma infinidade de condutas adequadas a uma infinidade de novas situações. A competência obriga a definir um objecto e a delimitá-lo, ainda que suportada por objectivos. Toda a competência é, pela sua essência, limitada e vinculada a um objecto ou a um domínio (Rey, 2002: 22). O mesmo autor (2002: 47-48) refere-se a três modelos de competência: competência-comportamento; competência-função e competência-poder do

1 CHOMSKY, Noam (1968), *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, cit. Bernard, Rey (2002: 39).

conhecimento. Noção mais complexa de competência tem Gillet (1986)², para quem uma competência é “um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a uma gama de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução, por meio de uma acção eficaz”. (Klarsfeld e Oiry, 2003: 244) dizem que “a competência integra um conjunto de componentes: saberes, saber-fazer e saber-ser; este tríptico identifica os conhecimentos requeridos para uma dada actividade e traduzem-se na prática em termos de capacidades e de comportamentos”. A competência, de acordo com a perspectiva assumida, poderá ser tomada ou como uma disposição para agir ou como um processo. “As competências podem ser consideradas como um resultado de três factores: o saber agir, o querer agir e o poder agir. (...) Quando o cursor da competência se encontra próximo das situações com prescrição restrita, ser competente limita-se a saber fazer, a saber executar uma operação ou um conjunto de operações, a aplicar instruções, a respeitar estritamente ordens. Logo que o cursor da competência se avizinha do polo marcado por uma prescrição aberta, ser competente significa saber o que fazer e quando fazer. (...) Uma pessoa é competente se sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes – conhecimentos, saberes-fazer, qualidades, redes de recursos – (Le Boterf, 2004: 60, 63, 70). Distinguem-se, nesta última afirmação, três conceitos: combinação, no sentido de articulação, mobilidade e recursos. Eles são substantivos ao sentido de ‘competência’ para este autor. “Ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (Le Boterf, 2004: 43). O mesmo autor admite que se confrontam vários conceitos de competência e que a escolha por um deles não é neutra. Contudo, para ele, é determinante que para agir com competência uma pessoa deverá ser capaz de combinar e mobilizar não só os seus próprios recursos (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, cultura, experiência...) mas também recursos do seu meio: redes profissionais, redes documentais, bancos de dados, manuais de procedimentos (Le Boterf, 2004: 52). Uma pessoa age com competência através de três dimensões: a das práticas ou da acção, a dos recursos disponíveis (recursos pessoais – conhecimentos, capacidades, saber-fazer; recursos emocionais – atitudes sensoriais e físicas e recursos do seu meio ambiente – bancos de dados, suportes documentais, guias, redes de especialistas, colegas) e a da reflexividade, eixo da distanciação (Le Boterf, 2004: 112-113). Para este autor, só haverá manifestação de competência, isto é, só se age com competência se houver, efectivamente, combinação e mobilização dos recursos. A capacidade de resolver problemas obriga à transferência de saberes. A competência desenvolve-se em

2 GILLET, Pierre, “Utilization des objectifs en formation; contexte et évolution”, *Éducation permanente*, n.º 85. Oct. 1986, 9. 17-37 ; cit. por Bernard, Rey (2002: 35).

contexto e mobiliza vários tipos de recursos; é sempre uma noção complexa. “A faculdade de transferir repousa num paradoxo: a aprendizagem terá de ser contextualizada para se poder transferir” (Le Boterf, 2004: 121). Importará destacar que, no campo em análise, há um aspecto determinante no conceito de competência: a conjugação para a acção. Aprende-se, adquirem-se capacidades, desenvolvem-se aptidões, com a finalidade de agir em conformidade.

Em Educação, o movimento designado por Competencies Based Teacher Education (CBTE)³ definiu competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado legalmente para ‘ser admitido a’ ou ‘como ser capaz de’. Esta ideia conduz, com frequência, à utilização da palavra competência com o significado de capacidade. Viviane Landsheere (1982) assume este sentido, afirmando que “o termo competência designa a capacidade de realizar uma determinada tarefa de forma satisfatória”⁴. Formular competências poderá não significar a mesma coisa que desenvolver competências. Para Perrenoud (2004), na construção de competências, distinguem-se dois momentos: a aquisição de recursos e a aprendizagem da sua mobilização. A competência revela a capacidade de transferir e mobilizar os saberes. Transferência e mobilização são duas metáforas diferentes (Perrenoud, 2000a): 5) para designar o mesmo problema: o reinvestimento do adquirido em situações diferentes das situações de formação. A metáfora da transferência parece mais pobre, enquanto a metáfora da mobilização de recursos se afigura mais lata. Concreta ou abstracta, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite enfrentar e regular adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como a outras competências mais específicas (Perrenoud, 2001: 31). Cada competência pressupõe um desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva que só podem ser exercidos sobre o conjunto dos saberes e das situações de formação ou de vida. Percepciona-se, nesta última frase, o sentido mais claro de competência na perspectiva da Educação, exigindo o cruzamento da aquisição com a aplicação do conhecimento e saber.

Julgar da pertinência de qualquer regra parece ser imperativo da competência.

A competência, identificada como comportamento, poderá confundir-se com objectivo; este parece ser um dos aspectos de maior conflitualidade para a clarificação e aplicação do conceito de competência.

3 Este movimento surgiu e desenvolveu-se nos EUA na década de 70 do século XX.

4 DE LANDSHEERE, Viviane (1988: 21), *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale*. Paris, PUF, cit. por Bernard, Rey (2002: 34).

A competência manifesta-se na acção. Logo, se a competência emerge da acção, ela terá de ser permanentemente reconstruída e recontextualizada; é-se competente ou incompetente para determinadas situações; ou seja, é-se competente nuns casos e incompetente noutros.

O desempenho profissional confronta situações ou famílias de situações com a mesma estrutura, situações que terá de dominar na globalidade para assegurar um resultado.

Competência é, muitas vezes, ligada mais ao que se pode fazer do que ao que se sabe. Assim, há implicações na sua definição, tendo em conta que a competência se revela em contexto; a competência é um resultado que permite entrar em *standards* em que o desempenho é medido e acreditado. A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Ser competente é ser capaz de agir de modo pertinente numa família de situações. A transferibilidade está na faculdade de se estabelecer laços, tecer fios, construir conexões entre duas situações.

Não podem existir competências se os recursos exigidos (conhecimentos e capacidades) não estiverem disponíveis. Poderá definir-se competência por um conjunto de saberes que reenviam para situações complexas e conduzem a gerar variáveis heterogêneas e que permitem resolver problemas que escapem a situações referenciáveis epistemologicamente a uma disciplina (Muller, 2003a).

Uma competência é uma capacidade de acção eficaz face a uma família de situações, que chega a constituir uma matriz onde, ao mesmo tempo, se dispõem os conhecimentos necessários e a capacidade dos mobilizar com bom resultado, em tempo oportuno, para identificar e resolver verdadeiros problemas (Muller, 2003 c). A competência não é dicotómica nem global; há uma escala hierárquica dos vários níveis de competência (Labruffe, 2003: 42).

Será que se pode distinguir a competência na perspectiva académica e na perspectiva profissional? A tendência, cada vez mais estruturada, é para cruzar as duas perspectivas. Tanto mais que a perspectiva académica, se não desembocar na profissional, afigura-se redutora. Recorde-se a frase de Dewey: 'toda a lição é uma resposta'. Acentua-se que uma competência é qualquer coisa que se sabe fazer; mas ela não é um simples saber-fazer ou uma habilitação obtida ou aptidão conseguida. É uma capacidade estratégica, indispensável em situações complexas, independentemente da sua natureza. A noção de competência, no sentido em que se toma neste texto, nunca se reduz a procedimentos codificados e aprendidos como regras; ela reenvia para situações em que é necessário tomar decisões e resolver problemas.

Parece, contudo, que utilizar a linguagem das 'competências' para designar todos os compromissos de formação seria uma fonte de maior confusão. Que lugar se deve dar à palavra competência na relação com a palavra conhecimento?

2. CONFRONTO ENTRE COMPETÊNCIA E CONHECIMENTO

Neste confronto, é frequente questionar a definição de conhecimento frente à de saber. É difícil, no âmbito deste artigo, distingui-los significativamente; tal tarefa não inclui, tão pouco, os seus objectivos. Assim, as duas palavras poderão, eventualmente, ser usadas com sentido indiscriminado. Tal decisão não impede que se avance, apenas, com a explicitação de ideias que surgem nas discussões mais generalizadas: o conhecimento tem existência em si mesmo, enquanto o saber reflecte a aquisição e assunção do conhecimento por um sujeito. Todo o saber tem contributos de natureza sociológica e tecnológica que condicionam e/ou orientam a passagem do conhecimento a saber. O tratamento material do saber reduz o conhecimento a um conjunto de informações formatadas, estruturadas e compiladas. Há, porém, outras formas de tratar o saber, para além da forma material... Esta é a razão pela qual a palavra conhecimento aparece, aqui, com maior frequência.

A competência pressupõe conhecimentos mas não é sinónima de conhecimento, pelo que não se pode confundir com a aquisição de conhecimentos. Sem que se realize aprendizagem, variada e em campos diversificados do conhecimento, e haja experiência não se pode efectivar uma competência.

Valorizar as competências nunca poderá significar esquecer, nem mesmo subalternizar, outras justificações dos saberes. Tal valorização exige, poder-se-á afirmar que determina, a explicitação das razões da selecção dos saberes sujeitos à aprendizagem. Reforçar as competências não é uma ruptura com os conhecimentos, será, antes, uma evolução na relação com o conhecimento, no sentido de o justificar e encontrar a verdadeira dimensão formativa do saber que dele decorre.

Uma aproximação ao ensino-aprendizagem por competências precisa o lugar dos conhecimentos na acção; os conhecimentos constituem as fontes, muitas vezes determinantes, para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões (Muller, 2003b)). A formação de competências exige uma 'pequena revolução cultural' para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de preparação para desempenhos (Muller, 2003b)). A aprendizagem de competências exige uma atitude construtivista pelo que prevê um percurso com momentos de confronto entre o que já existe e o que é novidade. Obriga à realização continuada de um conjunto de actividades coerentes, à contratualização individual com o aprendente, de forma a que este perceba, aceite e valorize a sua diferença, ao incremento do trabalho de projecto e ao fortalecimento da avaliação formativa.

Beillerot (1991)⁵, ao distinguir competências individuais e competências colectivas, parte do postulado que “há competências que ninguém poderia deter, nem inventar ou construir sozinho”. Há, igualmente, saberes que se adquirem em grupo, originando competências que se exibem no colectivo, como por exemplo competências resultantes de capacidades técnicas (Muller, 2003d).

Afirma Perrenoud que a oposição entre saberes e competências é, ao mesmo tempo justificada e injustificada. Justifica-se porque não se podem desenvolver competências na escola a partir da estruturação em saberes disciplinares, isto é, não se desenvolvem competências a partir do conhecimento estruturado em disciplinas. Não se justifica ou não se fundamenta tal oposição, na medida em que a maior parte das competências mobilizam saberes; desenvolver competências tem como um dos pressupostos básicos a aquisição de saberes (Perrenoud, 1998a). Não há competências se não houver saberes.

Perante um currículo organizado por disciplinas será necessário que os alunos acedam a uma espécie de questões fundadoras para perceberem a matriz disciplinar e poderem construir uma espécie de postura científica e experimental. Para desenvolver competências a partir da matriz disciplinar é imperativo ter em conta a maneira de ensinar; ela deverá focar-se em enigmas, debates, problemas, pequenos projectos de investigação, observação, experimentação, etc... Os alunos terão de passar de consumidores de saberes para produtores de saberes.

Repare-se, a propósito, neste excerto de Le Boterf (1994: 16)⁶: “Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podem-se conhecer técnicas ou regras de gestão compatível e não as saber aplicar no momento oportuno. Será necessário mobilizar conhecimentos ou capacidades de modo pertinente e em tempo oportuno para uma situação de trabalho”. Se o conhecimento a mobilizar faltar, não há competência; se o conhecimento existir, mas se não se verificarem as capacidades para o transformar em saberes adquiridos, para os conjugar adequadamente e os mobilizar em tempo útil para uma situação concreta, tudo se passa como se ele não existisse; logo, a competência não se verifica. Poderá existir saber sem competência, mas a competência não se verifica se não assentar, além de outros elementos, em saberes.

5 BEILLEROT, J. (1991), “Les compétences collectives et la question des savoirs”, *Cahiers pédagogiques*, n.º 297, Paris, pp. 40-41; cit. por Muller (2003d).

6 LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organization; cit. por Perrenoud, Philippe (2001b): 31.

A escolaridade funciona numa espécie de divisão de trabalho: a escola fornece os recursos (saberes e saberes-fazer) e a vida a experiência que se vai adquirindo, enquanto os ramos de formação profissional ou mesmo os ramos de formação vocacional desenvolvem as competências. Tem sido demasiado evidente que a maior parte dos saberes acumulados na escola ficam inúteis na vida quotidiana, não porque lhes falte pertinência, mas porque os alunos não são exercitados a servirem-se deles em situações concretas (Perrenoud, 2001b); 33).

Contudo, orientar a escola para as competências provoca, ainda, acesos debates, vulgarmente centrados sobre a finalidade cultural e social da escola, pelo que alastra à concepção de cultura. O debate estende-se forçosamente à Universidade. Acontece que ele tem mais sentido em determinados espaços universitários do que noutros; estas diferenças verificam-se sobretudo entre países que pontuam a diferença por um conjunto de indicadores de análise sociológica: para uns, o conceito de competência é assumido nos perfis de formação que apresentam há já largos anos, enquanto outros ainda alimentam a discussão sobre a pertinência e mesmo validade de tal conceito no tipo de ensino designado por universitário. Entretanto, o processo de Bolonha defende, entre outros, o princípio da empregabilidade (diplomas reconhecidos no mundo do trabalho). Este debate talvez não seja técnico, mas sim ideológico; confronta-se com visões diferentes da Universidade nas suas ligações com a sociedade. A focalização, em exclusivo, nos saberes escamoteia a questão das práticas sociais a que se destinam os estudantes. Ao visar o desenvolvimento de competências, a escola seja de que nível for, mostra preocupação com o futuro do seu aluno. Ao preparar para uma profissão, impõe-se-lhe o desenvolvimento de competências...

A matriz da aquisição dos saberes teóricos sobrepõe-se facilmente à matriz do desenvolvimento de competências. A primeira valida-se, na generalidade, pela exibição de conhecimentos (saberes adquiridos) em exames, facilitando o trabalho da e na escola; enquanto as competências se julgam em contexto de acção.

Esta relação entre competência e saber apela a uma referência, ainda que muito curta, de currículo como produto e currículo como processo. Num currículo considerado um produto, e que se apresenta como um plano, será fácil ter presente os objectivos que se traduzem em capacidades discrimináveis, explícitas em actividades e concretizadas em saberes e saberes-fazer. O currículo como um processo, que muitos designam como um projecto, desenvolve-se pela interacção entre professores, alunos e saber (conhecimento). Há, aqui, um conjunto de elementos que estão em interacção permanente. Professores criam situações educativas particulares (1) com uma aptidão para pensar criticamente e pensar em acção; uma compreensão do seu papel e das expectativas dos outros; uma proposta para a acção, tendo por base os conjuntos de princípios e regras do encontro educativo; (2) guiados por isto, eles

encorajam conversações entre e com as pessoas em situação de aprendizagem (os alunos); (3) avaliam continuamente o processo e o que podem ver dos resultados (Jeffer and Smith, 1990)⁷. O processo envolve os participantes activamente nos julgamentos, nas interpretações e nas decisões. Estará mais adequado ao desenvolvimento das competências no sentido mais geral que lhe é atribuído pelo termo inglês *competence*, enquanto o currículo como produto identifica e desenvolve facilmente as competências no sentido da palavra *competency*. Há nitidamente uma pedagogia de projecto que terá de marcar o currículo, apenas pelas metodologias que se propõem? Talvez não seja só. A compartimentação disciplinar e o sentido da especialização poderão contrariar os atributos que se dão à palavra *competência* no seu sentido mais lato (*competence*, em inglês).

Desenvolver competências a partir da escola é um movimento que parece estar longe de conseguir unanimidade. Perrenoud (2001b): 9-10) resume as principais críticas que se fazem a esta atitude, em cinco pontos: (1) o conceito de competência não está devidamente fundamentado, logo o trabalho nesta área desenvolve-se em areias movediças; (2) as competências e os saberes disciplinares estão de costas voltadas; (3) a abordagem por competências conduziria a um utilitarismo de baixo nível e a uma concepção estreita de cultura; (4) os currículos em resultado da nova abordagem, fariam o jogo da economia e (5) as reformas curriculares seriam demasiado rápidas, não seriam negociadas, e ficariam sem tempo para a convicção e formação dos professores.

“A abordagem por competências contesta a ideia de que a escola se deva centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com os problemas da utilização, da mobilização e da transferência desses saberes” (Perrenoud, 2001b): 6). O mesmo autor (2001b): 19) afirma que as resistências menos confessáveis às competências, por parte da escola, como espaço destinado a qualquer nível de ensino, são: a defesa incondicional de territórios disciplinares; a concepção elitista da escola; a visão conservadora da cultura; o medo da mudança e a falta de competências pedagógicas e didácticas por parte dos professores. As competências não se ensinam; criam-se condições que estimulam a sua construção. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e a desenvolver.

Relativamente ao currículo, longe de voltar as costas aos saberes, a aproximação por competências dá-lhe uma força nova pois liga-o às práticas sociais, às situações complexas, aos problemas, aos projectos (Perrenoud, 2000: 2). Ao aproximar-se de um modelo de

⁷ Cit. por K. Smith, Mark K. (2004: 6-7).

organização por competências, sem voltar as costas aos saberes, sem negar que haja outras razões de saber e de saber-fazer, o currículo impõe a ligação dos saberes a situações em que eles permitam agir fora da escola, ou seja que permitam afrontar situações complexas: pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar. “Nada é mais prático do que uma boa teoria”, diz Kurt Lewin⁸.

Astolfi (1992: 45)⁹ afirma que os saberes escolares não são nem teóricos nem práticos. Trabalhar no quadro de uma disciplina, com os exercícios convencionais, mobilizando os saberes que a constituem é fazer o que Astolfi chama ‘um verdadeiro trabalho de prática teórica’. Os conhecimentos terão de estar associados, tanto às competências como às capacidades. Eles são mobilizados directamente para uma competência, ou indirectamente, para uma capacidade. Os saberes são tratados como componentes da cultura que a escola tem por vocação transmitir e que, muitas vezes, se impõem pela tradição. Será preciso dominar um saber; mas tal domínio deverá passar pela sua conceptualização para que ele seja associado a outros saberes para se ‘transferir’ e ‘mobilizar’. Afirma Perrenoud (2001b): 11), “a partir do momento em que nos perguntamos como é que os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem no espírito de uma pessoa acaba-se o consenso e a clareza”. Cada campo de saber é igualmente um campo de forças, com conflitos, dominações, ortodoxias, hierarquias, exclusões, evoluções, mudanças de paradigma que marginalizam o que estava no centro e colocam no centro o que era ignorado ou ridicularizado pouco tempo antes. Quanto aos saberes que não advêm de pesquisa, cada um reconstrói à sua maneira o mapa dos saberes que lhe parecem estar estabelecidos e fecundados para serem ensinados. Le Boterf (2004) integra os saberes numa área vasta que designa por recursos. Será importante desenvolver capacidades para as utilizar convenientemente; este será o substrato da construção das competências. A qualificação formal poderá pressupor competências efectivas diferentes e este será o principal eixo da empregabilidade.

Quando se opõe saber a competência, diz, Perrenoud (2001b): 29), haver e não haver razão: há razão por que não se podem desenvolver competências sem se limitar, na escola, o tempo que é atribuído à pura assimilação de saberes, sem questionar a sua organização em disciplinas compartimentadas; não há razão, porque a maior parte das competências mobiliza certos saberes. O verdadeiro debate deveria assentar não entre saberes e competências mas, de preferência, entre as finalidades prioritárias do sistema educativo, algumas das quais explicitadas para os seus diferentes níveis de ensino e os equilíbrios a respeitar na redacção

⁸ Cit. por Le Boterf, Guy (2004: 43).

⁹ ASTOLFI, J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, cit. por Perrenoud (2000: 9-10).

e na implementação dos programas, isto é nos conteúdos, nos processos, e nos resultados de aprendizagem, o que se prende directamente com a formação de professores.

3. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A docência é considerada uma profissão e o profissional que a desempenha é designado por professor. A principal função deste profissional é ensinar, palavra que assenta num conceito de alguma complexidade, cuja análise não se contempla neste texto, embora se sujeite a uma breve referência, com sentidos diferentes. Uma definição descritiva de ensino poderá situar-se no seguinte: ensinar é inculcar (passar algo para alguém) conhecimento ou aptidão. Onde, o sentido de partilha, pelo que se pode afirmar que ensinar tem o significado de partilhar experiências ou de comunicar informação através da lição. Ensinar é intencional comportamento pelo qual o objectivo é induzir aprendizagem. Ensinar obriga a que se preste atenção, em permanência, ao que está acontecendo, que se façam diagnósticos a fim de perceber os resultados do ensino (ou seja, a aprendizagem). Uma definição técnica de ensino consistirá num conjunto de afirmações ligadas por palavras como ‘e’, ‘ou’ e ‘implica’. Esta forma de definição é designada, por Reichenbach (1947)¹⁰, uma definição por coordenação de proposições. Este modo de definição aplica-se a outros termos usados nas discussões sobre ensino, tais como: competência, desempenho e eficiência.

O professor, como qualquer profissional, terá de enquadrar a sua formação em duas grandes etapas: (1) a que prepara para entrar na profissão, vulgarmente designada por ‘formação inicial’ e (2) a que dá continuidade a esta primeira formação, actualizando-a, reforçando-a, reorientando-a ou mesmo, reconvertendo-a – a ‘formação ao longo da vida’.

O movimento CBTE (Competency Based Teacher Education) privilegiou a etapa da formação inicial de professores onde procurou inculcar linhas orientadoras que acentuassem tanto a cultura geral como os objectivos educacionais específicos. Para este movimento, competência refere uma preparação adequada para começar uma carreira profissional e tem uma ligação directa com a certificação de requisitos. O mesmo movimento afirma que há muitas variáveis a intervir no efeito da aprendizagem do aluno e que muitas delas se prendem com as competências do professor. De acordo com o CBTE, Houston (1988) lista cinco grandes tipos de competências para o professor: cognitivas, activas e proactivas (de desempenho), sociais, afectivas e exploratórias ou investigativas. Defende que um programa de formação

¹⁰ H. REICHENBACH (1947), *Elements Symbolic Logic*, Macmillan, New York. Cit. por O. B. Smith, O. B. (1988: 14).

de professores deverá ser caracterizado por: (i) instrução individualizada e personalizada; (ii) aprendizagem conduzida por feedback; (iii) apresentação de um todo sistemático; (iv) ênfase nos requisitos de saída e não de entrada e (v) modularização da instrução. Com este movimento poderá relacionar-se um outro, o movimento PBTE (Performance Based Teacher Education)¹¹, que enfatizou o pragmatismo, determinando a necessidade da explicitação do conteúdo dos programas para a formação de professores, pois eles deveriam responder às exigências impostas ao desempenho desses profissionais. Aos saberes deveriam juntar-se saberes-fazer e saberes-ser.

Torna-se evidente que aprender pode significar um resultado ou um processo, dependendo do contexto e este determina o modo de ensinar.

Num plano de formação para professores, é comum a palavra competência ser usada como sinónima de objectivo; tudo converge para que se possa afirmar que tais palavras não são sinónimas, ainda que o enunciado de competências se possa identificar, formalmente, com o enunciado de objectivos. Mas daí a reduzir objectivos a competências há um passo a não ultrapassar. A moda das competências não poderá derrubar, ou mesmo assumir, todo o tipo de objectivos (Perrenoud, 2001a). Toda a formação complexa prossegue vários tipos de objectivos. Impõe-se um esclarecimento sobre a evidência da competência que se exerce na acção e resulta de um cruzamento de objectivos específicos: a competência muda; há objectivos imutáveis.

Entre os objectivos que ultrapassam as competências, e que são de certo modo prévios na formação de professores, podem reter-se aqueles que se referem a três componentes da pessoa: à sua identidade, ao seu sistema de valores e a certas posturas que se entendem vulgarmente como relação, ‘postura que se pode definir como uma qualificação da relação’. “É assim que se pode distinguir a profissão de professor por: uma relação reflexiva frente à acção, uma relação crítica para com o poder; uma relação empática com os utilizadores (os clientes); uma relação cooperativa com os colegas; uma relação respeitosa para com a lei; uma relação tranquila frente à complexidade; uma relação confiante quanto ao futuro; uma relação responsável frente ao ‘caderno de encargos’; uma relação curiosa para com o saber; uma relação activa para com a leitura; uma relação ecónoma com os recursos; uma relação escrupulosa com o segredo profissional” (Perrenoud, 2001a): 17).

Parece ser imperativo que o desenvolvimento de competências na formação de professores seja condição imprescindível à abordagem curricular por competências.

11 Este movimento surgiu nos EUA nos finais da década de 60 do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAZAL, Didier et DIETRICH, Anne (2003), "Compétences et savoirs: quels concepts pour quelles instrumentations? ", in Alain Klarsfeld et Ewan Oiry (coord.), *Gérer les compétences – des instruments aux processus*, pp. 241-262, Paris, Vuibert.
- CORNO, Lyn and Snow, Richard, E. (1986), "Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners", in Merlin C. Wittrock (editor), *Handbook of Research on Teaching*, 3.rd edition, pp. 605-629, London, Collier Macmillan Publishers.
- HOUSTON, W. R. (1988), "Competency-based Teacher Education", in Michael J. Dunkin (editor), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 86-94, Oxford, Pergamon Press.
- KLARSFELD, Alain et OIRY, Ewan (coord.), (2003), *Gérer les compétences – des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- LABRUFFE, Alain (2003), *Les compétences*, Saint-Denis La Plaine, Afnor.
- LE BOTERF, Guy (2004), *Construire les compétences – individuelles et collectives*, 3e édition. Paris, Éditions d'Organization.
- MULLER, François (2003a), "La compétence d'après MEIRIEU", in *L'Envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école*, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/d'apres1.htm>.
- MULLER, François (2003b), *L'approche par compétences de l'élève*, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPENRENOUD.htm>.
- MULLER, François (2003c), *Le concept*, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPETENCES.htm>.
- MULLER, François (2003d), *Compétence collective*, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/COMPCOLLECTIVE.htm>.
- PERRENOUD, Philippe (1998a), *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html.
- PERRENOUD, Philippe (1998b), *Les cycles d'apprentissage: une auberge espagnole?* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_43.html.
- PERRENOUD, Philippe (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html.

- PERRENOUD, Philippe (2001a), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html.
- PERRENOUD, Philippe (2001b), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto, ASA.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html.
- SMITH, Mark K. (2004), *Competence and competency* <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>.
- SMITH, O. B. (1988), "Definitions of Teaching", in Michael J. Dunkin (editor), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 11-15, Oxford, Pergamon Press.