

## COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO

Rui Trindade\*

### Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre a pedagogia das competências, começando-se por estabelecer as diferenças que a separam das pedagogias do domínio ou da mestria, e identificando alguns dos seus principais equívocos conceituais que decorrem do vínculo entre essa abordagem pedagógica e o que Trindade e Cosme (2010) designam por paradigma pedagógico da aprendizagem. Será a partir desse exercício de clarificação conceitual que se discutirão, finalmente, as possibilidades e as condições que permitirão que a pedagogia das competências se possa afirmar pela sua natureza emancipatória.

Palavras-chave: *Pedagogia das competências. Construtivismo. Gestão do trabalho de formação.*

### Abstract

Rui Trindade. ***Skills and education: contribution to a pedagogical reflection***

*In this article, the skills pedagogy is discussed, starting with the establishment of differences that separate the pedagogies of domain or mastery, and identifying some of its main conceptual misunderstandings arising from the link between this pedagogical approach and what Trindade and Cosme (2010) call pedagogical paradigm of learning. Finally, it will be from this conceptual analysis exercise that the possibilities and the conditions that will allow that the skills pedagogy can stay for its emancipatory nature will be discussed.*

*Keywords: Skills pedagogy. Constructivism. Training work management.*

\* Doutor em Ciências da Educação, professor auxiliar do Grupo das Ciências da Educação e Investigador Integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

E-mail: trindade@fpce.up.pt.

## Resumen

Rui Trindade. **Habilidades y educacion: contribución a una reflexión pedagógica**

*En este artículo, se refleja sobre la pedagogía de las habilidades, empezando con el establecimiento de las diferencias que la separan de las pedagogías del dominio o de la maestría, e identificando algunos de sus principales malentendidos conceptuales que surgen del vínculo entre este enfoque pedagógico y lo que Trindade y Cosme (2010) designan como paradigma pedagógico de aprendizaje. Será a partir de este ejercicio de aclaración conceptual que se discutirá, finalmente, las posibilidades y las condiciones que permitirán que la pedagogía de las habilidades se pueda firmar por su naturaleza emancipadora.*

Palabras clave: Pedagogía de las habilidades. Constructivismo. Gestión del trabajo de formación.

## INTRODUÇÃO

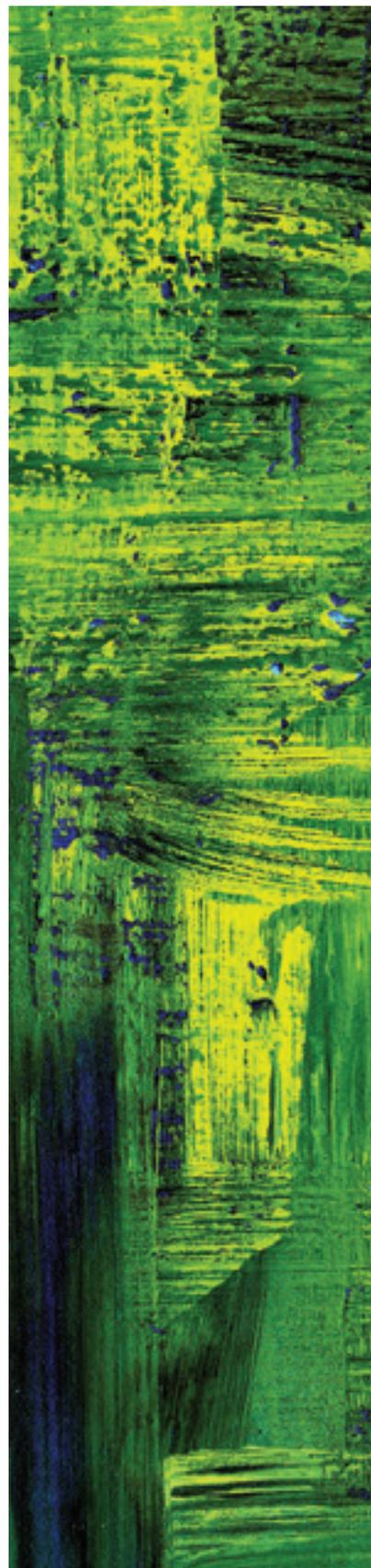
A reflexão em torno das competências como conceito estruturante dos projetos de educação/formação é das reflexões mais estimulantes e pertinentes que têm vindo a marcar a agenda educativa dos últimos anos, ainda que o tom e a forma dessa reflexão oscilem, por vezes, entre a adesão entusiástica e o ceticismo daqueles que identificam a pedagogia das competências com as necessidades de formação de trabalhadores polivalentes, capazes de lidar “com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos [...] e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa” (DELUIZ, 2001, p. 2).

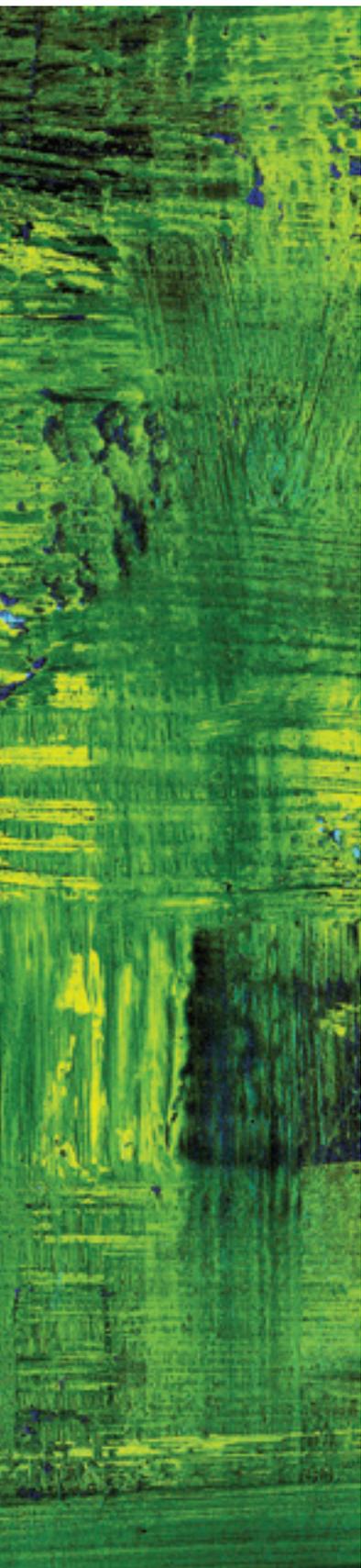
Trata-se, como se pode constatar, de um terreno de reflexão bastante amplo que poderá ser tratado em função de diferentes tipos de leituras e de abordagens, algumas mais focalizadas na dimensão política e sociológica daquela problemática, enquanto outras tendem a valorizar a dimensão pedagógica da mesma.

Neste artigo, será esta última dimensão aquela que assumirá o papel central na reflexão que nele se propõe, valorizando-se a pedagogia das competências como tema. O que se pretende é contribuir para uma clarificação concetual que permita enfrentar alguns dos equívocos teóricos que modelam a discussão sobre esta abordagem pedagógica, de forma a discutir-se, posteriormente, até que ponto ela pode exprimir a possibilidade de uma mudança no campo da educação/formação focalizada no caráter emancipatório dos projetos que aqui se desenvolvem.

### **A pedagogia das competências: contributo para uma clarificação concetual**

A análise dos discursos sobre a pedagogia das competências mostra-nos que há um conjunto de abordagens que se caracteriza por enfatizar a relação entre





emergência da pedagogia das competências com o processo de transição do modelo de gestão que o fordismo implantou para aquele que o toyotismo inaugurou no decurso da década de 1960, do século passado (DELUIZ, 2001). Uma transição que, segundo Deluiz (2001), exprime o deslocamento do conceito de qualificação profissional para o de competências, o qual supõe outro modo de conceber quer a relação entre o capital e o trabalho, quer de definir a natureza das profissões como algo que tem mais a ver com a responsabilidade individual dos trabalhadores do que com o vínculo a um grupo de profissionais que, ao permitir a apropriação e a recriação de um legado de saberes social e culturalmente construídos, contribui para configurar a identidade profissional dos seus membros.

É a partir dessa perspetiva que se define “a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2) como noções inspiradoras de um programa de formação no qual as competências assumem papel nuclear na construção de projetos de formação que respondam às exigências daquele processo de transição. Não é de estranhar, por isso, que seja nesse domínio que se afirmam os discursos mais céticos acerca da pedagogia das competências como instrumento de transformação dos programas de educação e de formação, ainda que seja necessário reconhecer que estamos em um campo marcado por tensões diversas quanto ao modo como se enuncia tal possibilidade.

São outros os fundamentos daqueles que valorizam a relação entre a pedagogia das competências e a necessidade de transformação das escolas como espaços que potenciem as aprendizagens significativas dos estudantes, bem como o processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social. Tal como defende Perrenoud (1999), o debate acerca da pedagogia das competências “leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências” (PERRENOUD, 1999, p. 16). Um debate que terá que ter implicações no modo como se pensa a gestão curricular, a relação entre os alunos e o conhecimento, a relação pedagógica no espaço das salas de aula, bem como os modos e as estratégias de avaliação a promover. Como seria de esperar, face aos pressupostos acabados de enunciar, é neste domínio que se encontram os discursos mais entusiásticos sobre a pedagogia das competências como uma possível resposta à crise da escola (PERRENOUD, 1999).

Pode considerar-se que a reflexão sobre a pedagogia das competências oscila entre os dois polos que ambos os campos configuram, o que não constitui um problema quando o debate se constrói como um momento de cotransfertilização de perspetivas. Uma situação que, para ocorrer, obrigaria, no entanto, a que os litigantes fossem capazes de reconhecer os obstáculos que impedem esse processo, nomeadamente aqueles que se afirmam como obstáculos de carácter concetual, dos quais valorizamos os que dizem respeito: (i) à inclusão no campo da pedagogia das competências, das pedagogias do domínio, ou da mestria (SCHMIDT, 1979) e (ii) à necessidade de esclarecer o tipo de vínculo existente entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41).

## Pedagogia das competências *versus* pedagogias do domínio ou da mestria

O reconhecimento de que, em nome da pedagogia das competências, se podem circunscrever os programas de formação a tarefas e “atividades profissionais prescritíveis em um sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas” (RAMOS, 2002, p. 418) suscita diversos tipos de leitura que se explicam em função dos referentes que se utilizam para realizar tal operação. Se esse referente for aquele que Neise Deluiz (2001) propõe, constata-se que aquela ocorrência pode ser vista como um fato congruente com a “matriz condutivista/behaviorista de análise do processo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 6), a qual, na perspectiva da autora, corresponde à expressão de uma das correntes teórico-metodológicas que se manifestam no campo da pedagogia das competências.

Se o referente da leitura fosse a abordagem que Perrenoud (1999) propõe sobre a pedagogia das competências, então estaríamos perante uma contradição entre os discursos e as práticas que os mesmos inspiram, já que este autor recusa que as competências possam ser circunscritas a “condutas ou práticas observáveis” (PERRENOUD, 1999, p. 19), tendo em conta que qualquer “competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

É partindo desse confronto que se justifica, então, a clarificação teórica que se empreende nesta parte do texto, quer sobre o conceito de competências quer sobre o modo como esse conceito é pedagogicamente mobilizado e se assume como um referencial do trabalho de educação/formação a promover.

Perrenoud é um dos investigadores que valoriza as competências como um referencial curricular e pedagógico porque, por um lado, “não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes” (PERRENOUD, 1999, p. 19) e, por outro, para romper definitivamente com a racionalidade escolástica cuja maior preocupação parece ser a necessidade dos alunos poderem “obter aprovação em exames” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Assim, para Perrenoud, por meio da pedagogia das competências pretende-se que os estudantes se impliquem ativamente no confronto com “tarefas complexas” (PERRENOUD, 1999, p.16) das quais possam resultar aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes.

Não é essa perspectiva sobre as competências que é perfilhada pelas abordagens pedagógicas vinculadas à perspectiva condutivista/behaviorista. Para tais abordagens, as competências tendem a circunscrever-se à noção de indicadores do desempenho, os quais são previamente definidos pelos professores como o resultado esperado do trabalho dos alunos no fim de cada uma das sequências didáticas que resultam da subdivisão das tarefas ou das aprendizagens a realizar. Nessa perspectiva, as competências enquadram-se em um



dispositivo que visa assegurar um controle o mais eficiente possível do processo de ensino e treino a que os professores submetem os estudantes.

Perante esses dois modos tão distintos de conceber o papel das competências como referenciais dos projetos de educação/formação, parece ser possível concluir que não se usufrui de nenhum tipo de vantagem em considerar que a pedagogia das competências pode confundir-se, em determinadas circunstâncias, com as pedagogias do domínio ou da mestria e mesmo com a pedagogia por objetivos (LANDSHEERE; LANDSHEERE, 1977). Daí a vantagem de as distinguir, mesmo que sejamos obrigados a reconhecer que, por vezes, se podem identificar alguns equívocos e contradições entre o ideário pedagógico dos projetos e o modo como se concretizam. Contudo, e independentemente desse fato, importa referir que estamos perante projetos de educação/formação distintos, quer quanto às finalidades dos mesmos quer quanto às conceções epistemológicas e pedagógicas que os sustentam.

As correntes pedagógicas e didáticas que constituem a expressão da perspectiva condutivista terão que ser entendidas como expressão do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), por via de um tipo de prescritividade metodológica que tenta assegurar, de forma eficiente, a conformidade pessoal, social e cultural dos alunos face à informação e ao modo de pensar e agir que os professores difundem.

A pedagogia das competências, tal como Perrenoud a propõe, configura-se de forma distinta quanto ao modo como define a gestão do currículo, quanto aos processos e aos dispositivos de mediação didática que se propõem e quanto aos papéis a assumir pelos professores e pelos alunos. Não se trata por isso, como propõe Deluiz (2001), de perspectivas distintas que se afirmam sob o manto comum da valorização das competências como referente curricular, quanto mais não seja porque estamos perante dois modos radicalmente diferentes de definir competências e, igualmente, perante dinâmicas pedagógicas e didáticas distintas de conceber a operacionalização do processo de educação/formação. Defender, como o faz Perrenoud (1999), que o desenvolvimento de competências se constrói, entre outras condições, a valorizar, por via do trabalho regular com problemas, por meio da negociação de projetos com os alunos, da assunção, por parte deles, da sua condução ou, ainda, apelando a modos de organização cooperativa do trabalho a realizar, é uma proposta qualitativamente diferente, qualquer que seja o ângulo e a dimensão que se valorizem, daquela que os modelos de ação pedagógica inspirados no condutivismo preconizam, onde toda a atividade discente é prescrita e monitorizada pelos professores.

Em suma, é partindo do reconhecimento dessas diferenças que importa distinguir, de forma inequívoca, a pedagogia das competências das pedagogias do domínio ou da mestria, na medida em que nem o modo como se definem as competências nem o modo como são mobilizadas como instrumentos



movimento escolanovista e que, independentemente das formas e das expressões que desde então tem vindo assumir, se caracteriza por entender os estudantes como o centro de gravidade dos projetos de educação/formação (TRINDADE; COSME, 2010), valorizando-se necessidades, interesses, representações e saberes como o ponto de partida de qualquer ação formativa.

É a partir desses pressupostos que se explica que, no paradigma da aprendizagem, se elejam os dispositivos de mediação pedagógica que “permitem potenciar as aprendizagens dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41) como aqueles que deverão sustentar o trabalho docente, recusando-se, assim, todos os dispositivos que suportem “as intenções e as ações instrutivas dos professores” (TRINDADE; COSME, 2010). Sem porem em causa a necessidade dos projetos de formação se definirem em função das aprendizagens dos alunos, em vez de continuarem exclusivamente subordinadas à atividade instrutiva dos professores, Trindade e Cosme (2010) defendem, recorrendo a Bruner (2000), que um modelo educativo preocupado, apenas, com “o desenvolvimento de intercâmbios intersubjetivos” (BRUNER, 2000, p. 56) nem é congruente nem é exequível com as exigências de projetos de formação que se definem como projetos de socialização cultural e profissional.

Segundo Trindade e Cosme (2010), ainda que o paradigma da aprendizagem tenha assumido um papel historicamente importante na denúncia da menorização dos estudantes como produtores de significados e produtores de saberes, por parte do “paradigma da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), não foi, contudo, capaz de superar o seu registo pedagógico mutualista, “mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual” (BRUNER, 2000, p. 57), acabando por contribuir para desvalorizar e até menorizar a importância da apropriação, por parte dos estudantes, de uma fatia decisiva do património cultural de informações, instrumentos e procedimentos que temos a nosso dispor, como se uma tal apropriação fosse incompatível, só por si, com um projeto de formação capaz de suscitar o desenvolvimento cognitivo, relacional e ético dos estudantes e não como uma condição da sua afirmação como cidadãos no mundo.

É, em larga medida, devido à matriz cognitivista do paradigma da aprendizagem, que se explica o conjunto de crenças sobre as quais repousa este paradigma, o qual tende a valorar, por isso, a valorização das dinâmicas intrapsicológicas de mediação cognitiva como o objetivo a privilegiar pelos projetos de educação/formação nas sociedades contemporâneas. Uma perspetiva que terá que ser compreendida à luz da influência do “construtivismo piagetiano para a reflexão epistemológica sobre o

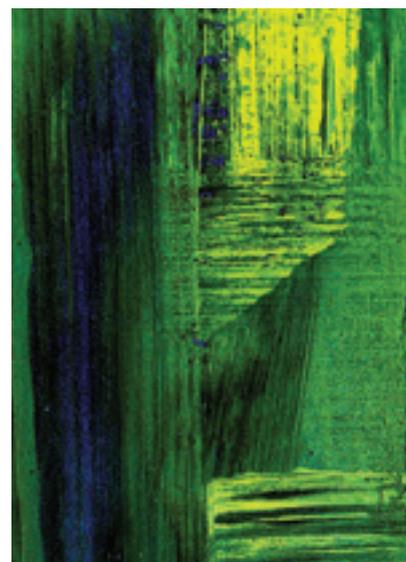
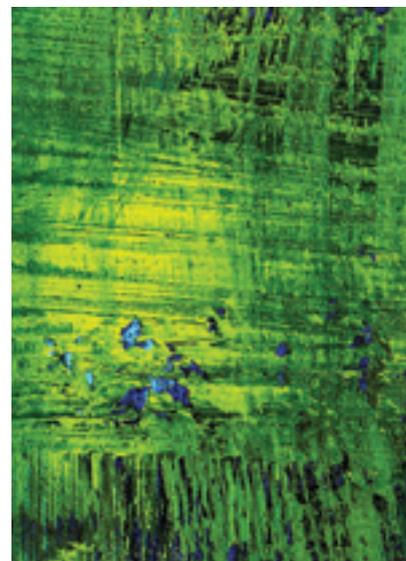


que se entende por conhecer e como é que se constrói o conhecimento” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 51), o qual contribui para estabelecer uma distância face à instrução como modo de ação educativa quando permite que se afirme que esse conhecimento “resulta de um processo dinâmico e interativo pelo qual a informação externa é interpretada e reinterpretada pelos sujeitos, em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 52). Um pressuposto em função do qual se valoriza “a atividade autoestruturante dos alunos e a gestão de acontecimentos que possam originar situações de ‘desequilíbrio ótimo’ [...] como condições do desenvolvimento e da educação dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 50).

De um modo geral, exprime-se, por essa via, quer a centralidade que no paradigma da aprendizagem se atribui aos alunos no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer o modo como uma tal centralidade se constrói tanto à custa da desvalorização da relação que aqueles estabelecem com os objetos do saber como à custa da menorização da problemática dos recursos culturais de que cada um dispõe para se envolver em tal relação.

Trata-se uma abordagem pela qual se alimenta a crença de que os alunos são seres culturalmente autossuficientes. Uma crença que, segundo Ramos (2003), encontra um fundamento epistemológico no construtivismo piagetiano quando, nesse âmbito, se propõe que “o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial” (RAMOS, 2003, p. 101). Desse modo, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria “do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo” (RAMOS, 2003, p. 101). Ou seja, a referida autossuficiência cultural dos alunos não seria mais do que a expressão de “uma epistemologia adaptativa” (RAMOS, 2003, p. 101-102) para a qual “a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente” (RAMOS, 2003, p. 102).

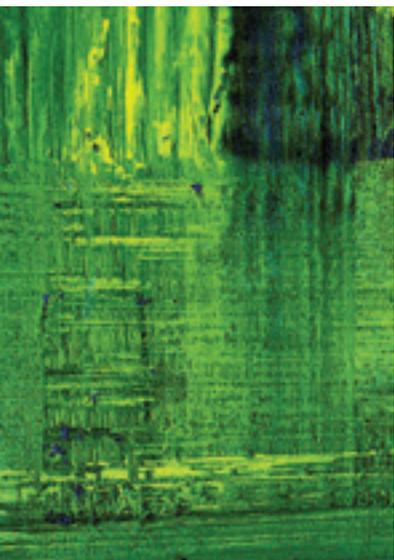
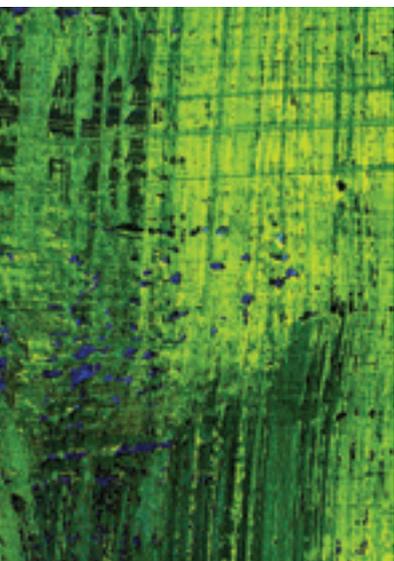
Sendo esses os azimutes em função dos quais se configura o paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, importa perguntar até que ponto se pode enquadrar a pedagogia das competências no âmbito de tal paradigma. De fato, parece-nos que não é possível comprovar que o vínculo entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem possa ser entendido como um vínculo inevitável. É uma possibilidade que, de forma nem sempre muito bem fundamentada, está presente nas críticas daqueles que acusam a pedagogia das competências de menosprezar os conteúdos programáticos (CRATO, 2006). É uma possibilidade que se revela também através, por exemplo, da reflexão de Duarte (2003) sobre a pedagogia das competências.



Defendendo que a pedagogia das competências constitui a expressão por meio do vínculo com as “Pedagogias do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2003, p. 1), da influência do construtivismo no campo da educação/formação, Duarte enuncia “quatro posicionamentos valorativos contidos no lema ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2003, p. 7). No primeiro desses posicionamentos, considera que para aquelas pedagogias “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 7). No segundo posicionamento Duarte, defende que para as referidas pedagogias é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 8). O terceiro posicionamento, relaciona-se com os anteriores, e por meio dele afirma-se que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2003, p. 9). O quarto diz respeito ao fato de “a educação dever preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2003, p. 10).

Será, assim, com base nesses quatro posicionamentos, que Duarte denuncia “cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2003, p. 14), duas das quais corroboram a tese de que um dos problemas do paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, tem a ver com o fato de se alimentar a crença de que os alunos poderão ser vistos como seres culturalmente autossuficientes. É o caso da segunda ilusão que Duarte (2003) enuncia quando afirma que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas” (DUARTE, 2003, p. 14). É o caso, também, da terceira ilusão, através da qual o autor denuncia que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados” (DUARTE, 2003, p. 14).

Em suma, de acordo com a perspectiva de Duarte a pedagogia das competências constitui uma manifestação do paradigma da aprendizagem, por via da influência que o construtivismo exerce sobre aquela corrente pedagógica. Uma constatação que é objeto de uma leitura, por parte daquele autor, onde se evidenciam as vulnerabilidades conceituais e praxeológicas que um tal vínculo deixa transparecer. Assim, e como resposta à afirmação de que as aprendizagens mais desejáveis são aquelas que os alunos realizam de forma autônoma, Duarte defende que “ao contrário desse princípio valorativo entendendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p. 7). Uma afirmação que ao distanciá-lo da possibilidade de valorizar a autossuficiência dos alunos como um fator educativo



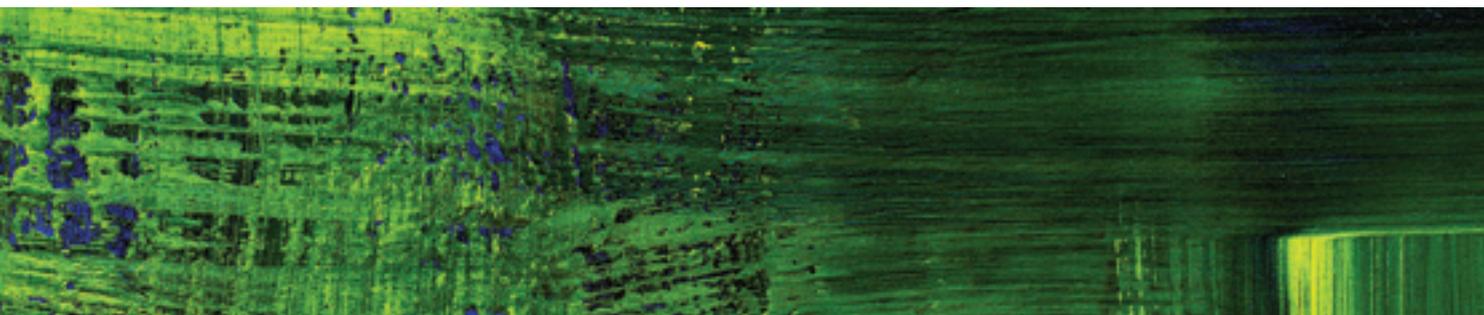
a respeitar constitui a prova de que Duarte olha ceticamente para a possibilidade da pedagogia das competências, devido ao seu vínculo com o paradigma da aprendizagem, poder ser considerada como instrumento produtor de mudanças substantivas na configuração de projetos de caráter emancipatório no domínio da educação/formação.

Trata-se de uma perspectiva sobre a qual somos obrigados a refletir, mais por causa do modo como parece definir a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem como uma relação inevitável do que devido à identificação das vulnerabilidades desse paradigma. O que defendemos é que a possibilidade da pedagogia das competências abrir as portas a intervenções que tendam a promover a ideia de um aluno como um ser culturalmente autossuficiente é um problema pedagógico que não poderemos ignorar. Defendemos que as aprendizagens dos alunos terão que ser compreendidas à luz da sua atividade cognitiva, ainda que esta não seja suficiente, só por si, para explicar a ocorrência dessas aprendizagens, “já que se torna necessário reconhecer, também, que tal atividade só poderá acontecer por meio da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se acede por em função da apropriação de um patrimônio que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58).

Nada indica, contudo, que a pedagogia das competências, do ponto de vista dos princípios curriculares e pedagógicos que a animam, tenha que desvalorizar aquela apropriação e sustentar a crença da autossuficiência cultural dos alunos como condição necessária para que estes possam realizar atividades significativas. Ou seja, se a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem não é uma relação inevitável, devendo ser entendida, apenas, como uma possibilidade, então faz sentido discutir como essa pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de projetos de educação/formação capazes de se afirmar pelo seu potencial emancipatório.

### **O contributo da pedagogia das competências para a mudança de paradigma no campo da educação/formação: que possibilidades?**

Perante um paradigma pedagógico como o da instrução, que tende a valorizar a aquisição da informação como uma atividade dissociada da atividade cognitiva dos alunos (TRINDADE; COSME, 2010) e o paradigma da aprendizagem que exprime, por sua vez, “um equívoco simétrico” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), só a convocação de um terceiro paradigma é que nos permite “superar os bloqueios que nos conduziram às visões dicotomizadas”, (TRINDADE; COSME,



• • • • • • • • • • • • • • • •

**A mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação**

• • • • • • • • • • • • • • • •

2010, p. 58) que aqueles dois paradigmas expressam. Esse paradigma é, na proposta de Trindade e Cosme, o “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58). Um paradigma que entende ser a comunicação, e não a aprendizagem, a operação alternativa à definição do ato de instruir como a operação pedagógica que compete aos professores dinamizar para assegurar, por essa via, as condições necessárias para que os alunos possam realizar as aprendizagens desejadas.

Recusando, ao contrário do paradigma da instrução, o papel de subalternidade pedagógica e epistemológica que, neste paradigma, se atribui aos alunos, o paradigma da comunicação distancia-se, por outro lado, do paradigma da aprendizagem tendo em conta que, mais do que valorizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como fator que determina as suas aprendizagens, prefere valorizar o ato de aprender como um ato vinculado ao fato daqueles se envolverem em processos de construção de saberes. É, em larga medida, devido à influência de Bruner (2000) que o paradigma da comunicação encontra o respaldo teórico em função do qual afirma o que pode ser considerado como seu pressuposto nuclear, aquele através do

qual se valoriza a “cultura como fator que afeta, de forma decisiva, as aprendizagens dos alunos e, sobretudo, o seu desenvolvimento cognitivo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63), bem como o seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma perspetiva que exprime a influência de Vigotsky sobre a reflexão do psicólogo americano, conduzindo-o a afirmar que a mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação (BRUNER, 2000).

Tal como defendem Trindade e Cosme (2010), por meio do paradigma da comunicação rompe-se com a representação de que o ato de aprender é um ato eminentemente intrapsicológico para se afirmar, antes, que as aprendizagens de quem quer que seja resultam de “um processo de natureza cultural que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações entre os sujeitos e, igualmente, entre estes e os instrumentos de mediação cultural, potenciam” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63). Em termos epistemológicos, estamos perante uma perspetiva que, segundo Rogoff (2005), se define em função do princípio através do qual se defende

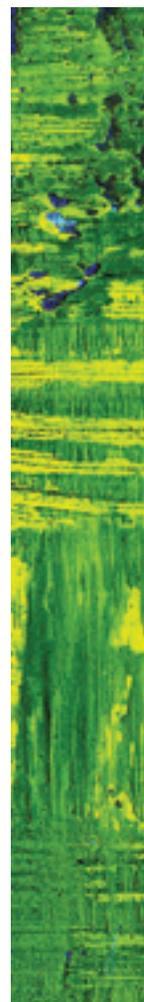
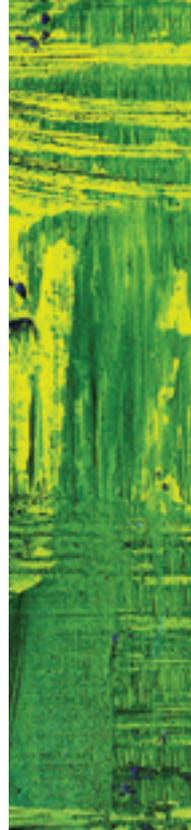
que “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos” (ROGOFF, 2005, p. 51).

Poderemos afirmar que, para além da reflexão de Bruner, o paradigma pedagógico beneficia, igualmente, da abordagem de B. Charlot (2000), a qual contribui para que se compreenda que o ato de aprender seja visto em função do fato de cada pessoa ser “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença no seu mundo de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). Um ato através do qual cada um de nós se confronta com a informação disponível no tempo em que vive; um ato que nos conduz a utilizar objetos e instrumentos concretos ou simbólicos para agir nesse mundo; um ato que permite a cada indivíduo, em situação, “tornar-se capaz de regular a relação e encontrar a relação conveniente tanto entre si e os outros como entre si e si mesmo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 66).

De acordo com essa abordagem, qualquer aprendizagem assume-se, simultaneamente, como um desafio epistemológico, instrumental e relacional com que os alunos se confrontam a partir do que são e sabem, no âmbito de um ambiente cultural que lhes fornece os meios e o apoio para serem um pouco mais do que seriam se não tivessem esses meios e esse apoio. Nesse sentido, o centro das atividades educativas desloca-se dos alunos para o conjunto de interações que estabelecem quer com o patrimônio de informações, instrumentos e procedimentos social e culturalmente validados, quer concomitantemente, uns com os outros e com o ambiente físico e social onde aquelas interações têm lugar. Tal como defendem Trindade e Cosme (2010) é “em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71) dos estudantes. Daí que, segundo os mesmos autores, não há:

qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do patrimônio cultural que, na Escola, se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição da ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contato que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender exclusivamente as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contato com essa informação. A importância da informação decorre, então, do fato de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interação com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do patrimônio atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula. De acordo com esta perspectiva, importa

• • • • •  
**Qualquer  
 aprendizagem  
 assume-se,  
 simultaneamente,  
 como um desafio  
 epistemológico,  
 instrumental e  
 relacional com que os  
 alunos se confrontam  
 a partir do que são e  
 sabem**  
 • • • • •



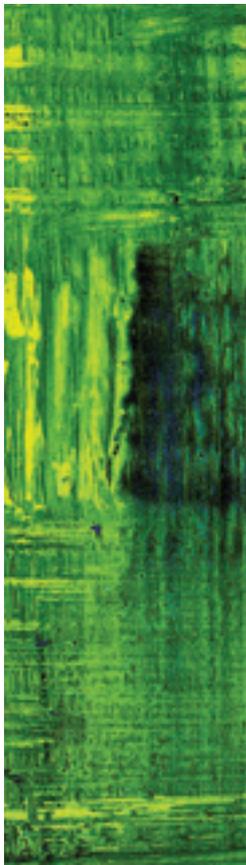


compreender, então, que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como fatores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o patrimônio cultural. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71).

Ao contrário do paradigma da aprendizagem, o paradigma pedagógico da comunicação, tal como os temos vindo a abordar, afirma os projetos de educação/formação mais como projetos culturais do que como projetos desenvolvimentais, na medida em que, para além de se reconhecer os constrangimentos intrínsecos a que estamos sujeitos, se reconhece os constrangimentos que os sistemas simbólicos constituem, os quais “permitem potenciar a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72). Tal como Bruner (2000) defende, a “realidade que imputamos ao ‘mundo’ que habitamos é construída” (BRUNER, 2000, p. 40), o que depende, no entanto, do modo como a educação contribui para que se aprenda a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção daquela realidade. Um propósito que, segundo Trindade e Cosme (2000):

Conduz a reconhecer, por um lado, que o significado que se atribui a qualquer fato, proposição ou interação se constrói em função de um determinado quadro de referências, a partir do qual esse significado é definido e, por outro, que esse não é um processo que se constrói arbitrariamente ou de forma linear e homogênea, já que é marcado tanto pelas experiências pessoais dos sujeitos como pelos padrões culturais que influenciaram essas experiências e as interpretações que estes produzem face às mesmas (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72-73).

Como se constata, e ao contrário do que o paradigma da aprendizagem propõe, “a multiplicidade de interações em que cada um de nós se envolve não poderá ser circunscrita e abordada, apenas, em função das dinâmicas intrapsíquicas que permite suscitar (TRINDADE; COSME, 2010, p. 73).



É perante o quadro teórico exposto, em função do qual se descreve e defende o paradigma pedagógico da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58), que se propõe repensar a pedagogia das competências como um instrumento capaz de contribuir para que os projetos de educação/formação se afirmem pelo seu caráter emancipatório. Um contributo cuja mais-valia passa pelo modo como problematiza os projetos que continuam reféns dos princípios do paradigma da aprendizagem, os quais, pese todo o conjunto de potencialidades de que são portadores, lidam de forma ambígua com o patrimônio de informações, de instrumentos e de procedimentos que constitui o objeto do trabalho de formação a realizar, já que não conseguem resolver a tensão teórica entre a apropriação de um tal patrimônio e o modo como os alunos se definem como protagonistas no âmbito de um tal desafio cultural.

Provavelmente, será esse o obstáculo que explica o modo como alguns tendem a demonizar os conteúdos para afirmar a centralidade das competências, não valorizando que Perrenoud (1999) responde a “ambos” quando se confronta com a “pergunta ‘conhecimentos profundos ou perícia na implementação?’ ” (PERRENOUD, 1999, p. 11). É que quando a representação de alunos culturalmente autossuficientes domina a nossa abordagem sobre os projetos de educação/formação tornamo-nos incapazes de compreender que qualquer ato em que nos envolvamos não só não é incompatível com o conhecimento, como pode beneficiar, igualmente, do fato dos sujeitos terem, ou não, informações pertinentes sobre as temáticas que permitem configurar um determinado campo de ação. Uma problemática que não poderá continuar a ser ignorada quando se discute a possibilidade de investir no processo da ressignificação das competências (DELUIZ, 2001) ou na possibilidade da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica (RAMOS, 2003).

Neste texto, um tal projeto é proposto através de uma reflexão de caráter pedagógico. Com tal opção não pretendo negar o debate político que Deluiz (2001) e Ramos (2003), entre outros, propõem, mas defendo que sendo um tal debate necessário não é suficiente nem para problematizar a dimensão pedagógico-didática nem a própria dimensão político-pedagógica do projeto de desenvolvimento de uma pedagogia das competências que, por se afirmar segundo os parâmetros do que temos vindo a designar por paradigma da comunicação, pode inspirar o desenvolvimento de projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

Em suma, se a reflexão se situar, apenas, na denúncia da subordinação dos projetos de educação/formação aos pressupostos e interesses do ‘toyotismo’ sem discutir como esses pressupostos e interesses se revelam na organização e gestão do trabalho de educação/formação, corremos o risco de desvalorizar as estratégias de mediação, as rotinas e os desafios que se colocam nas relações interpessoais e epistemológicas que os projetos de educação/formação suscitam. Por isso, é que a reflexão de Ramos (2003) sobre as condições da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica é uma reflexão promissora quando nos confronta com a dimensão epistemológica da problemática. Apesar disso, é necessário refletir, através de um registo criticamente vigilante, sobre as propostas didáticas referentes ao que a mesma autora, nesse artigo, designa por “currículo neopragmatista” (RAMOS, 2003, p. 107).

Uma operação que igualmente se aconselha perante os textos, entre outros, de Burnier (2001), Lopes (2001) ou Depresbiteris (2001) que, situando-se numa lógica de valorização curricular e pedagógica da reflexão sobre a pedagogia das competências, necessitam de ver explicitadas e clarificadas algumas das propostas que dizem respeito ao trabalho de apropriação cultural e tecnológica que os alunos terão que realizar nos mais diversos tipos de espaços escolares

• • • • •  
**Repensar a pedagogia  
das competências  
como um instrumento  
capaz de contribuir  
para que os projetos  
de educação/  
formação se afirmem  
pelo seu caráter  
emancipatório**  
• • • • •

que conhecemos. Um trabalho que não poderá desvalorizar a importância dos conflitos epistemológicos no âmbito desse processo de apropriação, os quais terão que ser entendidos como conflitos estruturantes do próprio processo de construção do saber em que os estudantes se deverão envolver.

É o modo como se gere o processo de comunicação, suscitado pela ocorrência de tais conflitos, que importa discutir, tal como Meirieu (2002) o faz quando se refere ao que designa por “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 57). Um momento que se constrói, na ótica de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer, ou não, e responder de forma adequada, ou não, aos tipos de interpelação com que os seus alunos os confrontam. Para Meirieu (2002) o ‘momento pedagógico’ poderá ser entendido como um momento em que o professor terá “ao mesmo tempo, de levar a sério e superar” (MEIRIEU, 2002, p. 63). É um momento onde se reconhece que os conflitos de caráter epistemológico são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspectivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do patrimônio de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objeto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído (TRINDADE, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, esta reflexão de Meirieu é mais um contributo para sustentar a tese de que a possibilidade da pedagogia das competências, para assumir-se como instrumento de transformação paradigmática dos projetos de educação/formação em um sentido crítico-emancipatório, necessita de reconhecer o papel dos professores mais como interlocutores qualificados (COSME, 2009) do que como animadores. Um papel que constitua condição para a afirmação do trabalho e da autonomia intelectual dos alunos como coprotagonistas daqueles projetos, o qual passa por:

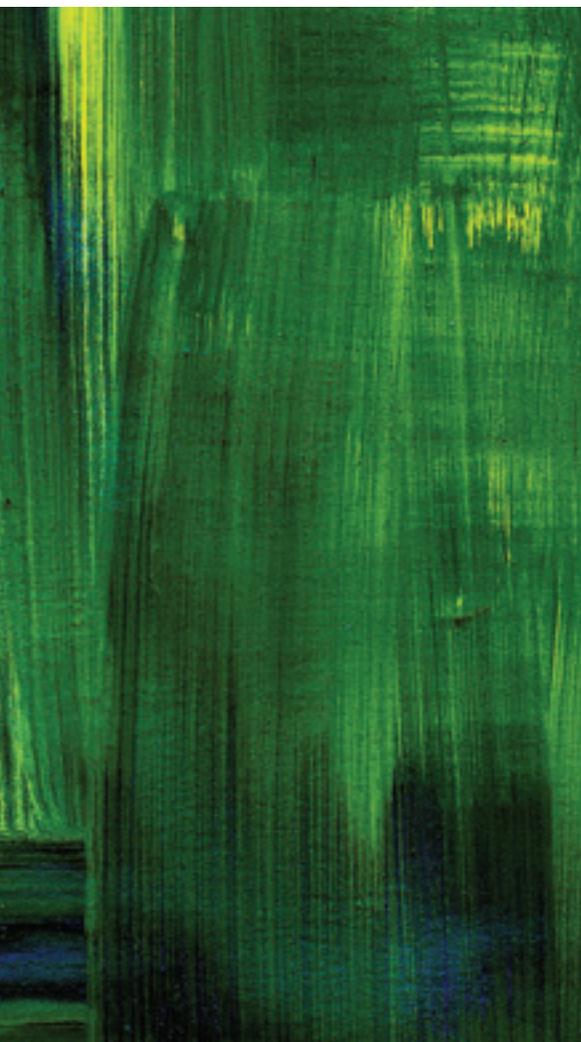
explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as ‘mudanças de quadro’, como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as ‘descontextualizações’ como dizemos nós” (COSME, 2009, p. 80).

Um encontro que permita oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo; enfim, para pôr “algo de si nele” (COSME, 2009, p. 80), já que, assim, o professor terá “multiplicado os ‘pontos de apoio’ e aberto perspectivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência” (MEIRIEU, 2002, p. 63).



## REFERÊNCIAS

- BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia**: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 49-60, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, Ariana. **Ser professor**: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.
- CRATO, Nuno. O "eduquês" em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 37-47, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LANDSHEERE, Viviane de; LANDSHEERE, Gilbert de. **Definir os objetivos da educação**. Lisboa: Moraes Ed., 1977.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-11, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- MEIRIEU, Phillipe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-11, 2003.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHMIDT, Martha. **Mastery learning: theory, research and implementation**. Ontario: Ministry of Education, 1979.
- TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber**: A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.
- TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.



## COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO DE CARÁTER PEDAGÓGICO

Rui Trindade\*

### Resumo

Neste artigo, reflete-se sobre a pedagogia das competências, começando-se por estabelecer as diferenças que a separam das pedagogias do domínio ou da mestria, e identificando alguns dos seus principais equívocos conceituais que decorrem do vínculo entre essa abordagem pedagógica e o que Trindade e Cosme (2010) designam por paradigma pedagógico da aprendizagem. Será a partir desse exercício de clarificação conceitual que se discutirão, finalmente, as possibilidades e as condições que permitirão que a pedagogia das competências se possa afirmar pela sua natureza emancipatória.

Palavras-chave: *Pedagogia das competências. Construtivismo. Gestão do trabalho de formação.*

### Abstract

Rui Trindade. ***Skills and education: contribution to a pedagogical reflection***

*In this article, the skills pedagogy is discussed, starting with the establishment of differences that separate the pedagogies of domain or mastery, and identifying some of its main conceptual misunderstandings arising from the link between this pedagogical approach and what Trindade and Cosme (2010) call pedagogical paradigm of learning. Finally, it will be from this conceptual analysis exercise that the possibilities and the conditions that will allow that the skills pedagogy can stay for its emancipatory nature will be discussed.*

*Keywords: Skills pedagogy. Constructivism. Training work management.*

\* Doutor em Ciências da Educação, professor auxiliar do Grupo das Ciências da Educação e Investigador Integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

E-mail: trindade@fpce.up.pt.

## Resumen

Rui Trindade. **Habilidades y educacion: contribución a una reflexión pedagógica**

*En este artículo, se refleja sobre la pedagogía de las habilidades, empezando con el establecimiento de las diferencias que la separan de las pedagogías del dominio o de la maestría, e identificando algunos de sus principales malentendidos conceptuales que surgen del vínculo entre este enfoque pedagógico y lo que Trindade y Cosme (2010) designan como paradigma pedagógico de aprendizaje. Será a partir de este ejercicio de aclaración conceptual que se discutirá, finalmente, las posibilidades y las condiciones que permitirán que la pedagogía de las habilidades se pueda firmar por su naturaleza emancipadora.*

Palabras clave: *Pedagogía de las habilidades. Constructivismo. Gestión del trabajo de formación.*

## INTRODUÇÃO

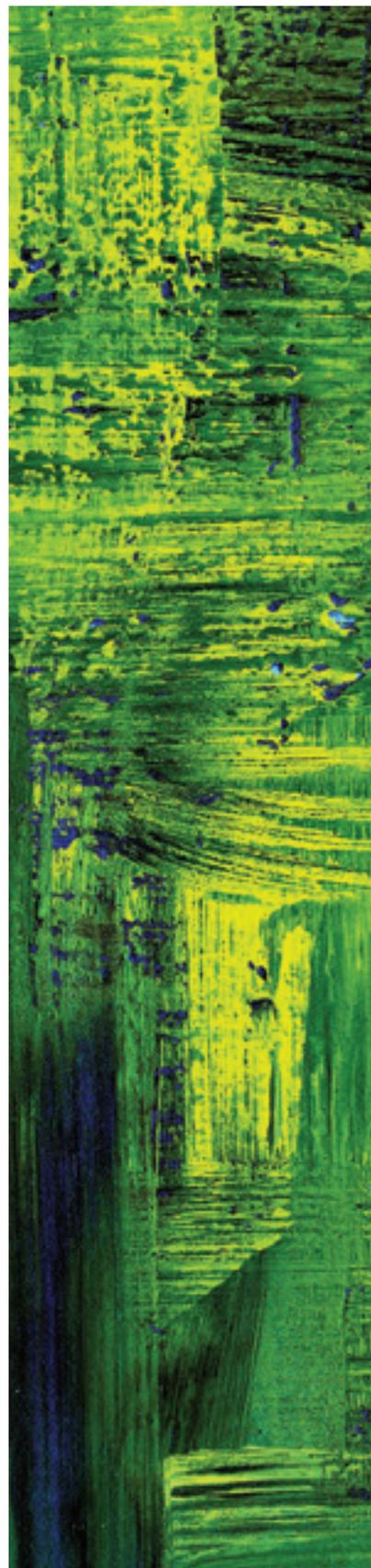
A reflexão em torno das competências como conceito estruturante dos projetos de educação/formação é das reflexões mais estimulantes e pertinentes que têm vindo a marcar a agenda educativa dos últimos anos, ainda que o tom e a forma dessa reflexão oscilem, por vezes, entre a adesão entusiástica e o ceticismo daqueles que identificam a pedagogia das competências com as necessidades de formação de trabalhadores polivalentes, capazes de lidar “com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos [...] e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa” (DELUIZ, 2001, p. 2).

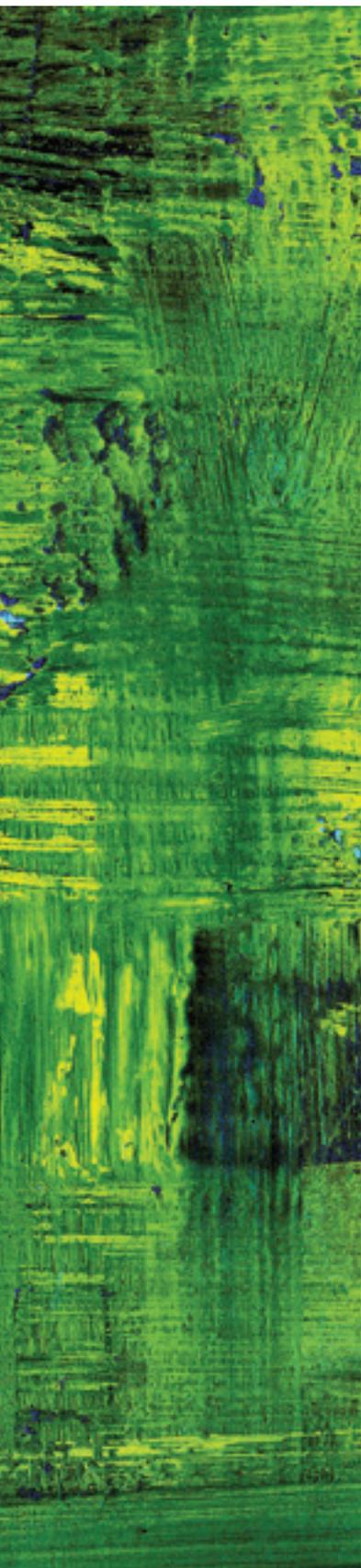
Trata-se, como se pode constatar, de um terreno de reflexão bastante amplo que poderá ser tratado em função de diferentes tipos de leituras e de abordagens, algumas mais focalizadas na dimensão política e sociológica daquela problemática, enquanto outras tendem a valorizar a dimensão pedagógica da mesma.

Neste artigo, será esta última dimensão aquela que assumirá o papel central na reflexão que nele se propõe, valorizando-se a pedagogia das competências como tema. O que se pretende é contribuir para uma clarificação concetual que permita enfrentar alguns dos equívocos teóricos que modelam a discussão sobre esta abordagem pedagógica, de forma a discutir-se, posteriormente, até que ponto ela pode exprimir a possibilidade de uma mudança no campo da educação/formação focalizada no caráter emancipatório dos projetos que aqui se desenvolvem.

### **A pedagogia das competências: contributo para uma clarificação concetual**

A análise dos discursos sobre a pedagogia das competências mostra-nos que há um conjunto de abordagens que se caracteriza por enfatizar a relação entre





emergência da pedagogia das competências com o processo de transição do modelo de gestão que o fordismo implantou para aquele que o toyotismo inaugurou no decurso da década de 1960, do século passado (DELUIZ, 2001). Uma transição que, segundo Deluiz (2001), exprime o deslocamento do conceito de qualificação profissional para o de competências, o qual supõe outro modo de conceber quer a relação entre o capital e o trabalho, quer de definir a natureza das profissões como algo que tem mais a ver com a responsabilidade individual dos trabalhadores do que com o vínculo a um grupo de profissionais que, ao permitir a apropriação e a recriação de um legado de saberes social e culturalmente construídos, contribui para configurar a identidade profissional dos seus membros.

É a partir dessa perspetiva que se define “a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2) como noções inspiradoras de um programa de formação no qual as competências assumem papel nuclear na construção de projetos de formação que respondam às exigências daquele processo de transição. Não é de estranhar, por isso, que seja nesse domínio que se afirmam os discursos mais céticos acerca da pedagogia das competências como instrumento de transformação dos programas de educação e de formação, ainda que seja necessário reconhecer que estamos em um campo marcado por tensões diversas quanto ao modo como se enuncia tal possibilidade.

São outros os fundamentos daqueles que valorizam a relação entre a pedagogia das competências e a necessidade de transformação das escolas como espaços que potenciem as aprendizagens significativas dos estudantes, bem como o processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social. Tal como defende Perrenoud (1999), o debate acerca da pedagogia das competências “leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências” (PERRENOUD, 1999, p. 16). Um debate que terá que ter implicações no modo como se pensa a gestão curricular, a relação entre os alunos e o conhecimento, a relação pedagógica no espaço das salas de aula, bem como os modos e as estratégias de avaliação a promover. Como seria de esperar, face aos pressupostos acabados de enunciar, é neste domínio que se encontram os discursos mais entusiásticos sobre a pedagogia das competências como uma possível resposta à crise da escola (PERRENOUD, 1999).

Pode considerar-se que a reflexão sobre a pedagogia das competências oscila entre os dois polos que ambos os campos configuram, o que não constitui um problema quando o debate se constrói como um momento de cotransfertilização de perspetivas. Uma situação que, para ocorrer, obrigaria, no entanto, a que os litigantes fossem capazes de reconhecer os obstáculos que impedem esse processo, nomeadamente aqueles que se afirmam como obstáculos de caráter concetual, dos quais valorizamos os que dizem respeito: (i) à inclusão no campo da pedagogia das competências, das pedagogias do domínio, ou da mestria (SCHMIDT, 1979) e (ii) à necessidade de esclarecer o tipo de vínculo existente entre a pedagogia das competências e o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41).

## Pedagogia das competências *versus* pedagogias do domínio ou da mestria

O reconhecimento de que, em nome da pedagogia das competências, se podem circunscrever os programas de formação a tarefas e “atividades profissionais prescritíveis em um sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas” (RAMOS, 2002, p. 418) suscita diversos tipos de leitura que se explicam em função dos referentes que se utilizam para realizar tal operação. Se esse referente for aquele que Neise Deluiz (2001) propõe, constata-se que aquela ocorrência pode ser vista como um fato congruente com a “matriz condutivista/behaviorista de análise do processo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 6), a qual, na perspectiva da autora, corresponde à expressão de uma das correntes teórico-metodológicas que se manifestam no campo da pedagogia das competências.

Se o referente da leitura fosse a abordagem que Perrenoud (1999) propõe sobre a pedagogia das competências, então estaríamos perante uma contradição entre os discursos e as práticas que os mesmos inspiram, já que este autor recusa que as competências possam ser circunscritas a “condutas ou práticas observáveis” (PERRENOUD, 1999, p. 19), tendo em conta que qualquer “competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

É partindo desse confronto que se justifica, então, a clarificação teórica que se empreende nesta parte do texto, quer sobre o conceito de competências quer sobre o modo como esse conceito é pedagogicamente mobilizado e se assume como um referencial do trabalho de educação/formação a promover.

Perrenoud é um dos investigadores que valoriza as competências como um referencial curricular e pedagógico porque, por um lado, “não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes” (PERRENOUD, 1999, p. 19) e, por outro, para romper definitivamente com a racionalidade escolástica cuja maior preocupação parece ser a necessidade dos alunos poderem “obter aprovação em exames” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Assim, para Perrenoud, por meio da pedagogia das competências pretende-se que os estudantes se impliquem ativamente no confronto com “tarefas complexas” (PERRENOUD, 1999, p.16) das quais possam resultar aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes.

Não é essa perspectiva sobre as competências que é perfilhada pelas abordagens pedagógicas vinculadas à perspectiva condutivista/behaviorista. Para tais abordagens, as competências tendem a circunscrever-se à noção de indicadores do desempenho, os quais são previamente definidos pelos professores como o resultado esperado do trabalho dos alunos no fim de cada uma das sequências didáticas que resultam da subdivisão das tarefas ou das aprendizagens a realizar. Nessa perspectiva, as competências enquadram-se em um



dispositivo que visa assegurar um controle o mais eficiente possível do processo de ensino e treino a que os professores submetem os estudantes.

Perante esses dois modos tão distintos de conceber o papel das competências como referenciais dos projetos de educação/formação, parece ser possível concluir que não se usufrui de nenhum tipo de vantagem em considerar que a pedagogia das competências pode confundir-se, em determinadas circunstâncias, com as pedagogias do domínio ou da mestria e mesmo com a pedagogia por objetivos (LANDSHEERE; LANDSHEERE, 1977). Daí a vantagem de as distinguir, mesmo que sejamos obrigados a reconhecer que, por vezes, se podem identificar alguns equívocos e contradições entre o ideário pedagógico dos projetos e o modo como se concretizam. Contudo, e independentemente desse fato, importa referir que estamos perante projetos de educação/formação distintos, quer quanto às finalidades dos mesmos quer quanto às conceções epistemológicas e pedagógicas que os sustentam.

As correntes pedagógicas e didáticas que constituem a expressão da perspectiva condutivista terão que ser entendidas como expressão do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), por via de um tipo de prescritividade metodológica que tenta assegurar, de forma eficiente, a conformidade pessoal, social e cultural dos alunos face à informação e ao modo de pensar e agir que os professores difundem.

A pedagogia das competências, tal como Perrenoud a propõe, configura-se de forma distinta quanto ao modo como define a gestão do currículo, quanto aos processos e aos dispositivos de mediação didática que se propõem e quanto aos papéis a assumir pelos professores e pelos alunos. Não se trata por isso, como propõe Deluiz (2001), de perspectivas distintas que se afirmam sob o manto comum da valorização das competências como referente curricular, quanto mais não seja porque estamos perante dois modos radicalmente diferentes de definir competências e, igualmente, perante dinâmicas pedagógicas e didáticas distintas de conceber a operacionalização do processo de educação/formação. Defender, como o faz Perrenoud (1999), que o desenvolvimento de competências se constrói, entre outras condições, a valorizar, por via do trabalho regular com problemas, por meio da negociação de projetos com os alunos, da assunção, por parte deles, da sua condução ou, ainda, apelando a modos de organização cooperativa do trabalho a realizar, é uma proposta qualitativamente diferente, qualquer que seja o ângulo e a dimensão que se valorizem, daquela que os modelos de ação pedagógica inspirados no condutivismo preconizam, onde toda a atividade discente é prescrita e monitorizada pelos professores.

Em suma, é partindo do reconhecimento dessas diferenças que importa distinguir, de forma inequívoca, a pedagogia das competências das pedagogias do domínio ou da mestria, na medida em que nem o modo como se definem as competências nem o modo como são mobilizadas como instrumentos



movimento escolanovista e que, independentemente das formas e das expressões que desde então tem vindo assumir, se caracteriza por entender os estudantes como o centro de gravidade dos projetos de educação/formação (TRINDADE; COSME, 2010), valorizando-se necessidades, interesses, representações e saberes como o ponto de partida de qualquer ação formativa.

É a partir desses pressupostos que se explica que, no paradigma da aprendizagem, se elejam os dispositivos de mediação pedagógica que “permitem potenciar as aprendizagens dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41) como aqueles que deverão sustentar o trabalho docente, recusando-se, assim, todos os dispositivos que suportem “as intenções e as ações instrutivas dos professores” (TRINDADE; COSME, 2010). Sem porem em causa a necessidade dos projetos de formação se definirem em função das aprendizagens dos alunos, em vez de continuarem exclusivamente subordinadas à atividade instrutiva dos professores, Trindade e Cosme (2010) defendem, recorrendo a Bruner (2000), que um modelo educativo preocupado, apenas, com “o desenvolvimento de intercâmbios intersubjetivos” (BRUNER, 2000, p. 56) nem é congruente nem é exequível com as exigências de projetos de formação que se definem como projetos de socialização cultural e profissional.

Segundo Trindade e Cosme (2010), ainda que o paradigma da aprendizagem tenha assumido um papel historicamente importante na denúncia da menorização dos estudantes como produtores de significados e produtores de saberes, por parte do “paradigma da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28), não foi, contudo, capaz de superar o seu registo pedagógico mutualista, “mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual” (BRUNER, 2000, p. 57), acabando por contribuir para desvalorizar e até menorizar a importância da apropriação, por parte dos estudantes, de uma fatia decisiva do património cultural de informações, instrumentos e procedimentos que temos a nosso dispor, como se uma tal apropriação fosse incompatível, só por si, com um projeto de formação capaz de suscitar o desenvolvimento cognitivo, relacional e ético dos estudantes e não como uma condição da sua afirmação como cidadãos no mundo.

É, em larga medida, devido à matriz cognitivista do paradigma da aprendizagem, que se explica o conjunto de crenças sobre as quais repousa este paradigma, o qual tende a valorar, por isso, a valorização das dinâmicas intrapsicológicas de mediação cognitiva como o objetivo a privilegiar pelos projetos de educação/formação nas sociedades contemporâneas. Uma perspetiva que terá que ser compreendida à luz da influência do “construtivismo piagetiano para a reflexão epistemológica sobre o

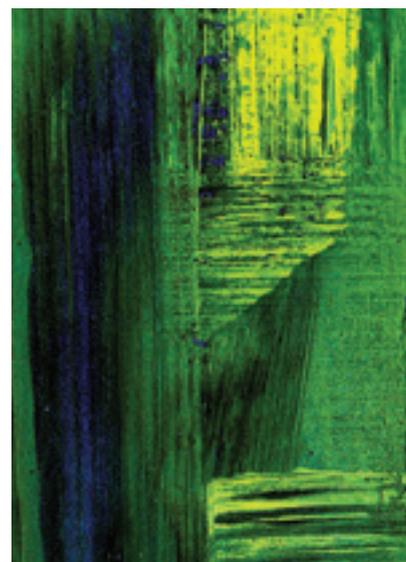
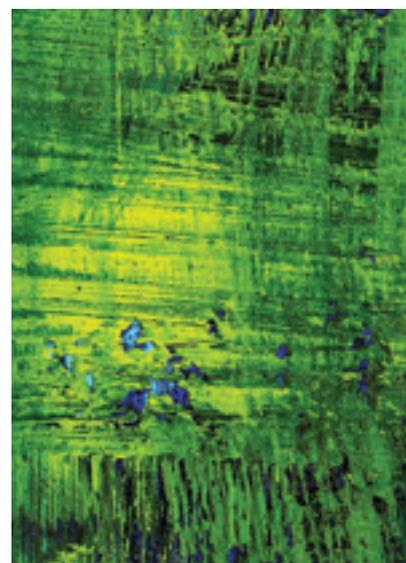


que se entende por conhecer e como é que se constrói o conhecimento” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 51), o qual contribui para estabelecer uma distância face à instrução como modo de ação educativa quando permite que se afirme que esse conhecimento “resulta de um processo dinâmico e interativo pelo qual a informação externa é interpretada e reinterpretada pelos sujeitos, em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 52). Um pressuposto em função do qual se valoriza “a atividade autoestruturante dos alunos e a gestão de acontecimentos que possam originar situações de ‘desequilíbrio ótimo’ [...] como condições do desenvolvimento e da educação dos alunos” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 50).

De um modo geral, exprime-se, por essa via, quer a centralidade que no paradigma da aprendizagem se atribui aos alunos no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer o modo como uma tal centralidade se constrói tanto à custa da desvalorização da relação que aqueles estabelecem com os objetos do saber como à custa da menorização da problemática dos recursos culturais de que cada um dispõe para se envolver em tal relação.

Trata-se uma abordagem pela qual se alimenta a crença de que os alunos são seres culturalmente autossuficientes. Uma crença que, segundo Ramos (2003), encontra um fundamento epistemológico no construtivismo piagetiano quando, nesse âmbito, se propõe que “o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial” (RAMOS, 2003, p. 101). Desse modo, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria “do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo” (RAMOS, 2003, p. 101). Ou seja, a referida autossuficiência cultural dos alunos não seria mais do que a expressão de “uma epistemologia adaptativa” (RAMOS, 2003, p. 101-102) para a qual “a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente” (RAMOS, 2003, p. 102).

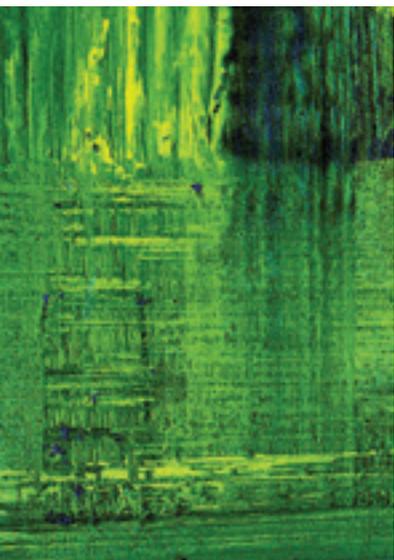
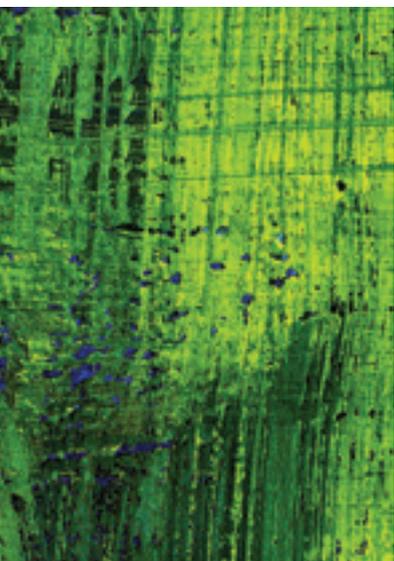
Sendo esses os azimutes em função dos quais se configura o paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, importa perguntar até que ponto se pode enquadrar a pedagogia das competências no âmbito de tal paradigma. De fato, parece-nos que não é possível comprovar que o vínculo entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem possa ser entendido como um vínculo inevitável. É uma possibilidade que, de forma nem sempre muito bem fundamentada, está presente nas críticas daqueles que acusam a pedagogia das competências de menosprezar os conteúdos programáticos (CRATO, 2006). É uma possibilidade que se revela também através, por exemplo, da reflexão de Duarte (2003) sobre a pedagogia das competências.



Defendendo que a pedagogia das competências constitui a expressão por meio do vínculo com as “Pedagogias do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2003, p. 1), da influência do construtivismo no campo da educação/formação, Duarte enuncia “quatro posicionamentos valorativos contidos no lema ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2003, p. 7). No primeiro desses posicionamentos, considera que para aquelas pedagogias “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 7). No segundo posicionamento Duarte, defende que para as referidas pedagogias é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 8). O terceiro posicionamento, relaciona-se com os anteriores, e por meio dele afirma-se que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2003, p. 9). O quarto diz respeito ao fato de “a educação dever preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2003, p. 10).

Será, assim, com base nesses quatro posicionamentos, que Duarte denuncia “cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2003, p. 14), duas das quais corroboram a tese de que um dos problemas do paradigma da aprendizagem, tal como Trindade e Cosme (2010) o definem, tem a ver com o fato de se alimentar a crença de que os alunos poderão ser vistos como seres culturalmente autossuficientes. É o caso da segunda ilusão que Duarte (2003) enuncia quando afirma que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas” (DUARTE, 2003, p. 14). É o caso, também, da terceira ilusão, através da qual o autor denuncia que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados” (DUARTE, 2003, p. 14).

Em suma, de acordo com a perspectiva de Duarte a pedagogia das competências constitui uma manifestação do paradigma da aprendizagem, por via da influência que o construtivismo exerce sobre aquela corrente pedagógica. Uma constatação que é objeto de uma leitura, por parte daquele autor, onde se evidenciam as vulnerabilidades conceituais e praxeológicas que um tal vínculo deixa transparecer. Assim, e como resposta à afirmação de que as aprendizagens mais desejáveis são aquelas que os alunos realizam de forma autônoma, Duarte defende que “ao contrário desse princípio valorativo entendendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p. 7). Uma afirmação que ao distanciá-lo da possibilidade de valorizar a autossuficiência dos alunos como um fator educativo



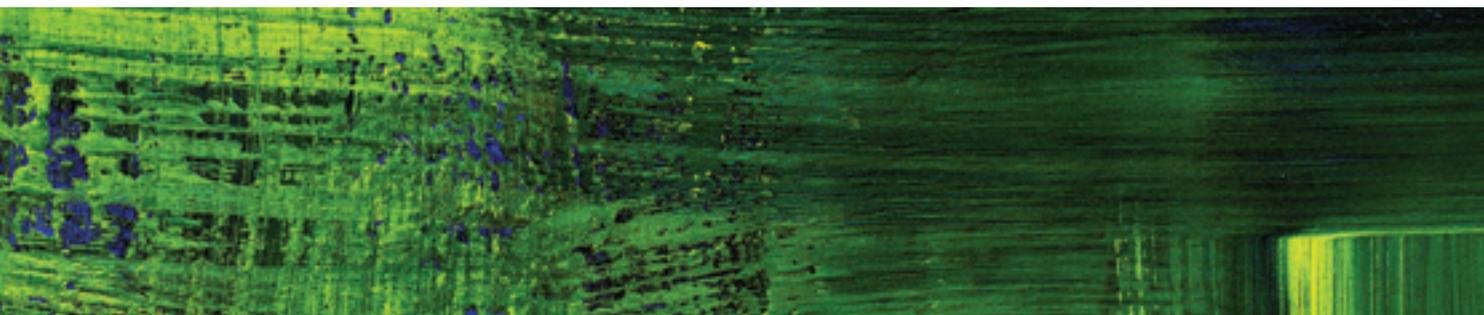
a respeitar constitui a prova de que Duarte olha ceticamente para a possibilidade da pedagogia das competências, devido ao seu vínculo com o paradigma da aprendizagem, poder ser considerada como instrumento produtor de mudanças substantivas na configuração de projetos de caráter emancipatório no domínio da educação/formação.

Trata-se de uma perspectiva sobre a qual somos obrigados a refletir, mais por causa do modo como parece definir a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem como uma relação inevitável do que devido à identificação das vulnerabilidades desse paradigma. O que defendemos é que a possibilidade da pedagogia das competências abrir as portas a intervenções que tendam a promover a ideia de um aluno como um ser culturalmente autossuficiente é um problema pedagógico que não poderemos ignorar. Defendemos que as aprendizagens dos alunos terão que ser compreendidas à luz da sua atividade cognitiva, ainda que esta não seja suficiente, só por si, para explicar a ocorrência dessas aprendizagens, “já que se torna necessário reconhecer, também, que tal atividade só poderá acontecer por meio da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se acede por em função da apropriação de um patrimônio que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58).

Nada indica, contudo, que a pedagogia das competências, do ponto de vista dos princípios curriculares e pedagógicos que a animam, tenha que desvalorizar aquela apropriação e sustentar a crença da autossuficiência cultural dos alunos como condição necessária para que estes possam realizar atividades significativas. Ou seja, se a relação entre a pedagogia das competências e o paradigma da aprendizagem não é uma relação inevitável, devendo ser entendida, apenas, como uma possibilidade, então faz sentido discutir como essa pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de projetos de educação/formação capazes de se afirmar pelo seu potencial emancipatório.

### **O contributo da pedagogia das competências para a mudança de paradigma no campo da educação/formação: que possibilidades?**

Perante um paradigma pedagógico como o da instrução, que tende a valorizar a aquisição da informação como uma atividade dissociada da atividade cognitiva dos alunos (TRINDADE; COSME, 2010) e o paradigma da aprendizagem que exprime, por sua vez, “um equívoco simétrico” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), só a convocação de um terceiro paradigma é que nos permite “superar os bloqueios que nos conduziram às visões dicotomizadas”, (TRINDADE; COSME,



• • • • • • • • • • • • • • • •

**A mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação**

• • • • • • • • • • • • • • • •

2010, p. 58) que aqueles dois paradigmas expressam. Esse paradigma é, na proposta de Trindade e Cosme, o “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58). Um paradigma que entende ser a comunicação, e não a aprendizagem, a operação alternativa à definição do ato de instruir como a operação pedagógica que compete aos professores dinamizar para assegurar, por essa via, as condições necessárias para que os alunos possam realizar as aprendizagens desejadas.

Recusando, ao contrário do paradigma da instrução, o papel de subalternidade pedagógica e epistemológica que, neste paradigma, se atribui aos alunos, o paradigma da comunicação distancia-se, por outro lado, do paradigma da aprendizagem tendo em conta que, mais do que valorizar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como fator que determina as suas aprendizagens, prefere valorizar o ato de aprender como um ato vinculado ao fato daqueles se envolverem em processos de construção de saberes. É, em larga medida, devido à influência de Bruner (2000) que o paradigma da comunicação encontra o respaldo teórico em função do qual afirma o que pode ser considerado como seu pressuposto nuclear, aquele através do

qual se valoriza a “cultura como fator que afeta, de forma decisiva, as aprendizagens dos alunos e, sobretudo, o seu desenvolvimento cognitivo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63), bem como o seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma perspetiva que exprime a influência de Vigotsky sobre a reflexão do psicólogo americano, conduzindo-o a afirmar que a mente humana se constitui à medida que cada um de nós vive e usufrui de experiências culturais diversas, deixando, assim, de se considerar essa mente como uma espécie de dispositivo informático e a atividade cognitiva dos sujeitos como uma atividade circunscrita à dinâmica dos mecanismos psicológicos que se ativam para que os sujeitos se afirmem, apenas, como processadores de informação (BRUNER, 2000).

Tal como defendem Trindade e Cosme (2010), por meio do paradigma da comunicação rompe-se com a representação de que o ato de aprender é um ato eminentemente intrapsicológico para se afirmar, antes, que as aprendizagens de quem quer que seja resultam de “um processo de natureza cultural que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações entre os sujeitos e, igualmente, entre estes e os instrumentos de mediação cultural, potenciam” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63). Em termos epistemológicos, estamos perante uma perspetiva que, segundo Rogoff (2005), se define em função do princípio através do qual se defende

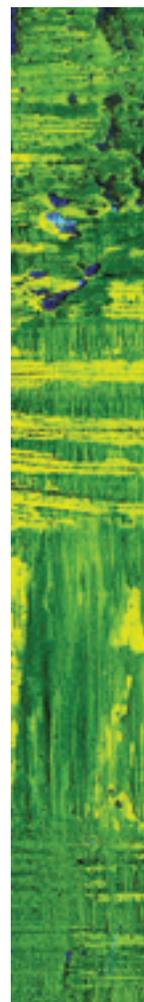
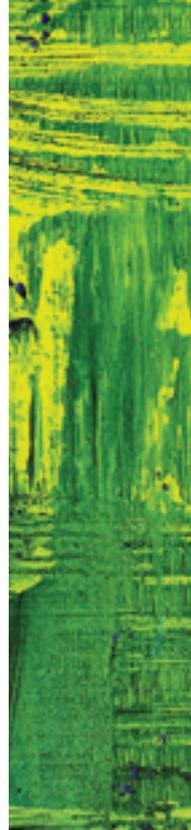
que “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos” (ROGOFF, 2005, p. 51).

Poderemos afirmar que, para além da reflexão de Bruner, o paradigma pedagógico beneficia, igualmente, da abordagem de B. Charlot (2000), a qual contribui para que se compreenda que o ato de aprender seja visto em função do fato de cada pessoa ser “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença no seu mundo de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). Um ato através do qual cada um de nós se confronta com a informação disponível no tempo em que vive; um ato que nos conduz a utilizar objetos e instrumentos concretos ou simbólicos para agir nesse mundo; um ato que permite a cada indivíduo, em situação, “tornar-se capaz de regular a relação e encontrar a relação conveniente tanto entre si e os outros como entre si e si mesmo” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 66).

De acordo com essa abordagem, qualquer aprendizagem assume-se, simultaneamente, como um desafio epistemológico, instrumental e relacional com que os alunos se confrontam a partir do que são e sabem, no âmbito de um ambiente cultural que lhes fornece os meios e o apoio para serem um pouco mais do que seriam se não tivessem esses meios e esse apoio. Nesse sentido, o centro das atividades educativas desloca-se dos alunos para o conjunto de interações que estabelecem quer com o patrimônio de informações, instrumentos e procedimentos social e culturalmente validados, quer concomitantemente, uns com os outros e com o ambiente físico e social onde aquelas interações têm lugar. Tal como defendem Trindade e Cosme (2010) é “em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71) dos estudantes. Daí que, segundo os mesmos autores, não há:

qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do patrimônio cultural que, na Escola, se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição da ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contato que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender exclusivamente as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contato com essa informação. A importância da informação decorre, então, do fato de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interação com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do patrimônio atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula. De acordo com esta perspectiva, importa

• • • • •  
**Qualquer  
 aprendizagem  
 assume-se,  
 simultaneamente,  
 como um desafio  
 epistemológico,  
 instrumental e  
 relacional com que os  
 alunos se confrontam  
 a partir do que são e  
 sabem**  
 • • • • •





compreender, então, que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como fatores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o patrimônio cultural. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 71).

Ao contrário do paradigma da aprendizagem, o paradigma pedagógico da comunicação, tal como os temos vindo a abordar, afirma os projetos de educação/formação mais como projetos culturais do que como projetos desenvolvimentais, na medida em que, para além de se reconhecer os constrangimentos intrínsecos a que estamos sujeitos, se reconhece os constrangimentos que os sistemas simbólicos constituem, os quais “permitem potenciar a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72). Tal como Bruner (2000) defende, a “realidade que imputamos ao ‘mundo’ que habitamos é construída” (BRUNER, 2000, p. 40), o que depende, no entanto, do modo como a educação contribui para que se aprenda a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção daquela realidade. Um propósito que, segundo Trindade e Cosme (2000):

Conduz a reconhecer, por um lado, que o significado que se atribui a qualquer fato, proposição ou interação se constrói em função de um determinado quadro de referências, a partir do qual esse significado é definido e, por outro, que esse não é um processo que se constrói arbitrariamente ou de forma linear e homogênea, já que é marcado tanto pelas experiências pessoais dos sujeitos como pelos padrões culturais que influenciaram essas experiências e as interpretações que estes produzem face às mesmas (TRINDADE; COSME, 2010, p. 72-73).



Como se constata, e ao contrário do que o paradigma da aprendizagem propõe, “a multiplicidade de interações em que cada um de nós se envolve não poderá ser circunscrita e abordada, apenas, em função das dinâmicas intrapsíquicas que permite suscitar (TRINDADE; COSME, 2010, p. 73).

É perante o quadro teórico exposto, em função do qual se descreve e defende o paradigma pedagógico da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58), que se propõe repensar a pedagogia das competências como um instrumento capaz de contribuir para que os projetos de educação/formação se afirmem pelo seu caráter emancipatório. Um contributo cuja mais-valia passa pelo modo como problematiza os projetos que continuam reféns dos princípios do paradigma da aprendizagem, os quais, pese todo o conjunto de potencialidades de que são portadores, lidam de forma ambígua com o patrimônio de informações, de instrumentos e de procedimentos que constitui o objeto do trabalho de formação a realizar, já que não conseguem resolver a tensão teórica entre a apropriação de um tal patrimônio e o modo como os alunos se definem como protagonistas no âmbito de um tal desafio cultural.

Provavelmente, será esse o obstáculo que explica o modo como alguns tendem a demonizar os conteúdos para afirmar a centralidade das competências, não valorizando que Perrenoud (1999) responde a “ambos” quando se confronta com a “pergunta ‘conhecimentos profundos ou perícia na implementação?’ ” (PERRENOUD, 1999, p. 11). É que quando a representação de alunos culturalmente autossuficientes domina a nossa abordagem sobre os projetos de educação/formação tornamo-nos incapazes de compreender que qualquer ato em que nos envolvamos não só não é incompatível com o conhecimento, como pode beneficiar, igualmente, do fato dos sujeitos terem, ou não, informações pertinentes sobre as temáticas que permitem configurar um determinado campo de ação. Uma problemática que não poderá continuar a ser ignorada quando se discute a possibilidade de investir no processo da ressignificação das competências (DELUIZ, 2001) ou na possibilidade da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica (RAMOS, 2003).

Neste texto, um tal projeto é proposto através de uma reflexão de caráter pedagógico. Com tal opção não pretendo negar o debate político que Deluiz (2001) e Ramos (2003), entre outros, propõem, mas defendo que sendo um tal debate necessário não é suficiente nem para problematizar a dimensão pedagógico-didática nem a própria dimensão político-pedagógica do projeto de desenvolvimento de uma pedagogia das competências que, por se afirmar segundo os parâmetros do que temos vindo a designar por paradigma da comunicação, pode inspirar o desenvolvimento de projetos de educação/formação de caráter emancipatório.

Em suma, se a reflexão se situar, apenas, na denúncia da subordinação dos projetos de educação/formação aos pressupostos e interesses do ‘toyotismo’ sem discutir como esses pressupostos e interesses se revelam na organização e gestão do trabalho de educação/formação, corremos o risco de desvalorizar as estratégias de mediação, as rotinas e os desafios que se colocam nas relações interpessoais e epistemológicas que os projetos de educação/formação suscitam. Por isso, é que a reflexão de Ramos (2003) sobre as condições da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica é uma reflexão promissora quando nos confronta com a dimensão epistemológica da problemática. Apesar disso, é necessário refletir, através de um registo criticamente vigilante, sobre as propostas didáticas referentes ao que a mesma autora, nesse artigo, designa por “currículo neopragmatista” (RAMOS, 2003, p. 107).

Uma operação que igualmente se aconselha perante os textos, entre outros, de Burnier (2001), Lopes (2001) ou Depresbiteris (2001) que, situando-se numa lógica de valorização curricular e pedagógica da reflexão sobre a pedagogia das competências, necessitam de ver explicitadas e clarificadas algumas das propostas que dizem respeito ao trabalho de apropriação cultural e tecnológica que os alunos terão que realizar nos mais diversos tipos de espaços escolares

• • • • •  
**Repensar a pedagogia  
das competências  
como um instrumento  
capaz de contribuir  
para que os projetos  
de educação/  
formação se afirmem  
pelo seu caráter  
emancipatório**  
• • • • •

que conhecemos. Um trabalho que não poderá desvalorizar a importância dos conflitos epistemológicos no âmbito desse processo de apropriação, os quais terão que ser entendidos como conflitos estruturantes do próprio processo de construção do saber em que os estudantes se deverão envolver.

É o modo como se gere o processo de comunicação, suscitado pela ocorrência de tais conflitos, que importa discutir, tal como Meirieu (2002) o faz quando se refere ao que designa por “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 57). Um momento que se constrói, na ótica de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer, ou não, e responder de forma adequada, ou não, aos tipos de interpelação com que os seus alunos os confrontam. Para Meirieu (2002) o ‘momento pedagógico’ poderá ser entendido como um momento em que o professor terá “ao mesmo tempo, de levar a sério e superar” (MEIRIEU, 2002, p. 63). É um momento onde se reconhece que os conflitos de caráter epistemológico são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspectivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do patrimônio de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objeto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído (TRINDADE, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, esta reflexão de Meirieu é mais um contributo para sustentar a tese de que a possibilidade da pedagogia das competências, para assumir-se como instrumento de transformação paradigmática dos projetos de educação/formação em um sentido crítico-emancipatório, necessita de reconhecer o papel dos professores mais como interlocutores qualificados (COSME, 2009) do que como animadores. Um papel que constitua condição para a afirmação do trabalho e da autonomia intelectual dos alunos como coprotagonistas daqueles projetos, o qual passa por:

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as ‘mudanças de quadro’, como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as ‘descontextualizações’ como dizemos nós” (COSME, 2009, p. 80).

Um encontro que permita oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo; enfim, para pôr “algo de si nele” (COSME, 2009, p. 80), já que, assim, o professor terá “multiplicado os ‘pontos de apoio’ e aberto perspectivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência” (MEIRIEU, 2002, p. 63).



## REFERÊNCIAS

- BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia**: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 49-60, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, Ariana. **Ser professor**: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.
- CRATO, Nuno. O “eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 37-47, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LANDSHEERE, Viviane de; LANDSHEERE, Gilbert de. **Definir os objetivos da educação**. Lisboa: Moraes Ed., 1977.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-11, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: mar. 2013.
- MEIRIEU, Phillipe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-11, 2003.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHMIDT, Martha. **Mastery learning: theory, research and implementation**. Ontario: Ministry of Education, 1979.
- TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber**: A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.
- TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.