O sentido das competências no projeto político-pedagógico

Coleção Pedagógica

3

2ª edição

Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira
(organizadora)

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

EDUFRN
Editora da UFRN

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico

Coleção Pedagógica n. 3

O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico

2ª edição

Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira
(organizadora)

UFRN UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
EDUFRN Editora da UFRN
PROGRAD PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Natal, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen Carvalho F. de Oliveira Filho

Pró-Reitor de Graduação: Antônio Cabral Neto

Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos

Editor: Francisco Alves da Costa Sobrinho

Capa: Olavo Oliva

Coordenação de revisão: Risoleide Rosa

Editoração eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines

Supervisão editorial: Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica: Francisco Guilherme de Santana

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central "Zila Mamede"
Divisão de Serviços Técnicos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria de Graduação.
O sentido das competências no projeto político-pedagógico / UFRN; Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira (Org.)... [et al.]. – 2. ed. – Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

60 p. – (Coleção Pedagógica; n. 3)

1. Política educacional. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Projeto pedagógico. I. Oliveira, Vilma Q. Sampaio F. de. II. Núñez, Isauro Beltrán. III. Ramalho, Betania Leite. IV. Souza, Zilmar Rodrigues de. V. Título.

ISBN 85-7273-160-1

CDD 37
RN/UF/BCZM 2004/16 CDU 37.014.5

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufrn@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 215-3236 – Fax: 84 215-3206

SUMÁRIO

Apresentação da 2ª edição, 7
Antônio Cabral Neto

Apresentação da 1ª edição, 9
Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira

Competência: uma reflexão sobre o seu sentido, 13
Isauro Beltrán Núñez e Betania Leite Ramalho

Competência como fio condutor da formação profissional: o desafio possível, 35
Betania Leite Ramalho e Isauro Beltrán Núñez

Pressupostos para formação por competências, 53
Zilmar Rodrigues de Souza

APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO

As mudanças em curso no cenário da educação superior, no país, trouxeram implicações medulares para os cursos de graduação no âmbito das universidades. Exigências foram postas para todos os atores responsáveis pelo ensino de graduação. Assim, aos administradores e aos professores da Universidade coube a missão de promover as reformas curriculares necessárias para atender às novas demandas contextuais.

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, como a instância responsável, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, pelo ensino de graduação, assume, prioritariamente, o processo de assessoramento didático-pedagógico na reformulação curricular. Para cumprir o seu papel de articuladora desse movimento, foi necessário fornecer elementos teóricos e práticos para subsidiar os profissionais envolvidos na atualização pedagógica dos cursos de graduação.

É nesse cenário, portanto, que se insere a Coleção Pedagógica da UFRN. Os textos publicados nos cinco volumes da citada coleção buscam sistematizar subsídios basilares para orientar o debate de temas relativos aos principais aspectos implicados na ação pedagógica. Essa coleção vem cumprindo um papel importante no trabalho que a PROGRAD desenvolve junto aos cursos de graduação e, por isso, estamos colocando à disposição da comunidade universitária uma segunda edição dos seguintes títulos: Projeto Político-Pedagógico, Currículo como Artefato Social, O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico, Licenciatura e Educação Inclusiva.

Com essa iniciativa, a PROGRAD pretende continuar disponibilizando elementos para auxiliar no debate de questões pertinentes ao ensino de graduação na UFRN.

Natal, julho de 2004

Antônio Cabral Neto
Pró-Reitor de Graduação

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO

O volume 3 da Coleção Pedagógica – *O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico* – aborda um tema que, pela sua contemporaneidade, vem suscitando inúmeras reflexões e discussões no contexto educacional, nos vários níveis de ensino. Trata-se de uma nova visão, ou melhor dizendo, um novo enfoque para a formação e profissionalização dos educandos – a formação por competências –, hoje, o foco principal na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, tanto para a Educação Básica como para a Educação Superior.

Na atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, competência é definida como a *"capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".* O pressuposto é o de que o conhecimento, por si só, não levará à formação do profissional que se deseja para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Neste contexto, a articulação, a operacionalização e a contextualização são o cerne do processo de aprendizagem para que os conhecimentos adquiridos possam ser colocados em prática de forma eficaz. Consequentemente, torna-se imperativo que o processo educacional forneça ao indivíduo as ferramentas necessárias para que ele possa desenvolver capacidades, tais como: mobilizar o que aprendeu, desenvolver autonomia intelectual diante de um desafio profissional, saber transformar informações em conhecimentos pessoais, fazer análises e sínteses, relacionar aprendizados, e tirar conclusões.

Este volume é composto de três textos produzidos por professores da UFRN, que trazem suas contribuições, fruto de suas reflexões e prática acadêmica, para o enriquecimento da discussão que ora se realiza em nossa universidade.

No primeiro – *Competência: uma reflexão sobre o seu sentido* – são apresentadas várias concepções do termo, através de diferentes perspectivas teóricas e novos sentidos para a noção de

competência, ao mesmo tempo em que a sua complexidade é revelada. Segundo os autores *"não devem ser economizados os recursos intelectuais próprios para a compreensão dos diferentes sentidos que o termo competência assume, como categoria que pretende nortear a educação no século XXI"*. E isso torna-se oportuno, neste momento, já que o termo é introduzido em vários documentos acadêmicos e curriculares tendo, algumas vezes, a sua compreensão dificultada.

Fazendo uma rápida incursão sobre os vários conceitos sobre competência apresentados no texto, destacamos alguns: a noção que virá substituir outras noções que prevaleciam anteriormente; um conceito marcado por sua origem empresarial; os esquemas mentais; um saber que coloca em jogo uma ou mais capacidades em um campo nocional/disciplinar determinado; uma atitude para desenvolver as atividades de uma profissão; a capacidade de fazer com saber, e a capacidade de agir com eficácia num determinado tipo de situação.

Na noção de competência, novos sentidos são enfocados, bem como suas articulações entre os saberes e as capacidades que as conformam: transferência de conhecimentos; habilidades ou destrezas; resolução de problemas em uma função produtiva; e obtenção de resultados de qualidade.

Na caracterização das competências, são apresentados os seus elementos-chave. Na última parte do texto as competências são contextualizadas na formação profissional, com a introdução de alguns exemplos.

O segundo texto – *Competências como fio condutor da formação profissional: o desafio possível* – aborda a competência como uma categoria que se constituirá em elemento norteador do processo de formação inicial dos vários campos profissionais e a inclui nesse processo de formação. Os autores apresentam e se propõem a responder questões como: *O que é formar alguém de forma competente? Qual o lugar da competência na formação inicial e no desenvolvimento profissional como categoria que norteia o processo formativo? O que é ser hoje um profissional competente desde a*

formação inicial? Em sua conclusão, são levantadas novas questões que servirão como objeto de reflexão, no contexto acadêmico, sobre o papel de professores formadores de profissionais, convidando os leitores para uma reflexão, também, sobre a incompetência profissional.

Pressupostos para formação por competências – o terceiro texto – ressalta a sua importância no atual contexto educacional. Ênfase é colocada na necessidade de desfragmentação das disciplinas e dos seus conteúdos, ressaltando, por outro lado, a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos conhecimentos. O autor apresenta diferenças de posturas metodológicas na organização curricular, em dois paradigmas: um em superação – o tradicional – e o outro, em implantação – o da formação por competências. Também é abordado o ponto de partida fundamental de um currículo por competências – a análise de situações e a ação, fundamentadas na relação teoria-prática e vice-versa. Caminhos são indicados para a discussão e reflexão sobre concepções didático-metodológicas e posturas pedagógicas de uma prática escolar ainda em evidência, porém, ultrapassada.

Ao trazermos para a comunidade acadêmica reflexões sobre este tema – *competências* – não queremos transformar, irrefletidamente, a formação por competências na panacéia para todos os males da educação e da formação profissional. Entretanto, é importante ressaltar que, se bem introduzida nos projetos pedagógicos e com uma postura crítica consciente sobre os seus limites, muitos dos problemas nos programas de formação profissional poderão ser superados. Até porque, seria inútil falar-se numa abordagem por competências se, conforme indica Perrenoud (1999): a transposição didática não for reconstruída; as disciplinas e grades curriculares não forem tocadas; as expectativas do que segue não forem conformadas a um ciclo de estudos; novas formas de avaliação não forem criadas; o fracasso for negado; o ensino não for diferenciado; e, finalmente, se a formação dos professores não for redirecionada.

O que queremos é fazer, aqui, um convite ao debate, à reflexão de que os avanços do mundo contemporâneo exigem, sim, uma postura transformadora por parte de todos os atores – agentes e sujeitos – do processo educacional.

Pela importância do tema, este volume deverá, certamente, se constituir em importante subsídio para os Colegiados dos cursos de graduação desta Universidade e de outras IES na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, visando reformas curriculares ou a criação de novos cursos.

Natal, maio de 2002.

Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira

COMPETÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O SEU SENTIDO

Isauro Beltrán Núñez*
Betania Leite Ramalho**

INTRODUÇÃO

Vivemos uma grande movimentação marcada por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais. O avanço e o uso das tecnologias, da informação e das comunicações repercutem na forma de convivência social, na organização do trabalho, na formação profissional. Os atuais rumos da economia confrontam o Brasil com o problema da competitividade para o qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Diante disso, quanto mais a sociedade brasileira procura consolidar as instituições político-democráticas, fortalecer os direitos sociais e, obrigatoriamente, inserir-se na economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação formalizada, e maiores se apresentam os desafios para as instituições educacionais do país.

A rapidez das transformações científicas e tecnológicas exige novas aprendizagens, gerando desafios a serem enfrentados pelas agências formadoras (escolas, universidades) e seus integrantes, que devem considerar o ritmo das novas demandas educativas. Nesse contexto, a formação inicial tem um papel decisivo. Ela possibilita o preparo de competências necessárias para o início do

* I*sauro Beltrán Núñez* é Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

** *Betania Leite Ramalho* é Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

exercício profissional e para a inserção desse profissional no mundo do trabalho, respondendo à perspectiva de desenvolvimento integral como ser histórico e social, e em conformidade com projetos individuais e sociais gerados a partir de novas necessidades.

Não restam dúvidas de que estamos vivendo uma etapa em que o básico é o atendimento à necessidade de superação de antigas referências que iluminaram os processos formativos. Conformando-se, assim, a uma tradição educativa que hoje reclama por mudanças na maneira de pensar, fazer, ser e conviver com os desafios do mundo globalizado, tecnologicamente avançado e em constantes modificações. Nesse âmbito, a competência ocupa o centro das exigências sobre a formação profissional, notadamente, na educação.

Este texto convida para uma reflexão sobre o termo competência, tomando-a como uma categoria que reconfigurou o seu sentido e que busca propiciar novas referências ao processo de formação profissional.

O texto, em sua organização, registra a compreensão dos novos sentidos que expressam o termo competência, revelando sua complexidade e propiciando uma referência, entre outras, relativa a como pensar o processo que contribui para a própria formação de competências profissionais na formação universitária.

Em síntese, o texto procura demonstrar que estamos discutindo um velho termo sob um novo enfoque.

DE QUE COMPETÊNCIAS FALAMOS: ALGUNS CONCEITOS

Falar de competências tem sido uma constante nas discussões sobre o processo de construção de projetos curriculares, embora não se conheça nenhum projeto que tenha como objetivo formar um profissional incompetente. Não obstante, o sentido do termo competência tem variado e se configura segundo os diferentes contextos socioeconômicos, países, regiões etc.

O conceito de competência será aqui apresentado a partir de diferentes perspectivas teóricas, na sua relação com o próprio desenvolvimento histórico dos sentidos que lhe foram atribuídos e com as suas implicações profissionais e formativas.

Uma discussão sobre competência na formação profissional exige, hoje, a consideração desse conceito, reconhecendo o movimento que o reveste de diferentes sentidos e significados. Por isso, não devem ser economizados os recursos intelectuais próprios para a compreensão dos diferentes sentidos que o termo competência assume, como categoria que pretende nortear a educação no século XXI.

Organizar um currículo em termos de competências significa preparar os alunos para um saber-fazer reflexivo, crítico, no contexto de seu grupo social. Trata-se de colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos em relação à sua preparação para o início do exercício da profissão.

A noção competência, aqui tratada, constitui-se num eixo orientador da formação profissional, sendo, portanto, um conceito estruturante dos processos formativos. Os processos de reforma dos sistemas de ensino e os modelos formativos, na maioria dos países, estão centrados nessa categoria. Isso significa que é necessário entender as várias perspectivas teóricas que o termo assume na voz de diferentes autores. Embora o termo apareça em diversos documentos curriculares, ele pode ter sentidos diferentes que podem dificultar a sua compreensão.

Ropé e Targoy (citados por RIOS, 2001, p.76) afirmam que a noção de competência na atualidade,

> se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja capacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos (...). Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera de trabalho.

À luz das transformações da sociedade, hoje, não só pelas mudanças na forma de organização dos sistemas produtivos contemporâneos, mas também pela própria revolução tecnológica e as novas formas de organização social, o conceito de competência vai sendo reformulado, tanto em seu sentido quanto em sua utilização, a ponto de existir um grande debate sobre esses significados e sobre a importância, ou não, dos mesmos na educação do século XXI. E, nessa perspectiva, é importante para cada agência formadora construir o sentido do conceito competência a partir de diferentes referências, para poder compreender suas diversas facetas – histórica, ideológica, econômica e social – assim como o seu papel nos processos formativos, a fim de não situar-se apenas na demanda do mercado e no sentido do senso comum.

Na dinâmica das novas formas organizativas da política de formação profissional, o conceito de competência emerge como uma noção básica que procura unir operativamente teoria e prática. Isto, quando se assume que toda teoria tem implicações práticas e toda habilidade prática tem uma teoria, implícita ou não, que a sustenta, fazendo-se necessário conhecê-la para fundamentar o agir profissional. Essas exigências conduzem o entendimento do termo competência para um sentido mais compreensivo do que meramente técnico.

No modelo técnico-positivista a competência profissional é considerada como a capacidade de aplicar os conhecimentos da ciência e da tecnologia aos problemas instrumentais da prática. A competência é, por vezes, compreendida como habilidade no contexto do agir profissional, com resultados orientados pela eficiência. Tal orientação separa as pesquisas de novos conhecimentos da prática onde são aplicados, não abrindo espaço para a pesquisa na atuação de todos os profissionais.

Para Hirata (1994), o conceito de competência é marcado, política e ideologicamente, por sua origem empresarial, o que explica o fato de muitos modelos de formação de profissionais terem sido orientados para a formação de competências.

Para Berger (2000, p.2),

> ... competências constituem os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, um saber fazer.

Meirieu (1998, p. 184) considera a competência como o *"saber identificado colocando em jogo uma ou mais capacidades em um campo nocional ou disciplinar determinado"*. Já para Graham (citado por FERNANDEZ, 1996, p. 173) a competência é a atitude para desenvolver as atividades de uma profissão, tendo como elementos:

> ... as capacidades para transferir destrezas e conhecimentos a novas situações na sua área ocupacional. Abarca a organização e planejamento do trabalho, a inovação e a capacidade para abordar atividades não rotineiras. Inclui as qualidades de eficácia pessoal que são necessárias no posto de trabalho para relacionar-se com os colegas, os executivos e os clientes.

Bar (1999) compreende as competências como a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as conseqüências desse fazer. Toda competência compõe-se de conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidade pelos resultados do feito.

Perrenoud (1999b, p. 7) caracteriza a competência *"... como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles"*. O autor afirma que para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. Portanto, as competências manifestadas não

são meras ações em si, nem meros conhecimentos. Elas utilizam, integram, mobilizam tais conhecimentos, tais ações. Assim, é que as competências se constituem qualidades do profissional que lhe permite desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com sucesso e responsabilidade, ao longo do seu desenvolvimento profissional.

O próprio Perrenoud (2000b, p. 13) entende que competente *"... é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada".*

Essa capacidade de agir eficazmente é entendida como uma atividade intelectual estável e reprodutível num dado campo da vida profissional. A capacidade, como capacidade, só se manifesta num fazer, ela não existe em estado puro.

As informações anteriores sobre o conceito de competência permitem observar que existem elementos comuns e relevantes que caracterizam seu conteúdo e que possibilitam compreender que estamos diante de um novo sentido.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: NOVOS SENTIDOS

Uma competência pode ser considerada como uma condição da personalidade do indivíduo, sendo mais abrangente que uma capacidade. A competência é mais global em relação à capacidade da mesma área de saber profissional.

Uma pessoa competente numa determinada área mobiliza diferentes capacidades, necessárias à solução de uma situação problema, num contexto dado. Por isso, a escola não desenvolve competência quando se orienta só para a formação de determinadas capacidades, enquanto habilidades ou hábito, num contexto artificial do exercício da profissão. Os hábitos e as habilidades, como componentes das competências, devem ser transferidos a situações novas, reais, de forma a contribuir para a formação de competências parciais, que formarão redes complexas, características de novas competências mais gerais.

Perrenoud (2000b, p.15) adverte o seguinte:

a) na noção de competências, os saberes, saber-fazer[1] ou as atitudes não são identificados como competências. Estas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;

b) a mobilização só é pertinente em uma dada situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias com outras já vivenciadas;

c) o exercício de competências passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos, que permitem determinar, mais ou menos consciente e rapidamente, e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma situação relativamente adaptada ao momento;

d) as competências constróem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de uma situação de trabalho à outra.

Segundo o autor citado, descrever uma competência equivale, na maioria dos casos, a considerar três elementos complementares:

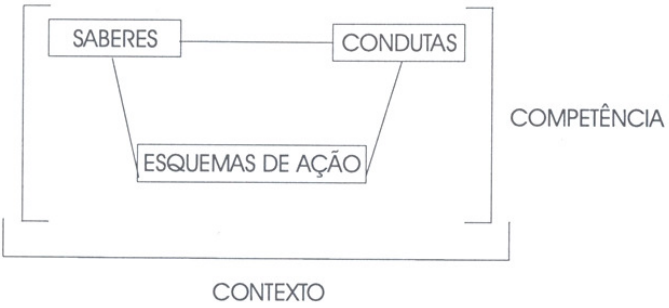
- os tipos de situações sobre as quais existe um certo domínio;
- os recursos que mobilizam os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o saber-fazer e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

---

[1] “Savoir-faire”.

Assim, a competência articula três elementos**:** saberes, repertório de condutas e esquemas da ação nas suas interações com o contexto. Pode-se distinguir esquemas de ação, saberes, representações, teorias pessoais e coletivas, percepção, avaliação e decisão, sendo o primeiro um elemento fundamental para atualizar os saberes a serem integrados em novas competências a partir da, pela e para a prática, como contexto da reflexão do agir profissional.

O esquema que segue representa essa idéia.



O esquema de ação não é um hábito simples e rígido. Ele constitui uma estrutura invariante de uma ação que, enquanto orientação-investigação, possibilita a execução de determinados tipos de atividades. Ele constitui a essência teórica do modelo mental da atividade que o indivíduo constrói. É a orientação e se constitui da estrutura do pensamento em uma dada situação.

O agir competente mobiliza os esquemas de ação, mas os reconstrói na medida em que eles não são suficientes para a solução das novas tarefas. É um processo que exige criatividade.

Os saberes que entram como componentes das competências são: saber teórico; saber sobre o contexto, saber-fazer-técnico, saber-fazer-operativo, saber-fazer em relação aos procedimentos, saber-ser social (BELLIER, citado por MERTENS, 2000c). O autor reconhece três tipos de capacidades perceptíveis que conformam as competências:

- capacidade de transferir os conhecimentos, habilidades e destrezas;
- capacidade de resolver problemas em uma função produtiva;
- capacidade para obter resultados de qualidade.

A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática, representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo age. Permite decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos disponíveis para resolver, com sucesso, determinados problemas reais da prática profissional. Faz-se necessário, nesse caso, considerar que o agir competente constitui uma atividade reflexiva, que caracteriza o agir do indivíduo numa esfera dada de sua atividade, sem apenas fazer uso de meras respostas automáticas ou de rotina.

Uma pessoa é competente quando é capaz de saber, saber-fazer e saber ser (DELORS, 2000). Conseqüentemente, precisa mobilizar:

- o saber teórico e específico, tanto em nível geral – experiências de vida –, quanto específico de seu campo de atividade profissional. Este último é parte do saber acadêmico universitário;
- o saber-fazer, aplicando-se um conjunto de processos e estratégias que possibilitem uma resposta adequada. Deve mobilizar outras competências transversais e gerais, tais como: pensamento analógico, análises e deduções em função das situações, relações entre saberes, competências cognitivas, lógico-dedutivas etc;
- o saber ser, inserindo-se nos estilos que são próprios da sua profissão, gerando atitudes, sentimentos, valores, estilos pessoais que lhe possibilitam desenvolver, globalmente, uma atividade considerada complexa. O indivíduo

competente está inserido no conjunto das relações que estabelece no contexto e com o seu grupo de trabalho.

A formação de competências é um processo complexo que implica relações diversas entre os diferentes níveis do conhecimento, dos saberes, dos esquemas de ação, do contexto etc. Dessa forma, é imprescindível que sejam reconhecidas as relações dialéticas entre o grau de domínio do conteúdo, as características do conhecimento e as situações que exigem formas específicas de trabalho com esse conhecimento.

As considerações aqui enumeradas nos possibilitam compreender que as competências não são transmissíveis. Elas são características dos profissionais que se formam à luz de uma relação dinâmica, complexa, dialogando com o objeto da profissão, num tempo real. Uma formação centrada nas aulas teóricas, na transmissão de conhecimento, para sua posterior aplicação em situações-problema simuladas, reduz potencialmente a possibilidade de se alcançar a formação de competências profissionais.

Uma competência não se aprende nem se desenvolve por simples imitação ou reprodução. Ela precisa, dentro de diversos recursos que mobiliza, ser orientada por ações teóricas. A atividade, ou ação teórica, permite fazer previsão dos resultados da atividade, avaliar as condições e os recursos, para a eleição de um fazer mais adequado, como normalmente age um jogador de xadrez que, só depois de realizar avaliações mentais da situação (orientação teórica) das possíveis variantes é que toma uma decisão, a qual é susceptível de justificação. Nas ações práticas, das mais simples às mais complexas, o papel da orientação teórica (preliminar) é de grande importância. Muitos dos fracassos dos alunos na solução de tarefas práticas, encontram explicações na falta de uma boa orientação teórica para a execução da atividade.

Novos projetos de formação profissional fazem uso da categoria competência para orientar a educação sob um eixo articulador teoria-prática, de forma a possibilitar a compreensão e a aplicação dos diferentes saberes em contextos reais. Tal orientação prepara

para a profissão, na profissão, e contribui para a profissionalização na formação inicial. A formação de competências implica, pois, na contextualização do saber em situações-problema reais e no diálogo permanente com o objeto de estudo da profissão.

CARACTERIZANDO AS COMPETÊNCIAS: ELEMENTOS-CHAVE

Segundo Gauthier, Ramalho e Núñez (2000), as competências podem ser caracterizadas a partir de várias situações ou vários elementos[2].

A COMPETÊNCIA É MOSTRADA EM UM CONTEXTO REAL

Toda ação ou pensamento se situa em um contexto dado. Todavia, é possível simular o contexto uma vez que ele aproxima-se mais ou menos da situação real, fazendo uso deste critério para discriminar as competências das habilidades. As habilidades se constituem no saber-fazer que pode realizar-se numa situação em que estão presentes, não somente um certo número de variáveis, mas, também, simulações em laboratórios ou em outros espaços artificiais em relação à realidade.

A competência é uma ação contextualizada na qual o conjunto de pressões reais está presente no trabalho ou na solução da tarefa profissional. É fundamental compreender a situação em que se desenvolve o trabalho profissional, ou seja, o objeto de estudo da profissão, no contexto do exercício da profissão. Isso significa que os conteúdos da formação devem ser contextualizados.

---

[2] Idéias apresentadas e discutidas pelos citados autores no Seminário sobre *Formação e Profissionalização Docente: que saberes, que competências*, realizado em setembro de 2000 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A COMPETÊNCIA SE SITUA NUMA VARIAÇÃO DE ESTADO QUE VAI DO SIMPLES AO COMPLEXO

Uma competência pode ser simples ou complexa, assim como uma habilidade também pode ser simples ou complexa. A competência não é algo acabado. Ela se complexifica na dinâmica do desenvolvimento profissional. Não obstante, quando se utilizam os termos simples ou complexos, isso não implica em um reducionismo, e sim numa comparação em relação ao seu conteúdo, pois qualquer competência, por mais simples que seja, constitui-se numa totalidade de diversas e complexas dimensões. Uma pessoa não tem uma competência técnica isolada das dimensões social, política, ética, e também de outras competências.

A COMPETÊNCIA SE BASEIA EM UM CONJUNTO DE RECURSOS

O ator competente faz uso de recursos e os mobiliza no contexto da ação. Esses recursos podem ser saberes ou conhecimentos, saber-fazer e atitudes que ele utiliza no seu contexto de ação. Uma competência é, dessa forma, multidimensional. Os recursos em si não se constituem em competência. Eles são o suporte para a formação das competências.

A COMPETÊNCIA NÃO SE REDUZ AOS RECURSOS DO INDIVÍDUO

O trabalho se reveste de um caráter mais coletivo. A atuação do indivíduo dependerá da sua capacidade de comunicar-se. Os recursos nos quais o indivíduo se baseia não são apenas pessoais. Eles implicam, também, no que se encontra ao seu redor, como por exemplo, colegas, recursos pessoais, bancos de dados, literatura especializada. O agir competente leva consigo a interação com os outros, como processo comunicativo, social.

A COMPETÊNCIA É A ORDEM DO SABER-MOBILIZAR NO CONTEXTO DA AÇÃO

A competência não se reduz aos recursos. Uma competência não é um saber, um saber-fazer, nem uma atitude. Ela se manifesta quando um ator utiliza esses recursos para agir em um determinado contexto.

A competência permite integração, orquestração, combinação e transformação dos recursos disponíveis. A competência não é aplicação, mas a construção – *"definição do problema versus solução do problema*"[3]. Ser competente não é só resolver um problema dado, formulado por outro. É mais que isso. Face a uma situação-problema, o indivíduo primeiro constrói o problema, ao estabelecer a diferença entre o conhecido e o não conhecido, e depois define a zona de busca das respostas.

De outra forma, a pessoa hábil sabe apenas mobilizar recursos. A pessoa competente sabe mobilizar recursos no tempo e espaço reais, normalmente dentro de situações de complexidade, urgência, instabilidade, e não somente no tempo e espaço simulados ou controlados sob situações artificiais. A competência profissional se revela na ação prática profissional, onde se mostram as capacidades e, por sua vez, se atualizam os recursos necessários.

A COMPETÊNCIA EXIGE O SABER-MOBILIZAR E O SABER DE SEU SABER-FAZER

Se o profissional, em uma determinada situação, apresenta um saber-fazer muito bem, mesmo na ausência de saberes teóricos sobre a ação, a demonstração da competência exige, necessariamente, o saber argumentar sobre a ação. Como por exemplo: o esportista pode ser considerado hábil, mas isso não

---

[3] Problem solving vs problem setting.

quer dizer que ele é considerado competente, pois nem sempre ele pode argumentar teoricamente suas ações práticas, já que ele atua com esquemas de ações, sem uma orientação própria explícita. Tal como o saber não garante o saber-fazer, o saber-fazer não significa a expressão de uma competência. A competência não é privada: o aluno, por exemplo, é guiado por um sistema de significações socialmente compartilhadas por seus pares.

A postura profissional competente exige o saber sobre o como e o porquê foi feito.

A COMPETÊNCIA COMO SABER AGIR É UMA PRÁTICA INTENCIONAL

A competência pode ser mais que um conjunto de movimentos objetivamente constatável. Ela é também a ação sobre o mundo, definida pela sua utilidade social ou técnica. Em uma palavra, ela tem uma função prático-social: se orienta à solução de situações-problema bem definidas. Visa atender aos objetivos estimados e desejados.

O aluno, na formação para as competências, dá sentido à situação, seleciona os elementos necessários conforme o seu repertório de recursos. Saber agir com pertinência é, pois, saber interpretar, julgar.

A COMPETÊNCIA É TAMBÉM UM PROJETO, UMA FINALIDADE

As competências se inscrevem sobre uma série de estados que passam do simples ao complexo. Ao nível da complexidade maior, não existe, por assim dizer, um fim ao fim projetado. Jamais, uma pessoa deterá, de forma definitiva e total, a competência que deseja desenvolver, por exemplo, o pensamento crítico. Essa competência sempre está em processo de atualização/construção,

não sendo possível afirmar-se que uma pessoa atingiu o nível máximo do pensamento crítico.

UMA COMPETÊNCIA É UMA POTENCIALIDADE DE AÇÃO

A competência não é uma ação que podemos definir como uma atuação, mas sim um potencial de intervenção que pode se manifestar no contexto real. Ela permite delimitar e resolver problemas próprios de um campo de ação. Nesse sentido, alguns autores falam de famílias de situações-problema como uma esfera de cada competência.

O AGIR COMPETENTE É UM ATO BEM SUCEDIDO

O ator competente age eficientemente, quer dizer, em conformidade com os modelos desejados. A eficácia real do ator competente para conseguir atingir os fins fixados não deve ser necessariamente comparada com a ação de um *expert*.

O profissional competente é aquele que sabe mobilizar os recursos em situações como teria feito racionalmente o profissional mediano dentro das mesmas condições. O nível do sucesso esperado pelos estudantes que iniciam o exercício da profissão não é o de um profissional experiente, mas sim daquele que corresponde aos objetivos formulados no modelo profissional para esse nível de formação. A formação inicial não prepara o aluno com as competências necessárias para toda a sua vida profissional. A formação inicial é uma etapa no processo de desenvolvimento profissional. Conseqüentemente, as competências desse nível da formação não têm correspondência com as competências do profissional com uma atuação de excelência, construída no seu desenvolvimento profissional.

O AGIR COMPETENTE É IMEDIATO E EFICIENTE

Competência não resulta somente de um ato bem sucedido, mas, também, de uma competência suficientemente dominada para permitir uma execução rápida e com certa economia de meios .

UMA COMPETÊNCIA É UMA CAPACIDADE DE AGIR COM ESTABILIDADE

Uma competência não pode ser uma ação em que o sucesso acontece devido a uma causalidade, a um “golpe de sorte”. Ela implica em que o ator a manifeste de maneira repetitiva nas diversas situações do seu agir profissional.

A competência não é rotina, não é um mero hábito. Ela caracteriza o agir profissional de alguém com poder e autonomia, atuando em situações complexas, resultando em uma resposta satisfatória para uma situação nova. Os hábitos profissionais (rotinas) estão na estrutura das competências, mas não são eles competências em si, como já foi afirmado. É lógico que cada profissional desenvolve suas rotinas, o que lhe possibilita obter determinadas respostas a situações que não podem ser consideradas como novos problemas. Mas, isso acontece quando o indivíduo incorpora os recursos próprios para o agir competente nessas situações.

SITUANDO AS COMPETÊNCIAS ENTRE NÓS

A partir dos fundamentos a respeito da formação profissional aqui discutida, a sala de aula e o laboratório da Universidade não são mais o *locus* exclusivo. A prática e o contexto do exercício da profissão passam a ser o *locus* privilegiado nessa formação. No entanto, isso não significa renunciar aos espaços institucionais da

formação. Ao contrário, defendemos a necessária profissionalização das instituições de ensino.

Pelo exposto, esperamos ter deixado claro que diversos são os recursos que estão na base da formação de competências que podem ser trabalhados nos espaços institucionais, embora esses espaços não sejam suficientes para a formação do profissional.

O núcleo das competências não se constitui em procedimentos assimilados e automatizados para a solução de tarefas de rotina, e sim os processos psíquicos através dos quais esses procedimentos e seu funcionamento são regulados para a mobilização dos recursos disponíveis na construção de novas respostas a situações novas. Isso implica na reconstrução de conhecimentos, atitudes, sistema de auto-regulação etc. Os processos psíquicos complexos que estão no núcleo das competências são esquemas de ação, enquanto manifestação do pensamento teórico, susceptíveis de atualização contínua. São, precisamente, as atualizações desses procedimentos que levam a novos saberes e novas competências, como indicativo do desenvolvimento das próprias competências, no vínculo teoria-prática.

Carbó (2000) discute a competência profissional em termos da meta-competência, como meio de construir e reconstruir as competências. A meta-competência se refere à consciência que tem o indivíduo a respeito dos mecanismos que lhes possibilitam desenvolver suas competências: é o aprender a aprender, em relação à formação de competências. Como estratégias que podem contribuir ao desenvolvimento da meta-competência, a autora assinala:

- saber analisar;
- refletir na ação;
- justificar pelas razões profissionais;
- conscientizar-se sobre os hábitos profissionais (meta-cognição).

A meta-cognição – consciência do indivíduo a respeito dos mecanismos que utiliza para aprender – pode ser considerada como uma estratégia fundamental à profissionalização. Como explica Schulman (1986), um profissional é capaz, não só de praticar e compreender o seu ofício, mas, também, de comunicar aos outros as razões, os argumentos das suas decisões e ações profissionais. Por isso, é interessante observar, numa partida de futebol, quando um jogador faz um "passe magnífico" e pode não ter consciência do que fez, por não ter um poder argumentativo para explicar aquela ocorrência. Dizemos então, nessa circunstância, que ele é habilidoso e não competente.

Queremos reafirmar que a formação de competências, como categoria norteadora dos processos de formação inicial, não exclui outros tipos de recursos que são necessários para a atividade humana e para as próprias competências. As habilidades, os hábitos, são recursos das competências, assim como os conhecimentos específicos e profissionais. A atividade profissional se fundamenta nas competências, mas também precisa de habilidades, de hábitos (rotinas profissionais). Vejamos outro exemplo: um piloto de avião incorporar, de forma automatizada, várias operações de sua atividade profissional é uma importante necessidade de sua profissão, porque ele não pode, o tempo todo, operar conscientemente enquanto pilota o avião.

Vimos que as habilidades constituem procedimentos estruturados da atividade que procura resolver situações-problema (geralmente de rotina). As habilidades se afirmam e se desenvolvem nos marcos dos limites de um grupo de tarefas de um mesmo tipo, para as quais determinados procedimentos são adequados e conhecidos. Por vezes, determinados procedimentos podem não estar associados a justificações teóricas, ou seja, às ações teóricas nas quais eles se sustentam. Assim, a habilidade pode ser formada num contexto artificial, como a sala de aula, o laboratório docente, quando a situação, embora parte da vida profissional, não opera em situação real.

Uma pessoa que aprende como pilotar um avião passa primeiro por treinamento em simuladores que se orientam a formar diferentes habilidades, hábitos (habilidade automatizada), atitudes etc. Mas, as competências, que tomam como recursos as formações anteriores, só se formam e se desenvolvem quando o indivíduo está pilotando o avião em tempo real, no qual entram todas as variáveis do contexto. Por difícil que seja uma emergência num simulador de vôo, nunca é o mesmo que uma emergência em tempo e situação reais. É certo que a simulação pode constituir-se num dos momentos na formação de competências, mas ela sozinha não garante essa competência.

A formação de competências na perspectiva analisada não significa um retorno ao tecnicismo ou ao racionalismo técnico. Ser competente significa poder mobilizar os diferentes saberes na solução de situações-problema no contexto profissional. Significa a participação do profissional como construtor desses saberes e não como simples executor de programas de atividade profissional, planejados por outros especialistas. A competência profissional exige o envolvimento do profissional na reflexão crítica, na pesquisa sobre sua prática, na avaliação dos saberes produzidos em seu campo profissional, para que os mesmos sejam incorporados, de forma consciente, ao repertório de seus saberes, sempre construídos e reconstruídos.

Assim, a formação de competências constitui um desafio que exige de todos criatividade, esforço e ruptura com práticas antigas de transmissão e acúmulo de conhecimento. Implica pôr em ação diversos fatores de complexidade e, por vezes, caracterizados pela incerteza, o que transforma a formação em um processo dinâmico.

Encontraremos obstáculos que dificultam nossas propostas formativas, em que os resultados podem ser os não esperados ou não desejados. O importante é o esforço realizado para construir os caminhos mais pertinentes para a formação. Nesse caminhar, um primeiro e essencial momento é compreender o sentido da categoria competência e sua função na formação profissional.

REFERÊNCIAS

BAR, G. *Perfil y competências del docente en el contexto institucional educativo.* Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú, 1999.

BERGER, L. R. Currículo por competências. In: *Novo Ensino Médio*. MEC, *http://www.mec.com.br, 2000.*

CARBÓ, H. J. *Las competências profissionais de la formación en psicopedagogia*: objetivo fundamental de la decencia universitaria. Comunicación. I Congresso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, junio, 2000.

DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FERNANDEZ. A. El formador: competencias profissionales para la innovación. In: GAIRIN, J.; FERNANDEZ, A.; TEJADO, J. Navio A. (Coords.). *Formación para el empleo*. II Congresso Internacional de Formación Ocupacional, UAB, 1996.

GAUTHIER, C.; RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. *Seminário Profissão e Profissionalização Docente.* Natal: UFRN, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: Ferreti, C. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate interdisciplinar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MERTENS, L. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional. 2. La normalización de la competencia laboral. Ponencia. *Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura*. Madrid, 2000a.

_____. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional. 4. Capacitación por competencia laboral. Ponencia. *Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura*. Madrid, 2000b.

_____. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional. 1. Aproximación conceptual y surgimento de la competencia laboral. Ponencia. *Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura*. Madrid, 2000c.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens*: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada*. das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: *Education reseacher*, p. 4-14, fev. 1986.

COMPETÊNCIA COMO FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O DESAFIO POSSÍVEL

Betania Leite Ramalho*
Isauro Beltrán Núñez**

INTRODUÇÃO

O atual contexto nos leva a perguntar: que tipo de educação, competências, ou perfil de profissionais necessitamos neste novo século, chamado de pós-moderno? Como formar e profissionalizar as atuais e futuras gerações de profissionais?

Frente a estas e outras questões, o papel da educação toma novos contornos. Há sérias exigências para se fazer mais e melhor para se obter as respostas que precisam ser dadas a uma sociedade marcada pelos desequilíbrios e desigualdades sociais, econômicos e culturais, no contexto da mundialização política e econômica, bem como das novas formas de produção, da informática e das comunicações. Assim, faz-se necessária uma nova perspectiva em relação ao modelo formativo que favoreça a preparação de um profissional estimulado a aprender no dia a dia, a pesquisar, a usar a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de dialogar e interagir com outras pessoas – um profissional que invista em seu desenvolvimento profissional.

Nesses termos, passamos a compreender que a formação de um profissional não é centrada apenas no domínio de um determinado conteúdo, mas na adoção de recursos que vão além

* *Betania Leite Ramalho* é Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

** I*sauro Beltrán Núñez* é Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

do argumento meramente cognitivo e que são componentes das competências profissionais.

O objetivo deste texto é discutir e refletir sobre o sentido e o significado que o termo competência(s) vem ganhando nos discursos das políticas educacionais para a formação inicial e no âmbito do nosso convívio acadêmico. Propomos-nos a analisar, aqui, as implicações das competências nos projetos de formação dos profissionais que a universidade se dispõe a formar.

A COMPETÊNCIA COMO CATEGORIA QUE PROFISSIONALIZA A FORMAÇÃO INICIAL

Falar sobre competências tem sido freqüente nos ambientes formativos. Não obstante, o sentido do termo tem variado e se configura segundo diferentes perspectivas teóricas e campos de aplicação, contextos socioeconômicos e educativos, dentre outros.

O termo *competência* será aqui tratado como uma categoria, um elemento norteador do processo de formação inicial dos diferentes campos profissionais. Nessa perspectiva, a competência é um dos elementos-chave para a formação e profissionalização de indivíduos que devem ser capazes de mobilizar e dominar, na ação e em tempo real, os diferentes elementos que compõem o repertório de conhecimentos, saberes e habilidades próprios de um campo profissional. Existe, nessa posição, uma compreensão da relação entre a profissão, o que é ser um profissional e o papel da formação de competências.

O termo profissão é polissêmico. Possui significados diferentes segundo os contextos, países, referências teóricas e campos educacionais que levam em si um determinado conteúdo ideológico. Desde a Teoria dos Rasgos ou Traços Ideais que define critérios de profissionalidade (inspirada na Sociologia das Profissões), as profissões são determinadas a partir de um grupo de elementos (rasgos ou traços) que as caracterizam. Dentre essas características são assinaladas: autonomia e controle do próprio trabalho;

auto-organização em entidades profissionais; base de conhecimentos sólida e de raiz científica; controle do acesso e início da profissão; fortes laços entre os membros; e, uma ética compartilhada.

Charlot e Bautier (1991) distinguem o profissional do "homem da ciência, do empirista, do burocrata, do militante/ voluntário". Esta distinção se sustenta em seis critérios, quais sejam:

- base de conhecimento;
- prática em situação;
- capacidade para demonstrar os seus saberes, o seu saber-fazer e os seus atos;
- autonomia e responsabilidade pessoal no exercício das suas competências;
- adesão às representações e às normas coletivas construtivas da identidade profissional;
- participação em um grupo que envolva estratégias de promoção e discursos de valorização e de legitimação.

A caracterização de um profissional é um processo complexo, construído coletivamente, que guarda sua especificidade e características frente aos demais grupos profissionais.

De forma geral, podemos afirmar que as características que identificam a base de profissionalidade de um campo ocupacional evidenciam a importância que a formação de competências (desde a formação inicial) pode garantir ao processo de construção da identidade profissional. É imprescindível que a própria formação aconteça na interação real com o objeto da profissão, em situações-problema da realidade profissional, na qual se vai construindo a autonomia necessária a esse nível de formação nos diferentes contextos sociohistóricos.

A profissionalização é considerada como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na ação e nos conhecimentos especializados. É também um processo, não só de racionalização dos saberes mas, também, de integração de saberes na

atualização das competências. A profissionalização reúne todos os atos ou eventos relacionados, direta ou indiretamente, com a melhoria de desempenho no trabalho e com o desenvolvimento profissional. Uma formação inicial sólida, orientada a saber mobilizar, com sucesso, a base de conhecimento estruturada nos conhecimentos do núcleo forte da profissão, é um elemento imprescindível à profissionalização.

As novas formas de produção e de serviços se apresentam como sistemas abertos, dinâmicos e complexos, exigindo, dos profissionais, a capacidade de aprendizagem. A atividade profissional se constrói na capacidade de transformar as novas situações em novas rotinas de trabalho.

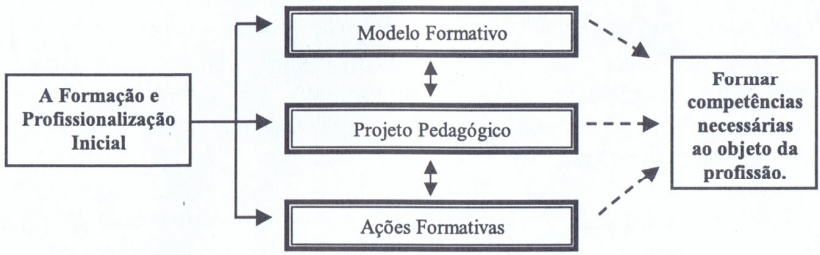
A profissionalização, como processo socializador de aquisição das características da profissão, busca uma reconceitualização que se aproxime da necessidade de adotar um conceito *mais social* que descreva a atividade profissional, sua valorização social no mundo de trabalho, e fundamente-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e o progresso social (IMBERNÓM, 2000).

Sabemos que os objetivos do processo formativo podem ser explicitados em forma de competências. O agir do profissional, sua ação ou prática profissional são, portanto, elementos que caracterizam a natureza e a base teórico-metodológica do modelo formativo e da formação profissional.

Delimitar as competências a serem trabalhadas na formação inicial possibilita criar uma referência comum para os formadores dos futuros profissionais e pode orientar os alunos no seu próprio processo de formação para que todos compreendam o sentido do projeto de formação profissional, que é parte do modelo formativo da instituição. Essas competências são declaradas desde o início e norteiam o processo formativo. Em decorrência desse processo, a avaliação final deixa de ser uma “surpresa”, pois ela se orienta às competências definidas na dinâmica do desenvolvimento integral durante a formação.

Quando falamos de *modelo formativo*, falamos de uma referência a ser considerada pela agência formadora acerca do tipo de profissional que se deseja formar e que deve nortear o processo formativo, sem constituir-se numa falsa idealização ou em algo inatingível e fechado. O modelo formativo revela a essência da profissão e do processo de profissionalização inicial. O modelo formativo do profissional diz respeito a uma necessidade de se definir *"o núcleo de referência do processo formativo e demais componentes do projeto curricular, quais sejam: objetivos, competências a for-mar, conteúdos, alternativas metodológicas."* (RAMALHO e NÚÑEZ, 1998). Para muitos especialistas, os modelos formativos baseados em competências possibilitam conferir uma maior importância e um perfil mais claro da formação (MERTENS, 2000).

A formação profissional, como sistema que orienta a estrutura curricular, e portanto, os processos formativos explicitados no projeto pedagógico de cada agência formadora, pode ser representada pelo seguinte esquema:



Por formação profissional entendemos o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, conhecimentos, habilidades e valores, inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional.

Considerando a argumentação apresentada no primeiro texto deste volume, nossa intenção aqui é a de insistirmos na necessidade de compreendermos as competências como um eixo norteador da formação profissional. Nas competências se integram o conjunto de saberes, habilidades, o saber-fazer e as atitudes da atividade profissional que são necessários para uma formação orientada pela relação dialética teoria-prática, no contexto real do exercício profissional, possibilitando construir uma identidade profissional desde a formação inicial. Essa idéia corresponde-se com a impossibilidade de se formar um profissional explicando como é o fazer – o que equivale a ensinar alguém a "nadar fora da água", isto é, apenas falando-se sobre as técnicas e os estilos da natação.

No modelo formativo as competências não podem ser consideradas como um produto final, como algo definitivo, que pode ser garantido desde a formação inicial. O modelo formativo expressa as competências necessárias para o início da atividade profissional, com as quais o processo formativo assume seu compromisso político-pedagógico. O sentido dessas competências é resultado das discussões nos diferentes níveis de sua formulação. Ou seja, o modelo deve explicitar *quais são as competências e seus graus de desenvolvimento para o nível de formação dado. Mas, como são desenvolvidas as competências no processo de formação inicial – ponto de partida para o desenvolvimento profissional?* Podemos admitir que elas têm determinadas particularidades.

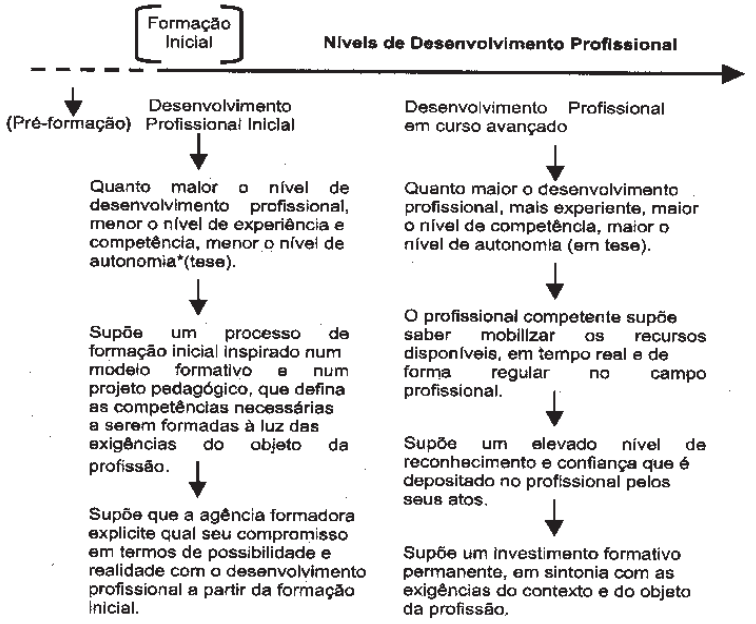
As competências:

- desenvolvem-se, em geral, desde a formação inicial para a vida profissional, de forma espiral ascendente;
- atualizam-se por etapas, à luz de processos formativos que dialogam com o objeto da profissão e, portanto, servem de base ao desenvolvimento profissional;
- evoluem em graus de desenvolvimento crescente e diferenciado;

- são “pilotadas” por diferentes recursos que são mobilizados conjuntamente: saberes, experiências, habilidades, atitudes etc.

Metaforicamente, podemos imaginar um esquema espiralado crescente para representar como as competências se relacionam com o desenvolvimento profissional, norteado inicialmente pelo processo formativo inicial – ponto de partida da profissionalização – revelando como elas vão surgindo, como um recorte que se amplia e se desenvolve de forma contínua e sucessiva.

Ilustração da formação de competência no desenvolvimento profissional



* Autonomia entendida no sentido dialógico, que se relaciona com os demais membros do grupo profissional, ou seja, ela é lograda de forma coletiva e não individual.

Como pode ser observado no esquema anterior, a formação profissional e, conseqüentemente, a formação das competências, não são monopólio da formação inicial.

Assim, é que, para assumir a perspectiva de um currículo por competências, faz-se necessário partir de uma formulação clara do sentido das competências a serem formadas no nível inicial e das formas estratégicas para o seu desenvolvimento, à luz de uma definição dos próprios processos de profissionalização continuada. Nesse sentido, torna-se igualmente necessário definir, *qual o papel da formação inicial expresso no desenvolvimento profissional, que é um contínuo na vida do profissional.*

FORMAR COM BASE NAS COMPETÊNCIAS

O que é formar alguém de forma competente? Qual o lugar da competência na formação inicial e no desenvolvimento profissional como categoria que norteia o processo formativo? O que é ser hoje um profissional competente desde a formação inicial?

Quando falamos da construção de competências a partir da formação inicial, não falamos desse termo no sentido “total”, isto é, não falamos em formar competências que permitam ao indivíduo ser capaz de agir plenamente competente ou competente em tudo, invariavelmente, durante toda a sua vida profissional. Referimo-nos à formação de competências para o início do exercício da profissão e ao desenvolvimento dessas competências durante os processos de formação continuada (e mesmo fora dela), o que contribui para alcançar um maior nível de desenvolvimento profissional. Esse nível é normalmente compreendido como a experiência, a maturidade para decidir e para resolver situações com habilidade, além da aptidão e da idoneidade, construídas no curso do desenvolvimento profissional.

Para tanto, o projeto formativo deve caracterizar o nível de desenvolvimento das competências iniciais, com as quais assume

um dado compromisso. Não nos referimos às competências que dão conta de qualquer prática profissional, uma vez que a agência formadora, em sua formação inicial, não fornece ao indivíduo uma espécie de repertório de conhecimentos, de competências e de habilidades com seu total desenvolvimento. Como em todo campo profissional, o repertório da formação e o desenvolvimento profissional, se não atualizados ou revistos, tendem a tornar-se obsoletos, ainda mais, no atual momento de uma sociedade altamente competitiva, como a deste início de século.

Há, no senso comum, uma compreensão, a respeito do termo competência, que tende a admitir que a formação inicial torna o indivíduo competente e, assim sendo, este pode ir a qualquer lugar e resolver qualquer problema, sobretudo, os de natureza operacional. Por exemplo, sendo o indivíduo formado em Engenharia Mecânica, esperar-se-ia que ele tivesse competência para resolver quaisquer problemas da sua profissão, tais como: resolver um problema num motor de automóvel, numa máquina, ou desenvolver um projeto. Mas, não é bem assim. As competências se distribuem à luz de um conjunto de variáveis que permeiam os interesses, as aptidões, os conhecimentos, os saberes e as habilidades, adquiridos no processo formativo e fora dele.

Com isto queremos reafirmar que *não há um indivíduo competente total ou competente pleno e para sempre.* Por isso, é mais prudente abordar-se competência como processo, não enquanto produto. As competências e o ser competente não são algo prontos. Eles se constróem ao longo do desenvolvimento profissional, embora tenham como ponto de partida a formação inicial.

Nessa perspectiva, ser competente não implica apenas em resolver e poder solucionar o problema com sucesso. Há problemas com níveis de complicação variados e problemas que não se consegue resolver num determinado espaço de tempo. Portanto, alguns só são resolvidos ao avançá-los na direção de uma solução planejada para aquele momento.

O competente não é um ser superior que tudo sabe e tudo resolve. Competente é aquele(a) que, frente aos problemas com elevado grau de dificuldade ou conflitivo, ajuda a encontrar caminhos e possibilidades de resolução.

O indivíduo competente aprende a formular, analisar e administrar os problemas, sabendo justificá-los e mobilizar os recursos necessários para enfrentar e resolver uma situação.

Competência é também diferente de excelência. O modelo formativo não pode tomar como referência a excelência de uma competência para mobilizar o processo formativo. Ele tem que considerar que cada competência tem a sua singularidade e que cada indivíduo coloca sua marca pessoal em seu agir profissional. E isto é algo que o processo formativo tem que reconhecer, que é a diversidade da formação. Não se pode esperar que todo profissional tenha que pensar de uma mesma maneira ou num só molde. O modelo é algo teórico, que procura orientar a formação inicial como uma hipótese de trabalho, ou seja, como uma referência que norteia o processo formativo de maneira competente. É saber informar, orientar, precisar o que necessita saber, conhecer e mobilizar alguém para dominar o campo de atuação na fase inicial de seu desenvolvimento profissional. A excelência se constrói desde a formação inicial e no desenvolvimento profissional.

A competência na formação inicial, sendo, portanto, algo em construção, é um processo que tem sua complexidade e deve ser assumido como um compromisso da agência formadora na hora de definir como seu processo educacional pode construir o perfil do profissional que ela se propõe a formar. Segundo Mertens (2000), a principal característica de uma formação por competências é sua orientação prática, possibilitando uma inserção quase natural e continuada na vida profissional do aluno. Para o autor, o fato de que competência significa resolver situações-problema, com sucesso, transforma o currículo numa aprendizagem integral, ao integrar os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais e a experiência no campo profissional.

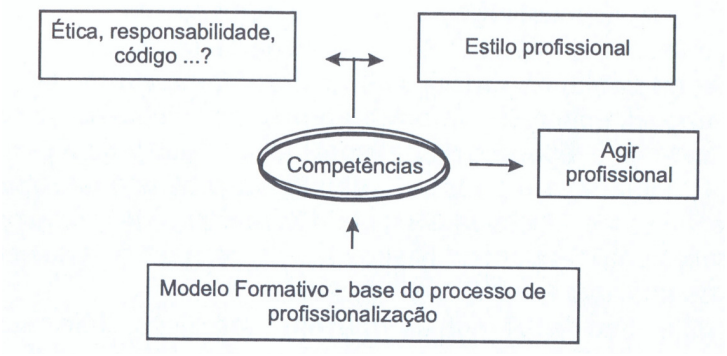
As profissões, cujo processo de formação inicial se distancia do objeto da profissão, isto é, não centra a formação no conhecimento do conteúdo profissional (teoria) afastando-se, portanto, das situações concretas da prática profissional (objetos de profissão), tendem a preparar o profissional mais voltado para a perspectiva da titulação e menos no sentido da profissionalização. A perspectiva aqui assumida é a de que formar deve ter como princípio, profissionalizar para ampliar o nível de competência no estágio inicial do desenvolvimento profissional.

O estudo de diferentes formações profissionais tem revelado que o início do exercício profissional, para os alunos egressos da universidade, por exemplo, constitui o que tem sido chamado de o "choque do início da profissão". Trata-se de um grande choque, tão característico das etapas iniciais de inserção de nossos egressos no mundo do trabalho, que revela:

- baixo nível de profissionalização da formação inicial;
- insuficiência de competências adquiridas na formação inicial para o início da profissão;
- estilo formativo que pouco contribui para o desenvolvimento de competências, limitando o desenvolvimento profissional.

A formação de competências é indissociável da construção de um agir profissional, que conforma uma identidade profissional ou um estilo profissional, e entra em sintonia com a ética e a responsabilidade, como parte de uma postura crítica e reflexiva que se insere em projetos sociais e pessoais orientando o agir profissional.

Garantir essa orquestração é o desafio da profissionalização pela via da formação de competências – o agir profissional competente, como mostra o esquema a seguir:



A atenção para a necessária aproximação do processo formativo inicial com o objeto de estudo da profissão é de suma importância. Tomando-se dois tipos de profissionais como exemplos – o médico e o advogado – estes são formados mantendo um diálogo na relação do campo teórico com o prático. Essa aproximação permite que todo o pensar e a reflexão a respeito da prática se façam no contexto real do objeto da profissão, o que favorecerá o agir profissional característico de cada profissional.

A formação profissional, organizada sob a formação de competências necessárias para o início do exercício da profissão, supõe mudanças radicais nas formas de organizar a aprendizagem, dos espaços de trabalho, da organização disciplinar e da avaliação. Tais mudanças não se efetivam por mágica. Necessitam ser construídas a partir do que pode ser feito, sob uma clara compreensão de "para onde queremos ir". Elas supõem a modificação dos artefatos legais, hoje ultrapassados, que regulamentam o trabalho nas universidades. É lógico que nem sempre é possível, ou desejável, a profissionalização no locus da profissão, como espaço absoluto. É necessário iniciar-se pela organização de projetos que identifiquem os problemas gerais da profissão e as situações-problema. Projetos esses que sejam orientados a resolver problemas profissionais em empresas virtuais ou unidades pedagógicas de produção, para uma aproximação, segundo as possibilidades e os contextos reais da profissão. Nessa relação ocorrerão possibilidades de contribuição para a formação das competências.

A aprendizagem por competências modifica a atividade do aluno face à sua própria formação. Ele deve aprender a assumir uma responsabilidade individual frente às situações da atividade profissional, ou seja, assumir uma atitude social. Outra atitude importante, como se vem discutindo, é a atitude de reflexão "no" e "antes" do processo de solução das situações-problema, para que o mesmo tenha uma postura crítica, questione o que faz, além dos recursos que são mobilizados quando as situações são marcadas por mudanças freqüentes.

Assim, podemos indicar essa idéia pelo quadro abaixo, que relaciona às características a priorizar, os modelos de ensino, de formação e de produção dos saberes na formação inicial, que estão na base epistemológica das propostas pedagógicas por competências.

Formação profissional por competências

MODELOS	CARACTERÍSTICAS A PRIORIZAR
Ensino	Prática reflexiva, profissional; Dialoga com o objeto de estudo em tempo real.
Formação	Análise; Reflexão na ação, sobre a ação; Resolução de situações-problema; Ética profissional.
Produção de Saberes	Pesquisa; Indução-dedução; Metacompetência.

Os três modelos são elementos a se considerar na concepção da formação de um modelo por competências.

A formação de competências implica em se privilegiar estratégias de aprendizagem e novas idéias em relação àquelas

tradicionais no sistema da formação inicial. Essas mudanças significam novos estilos pedagógicos, que devem passar de uma lógica de que *para educar se tem que ensinar*, a uma aproximação de que *"para formar se devem desenvolver as capacidades de como aprender"* (MERTENS, 2000b). Dentre as novas estratégias e idéias, podemos destacar:

- o ritmo do avanço da aprendizagem é individual e não ocorre só com base no tempo;
- os materiais didáticos são variados e devem refletir o objeto da profissão;
- o processo se orienta menos à exposição, e mais aos processos de aprendizagem;
- fatos, conceitos e teorias devem fazer parte de atividades orientadas ao trabalho profissional;
- a participação de profissionais externos à instituição no processo de formação;
- faz-se necessário considerar a dinâmica do mercado, da produção e seus avanços, ou seja, do objeto da profissão;
- o trabalho em grupo é importante, mas os grupos numerosos são improdutivos;
- a solução de situações-problema complexas, que exigem a transferência da aprendizagem é importante;
- é recomendável: o trabalho por projetos individuais e coletivos, a reflexão crítica da prática, orientada em sólidas argumentações teóricas, com ética e responsabilidade individual e coletiva; a manutenção de um fórum de discussões, as simulações de situações profissionais e trabalhos práticos;
- a pesquisa de problemas reais da profissão significa, também, "o consumo" das produções científicas e tecnológicas.

Considerando essa pluralidade de referências, o desafio é integrar e articular vários tempos e momentos na aprendizagem, na dinâmica de construir saberes na prática, além de refletir e pesquisar, para a formação e o desenvolvimento das competências.

NOVAS QUESTÕES – MAIS QUE CONCLUSÕES

Os argumentos aqui apresentados levam a outros questionamentos que, não sendo objeto de respostas neste texto, podem ajudar na reflexão sobre o nosso papel no atual contexto – de professores formadores de profissionais. Assim, é que algumas questões se apresentam:

- qual a repercussão de uma relação deficiente entre o modelo formativo e as estratégias de formação de competências?
- que fazer com os processos formativos pouco competentes?
- é possível chegar-se a uma precisão a respeito das competências profissionais – por exemplo, quando não há um "bom padrão" ou uma certa padronização clara para julgar os aptos e/ou os competentes, na formação inicial?
- é conveniente falar-se apenas de competência no processo de formação profissional, como sendo esta uma via de mão única?
- como avaliar as competências?

Este texto se depara, à medida que a discussão se avoluma, com um conjunto de questões que devem ser incorporadas à dinâmica do processo de formação e de profissionalização na instância do ensino superior. Pelo exposto, podemos afirmar que muito temos discutido sobre as competências, mas, *por que não se discute, com a mesma intensidade, a incompetência profissional, já que ela parece ser mais evidente e facilmente identificada? Que fazer com os incompetentes?*

Sabemos que olhar para nós mesmos, para nossa prática, avaliar o que fazemos, como fazemos, enquanto coletivo no nosso campo profissional, e refletir sobre nosso agir profissional, não têm sido práticas sistemáticas. No entanto, podemos reconhecer que quanto mais clara vai ficando para nós a compreensão do que seja um profissional competente e um processo formativo igualmente competente, mais claro e necessário torna-se conhecer, compreender e discutir, também, a incompetência. Essas duas dimensões são faces de uma mesma moeda.

Não restam dúvidas de que formar o profissional competente para o início da profissão é uma aspiração dos cursos universitários. É um projeto sem conclusão, sem ponto final, sendo, portanto, um contínuo. Essa pretensão é a referência mais presente no conjunto dos componentes que estruturam as agências formadoras e seus projetos político-pedagógicos. Parece-nos não haver discordância sobre isto. É o que hoje une os processos de formação e profissionalização face a este mundo chamado globalizado, e é esse o desafio que todos nós temos procurado assumir como princípio ético, político e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília/DF: MEC, 1997.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E. *Rapport recherche*. D'Escol. Université Paris VIII, 1991.

GALLEGOS, J. A. Reflexiones sobre la ciencia y la epistemologia científica. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 2, p. 321-326, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

MERTENS, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional.* 2. La normalización de la competencia laboral. Ponencia. Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Madrid, 2000a.

_____. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional.* 4. Capacitación por competencia laboral. Ponencia. Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Madrid, 2000b.

_____. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación professional.* 1. Aproximación conceptual y surgimento de la competencia laboral. Ponencia. Organização de Estados Iberamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Madrid, 2000c.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. *Formar competências, sim! mas, como?* Natal: UFRN, 2001.

NÚÑEZ, I. B. La formación de habilidades em Química General en la perspectiva de la teoria de P. Ya. Galperin, como atividad de construción de conocimentos. *Química Nova.* v. 22, p. 429-434. 1999.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, G. O. Los objetivos de la Química General. Definición a partir del metodo teórico. *Revista Didática de las Ciencias Experimentales y Sociales.* Universidad de Valencia, 1996, n. 10, p. 65-74.

_____. *La formación de conceptos científicos:* una perspectiva desde la teoria de la actividad. Natal: EDUFRN, 1997.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Zilmar Rodrigues de Souza*

O termo competências vem atualmente sendo bastante discutido no âmbito educacional. Ele aparece, com importância central, nas novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores – licenciaturas – e se faz presente na legislação de diversas modalidades de ensino. O termo é bastante polêmico e tem recebido vários significados. Perrenoud (2000b) o define como a *"faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"*. As competências não são em si conhecimentos, mas, mobilizam e colocam em ação conhecimentos e atitudes (saber ser) e habilidades (saber fazer) necessários para a resolução de situações-problema.

A abordagem por competências evidencia um problema antigo da escola, o da transferência dos saberes. Em geral, a escola se preocupou muito mais com os ingredientes curriculares e conteúdos, e menos em colocar tais elementos em sinergia com situações complexas (PERRENOUD, 2000b). Durante a vida acadêmica assimilam-se conhecimentos disciplinares e fragmentados, na maioria das vezes, meramente informativos, deixando a transferência e a mobilização desses saberes e conhecimentos sob a responsabilidade do educando, o que, não necessariamente, ocorre. Essa concepção de ensino, baseada apenas na atuação passiva do professor, na transmissão de conteúdos estanques e fragmentados distribuídos nas disciplinas não possuidoras de um núcleo comum de articulação, contribuiu para a fragmentação dos saberes, o co-

* *Zilmar Rodrigues de Souza* é Professor da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

nhecimento especializado, priorizando, desse modo, o ensino, em detrimento da aprendizagem. O conhecimento especializado, nesse sentido, torna-se uma forma particular de abstração que extrai o objeto de seu contexto, colocando em risco a apreensão, pelo aluno, do todo, pois, *"o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem o apreender do que está tecido junto"* (MORIN, 2000: 45).

Interdisciplinaridade e contextualização do ensino não são princípios inaugurados na atualidade. Cabe considerar que não foi por falta de indicação de novos caminhos que não se efetivou uma prática pedagógica consciente da manipulação de seus agentes e voltada à prática social. Incomoda, aqui, o fato de que o século XX foi farto em propostas inovadoras e revolucionárias para o ensino e, no entanto, estiveram ausentes, de certa forma, do cotidiano docente.

Propor uma organização curricular por competências supõe, então, uma mudança na postura metodológica da ação pedagógica docente (Quadro 1) que engloba novas estratégias e metodologias de ensino, o foco na construção de competências, a avaliação por competências e a adoção de um contexto interdisciplinar do ensino.

Quadro 1: formação por competências

Paradigma em superação	**Paradigma em implantação**
Aula expositiva	Problematização
Professor especialista	Professor facilitador
Disciplina isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização
Sala de aula	Ambiente de formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas homogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

Assim, os componentes curriculares poderão ser estruturados, não só por disciplinas, mas, por temas, por projetos ou por competências que integrem disciplinas ou áreas de conhecimentos. Um currículo por competências não se baseia exclusivamente na tradicional organização curricular por disciplinas e suas ementas, muito embora, possa se valer das últimas de forma pluridisciplinar, interdisciplinar, e trans-disciplinar, num contexto de transversalidade de conhecimentos. Desse modo, conteúdos disciplinares deverão constituir um meio e um suporte para a construção de competências, e não um fim em si, conforme exemplificado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Disciplina sem unidade nuclear

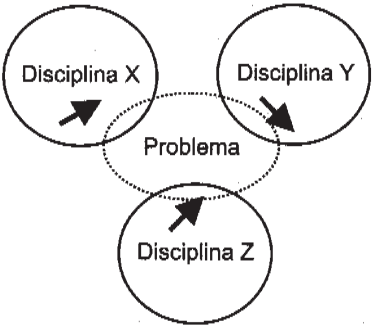
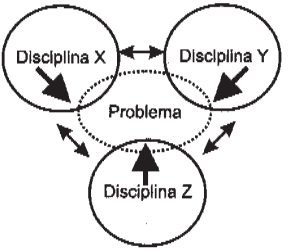


Figura 2: Interdisciplinaridade



Nas Diretrizes Gerais para as Licenciaturas (SESU/99), as competências profissionais são consideradas essenciais à atuação profissional do professor e, por isso, são consideradas como norteadoras, *"tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola e de formação"* (BRASIL, 1999).

Na nova legislação estão presentes princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, i.e., uma formação que contempla o indivíduo profissional e o cidadão. A legislação considera, ainda, que o licenciando deverá criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais e transdisciplinares no currículo da escola.

As competências gerais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares não esgotam o proposto para a formação docente. A comunidade escolar possui autonomia para propor desenhos curriculares que levem em conta, tanto competências específicas da área, quanto um contexto mais amplo de percepção global, envolvendo questões socioculturais e econômicas inerentes ao desenvolvimento humano, possibilitando, desse modo, *"a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor"* (BRASIL, 1999).

Conseqüentemente, trata-se de colocar em evidência, neste novo contexto, abordagens referentes aos valores estéticos, políticos e éticos, assim como princípios que definem sua identidade e especificidade. Esses princípios referem-se ao desenvolvimento de competências profissionais, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto político-pedagógico.

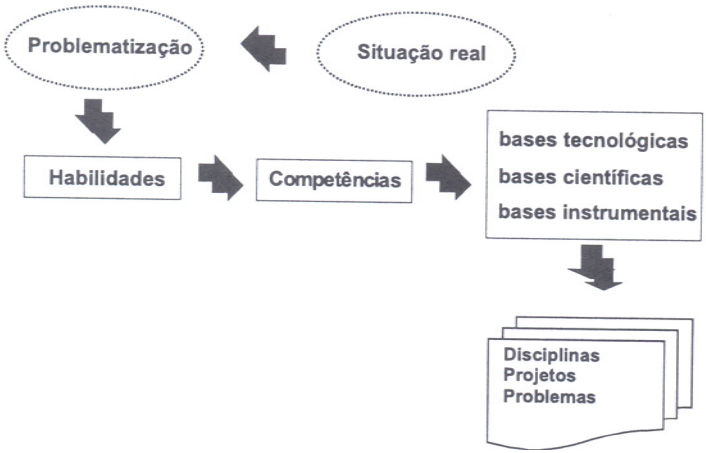
Por conseguinte, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores,

conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza da prática profissional.

Não se trata, entretanto, de maquiar o processo em prol de uma exigência de reforma curricular. Nem tampouco, mudar apenas a redação do Projeto Político-Pedagógico colocando, conforme cita Perrenoud, *"onde se lia: ensinar o teorema de Pitágoras, agora irá se ler: servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria"* (PERRENOUD, 2000b).

Um currículo por competências parte fundamentalmente da "análise de situações, da ação, e daí, derivar-se conhecimentos" (Figura 3), ou seja, por uma via de mão dupla que parte da teoria para a prática, e vice-versa, como também do concreto para o abstrato, do real para o conceitual. É desta forma que se estabelece um currículo por competências. Uma reformulação curricular por competências implica, portanto, em um desenho curricular que ultrapasse programas ainda tradicionais em sua *praxis*, que apenas utilizam um verbo de ação no início da descrição dos conteúdos disciplinares para indicar uma suposta mudança.

Figura 3: Seqüência pedagógica na formação por competências



Para a abordagem conceitual de uma pedagogia diferenciada, Perrenoud (2001) propõe mudanças na representação curricular e na prática discente.

> Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Para garantir o sentido e o significado da aprendizagem escolar é essencial que a escola, não só tenha a pretensão de ensinar, mas também, se preocupe em promover a transposição desses conhecimentos, sendo necessário que estes sejam significativos e contextualizados. Tal processo implica na criação de novos contextos de aprendizagem, especificamente, aqueles em que o aprendiz exerce papel ativo. Os alunos, entretanto, não desenvolverão competências se nós, professores, não nos percebermos como organizadores *"de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais"* (PERRENOUD, 2000c).

Consideraremos, aqui, que as mudanças propostas na atualidade para as diversas modalidades de ensino não são meramente a criação de novos rótulos e/ou neologismos. Morin (2000, p. 33) afirma que

> para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem ser brinquedos inconscientes não só de suas próprias idéias, mas das

próprias mentiras. O dever da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.

É, pois, nesse sentido, que um currículo centrado na formação de competências aponta, antes de um confronto com outros modelos e teorias pedagógicas, para a discussão e reflexão sobre concepções didático-metodológicas e posturas pedagógicas de uma prática escolar já em evidência e, muitas vezes, caduca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16/99.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e Graduação Plena.* Conselho Nacional de Educação: CP9/2001.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarad. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília/DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000a.

PERRENOUD. *Construir as Competências desde a Escola.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Construindo Competências*. In: *Nova Escola*, p. 19-31, set. de 2000b.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em novembro de 2004.