

A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais

Marise Nogueira Ramos*

Abstract

Shows three analytical tendencies related to the notion of competence: the association to the conductivism; the association to the constructivism and the association to the recent social-economic transformations. Situating the competence as a notion originated by the cognitive psychology, focuses that the last tendency express, actually, the social-economic appropriation of this notion, turning on the reference to the school work organization, directed by the necessity to adapt the subjects to the social instability as a phenomenon called as the psychologization of the social questions.

Key-words: Competence; Professional Education; Constructivism; Conductivism; Knowledge.

Introdução

As reformas educacionais realizadas em alguns¹ países europeus e latinoamericanos têm-se justificado pela necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, tomando-se como base pressupostos e teorias psicológicas. Tem-se, assim, verificado uma forte adesão a uma concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de grande importância as idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.²

À medida que tanto a educação profissional quanto a educação geral são questionadas sobre sua adequação ao presente estágio de racionalidade técnico-científica da produção, categorias relativas ao trabalho e à aprendizagem vão sendo sendo sintetizadas, respectivamente, na forma de competências requeridas pela produção e competências adquiridas pelo trabalhador.

A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Como explica Tanguy,³ o movimento de definição de um modelo pedagógico centrado na competência encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural, mas tende a organizar também a educação geral. A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado do comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades profissionais.

As reformas educacionais buscam, assim, a formalização de uma pedagogia das competências, na medida em que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, a noção de competência pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. Por outro lado, a apropriação socioeconômica de uma noção originária da psicologia cognitiva conferiria à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. Nesse campo de contradições, problematizaremos a competência como uma noção propícia à abordagem psicológica de questões sociais.

1. A Noção de Competência na Dimensão Psicológica: Entre o Condutivismo e o Construtivismo.

Ao se discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser observadas: aquela que a associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. Discutiremos nesse item as duas primeiras tendências.

1.1. A Noção de Competência e o Condutivismo.

A primeira tendência analítica considera que o uso da noção de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Essa associação estaria fundada sobre uma homologia entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, alimentada por uma cultura psicológica dominada pelo behaviorismo de B. F. Skinner, apropriado pedagogicamente por B. S. Bloom e Mager.

Em meados da década de 60, nos Estados Unidos, enquanto David McClelland⁴ argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida, postulando a busca de outras variáveis para prever certo grau de êxito, Bloom, em seu artigo *Aprendizagem para o Domínio*,⁵ declarava que 90 a 95% dos alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes oferecessem condições para isso e que o ensino fosse orientado por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Os objetivos de ensino expressam, portanto, a forma como as teorias sobre o comportamento humano desenvolvidas por B. F. Skinner,⁶ foram inicialmente apropriadas pela pedagogia. Nesse autor,⁷ a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação, confundindo-se com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento. B. S. Bloom,⁸ um pedagogo com estudos baseados na obra de Skinner, definiu os objetivos como a "formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações". A importância que Skinner deu ao contingente de esforços, Bloom conferiu aos métodos e meios. R. F. Mager⁹ tenta afastar-se do behaviorismo preferindo a noção de performance ou desempenho, à de comportamento. Para Mager,¹⁰ os objetivos do ensino são as ações manifestas e a sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais deve transcorrer o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável.

Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Não obstante, essa teoria respaldou os primeiros estudos sobre currículo realizados por Bobbitt,¹¹ em 1918, pelos quais, em nome da eficiência econômica, transferem-se para o trabalho escolar os princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho industrial,¹² na forma dos princípios lógicos de Tyler de organização curricular. Por essa perspectiva, o currículo tomava por base as deficiências dos indivíduos, no sentido de superá-las em benefício do desenvolvimento racional e eficiente do trabalho. Desses padrões originaram-se os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional. Esses padrões assentavam-se no preestabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento das situações de ensino e na avaliação precisa da aprendizagem. Em outras palavras, a educação era dirigida e controlada por propósitos que estavam fora dela, quais sejam: as necessidades econômicas da produção capitalista. A Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano se constituíram numa precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente a produção científica dos recursos humanos, num contexto socioeconômico de pleno emprego.

1.2. A Noção de Competência e o Construtivismo.

Um dos autores que tenta analisar a problemática associação entre competências e objetivos na perspectiva da superação do condutivismo é Malglaive.¹³ Este autor faz sua análise preocupado não com a educação em geral, mas com a formação do adulto, destacando que, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, os adultos recorrem a novos períodos de formação em função das exigências explícitas de sua ação social e profissional. Neste caso, a formação seria orientada para as finalidades e esse processo aparece, então, "como um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais que os formandos exercerão no final de sua formação".¹⁴ Isto significa que a formação deve produzir efeitos necessariamente ligados à atividade futura dos formandos. Esta atividade mobiliza capacidades ou competências que a formação pode e deve visar e que se tornam, portanto, seus próprios objetivos. A pedagogia por objetivos, que tem como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial a este princípio.

Malglaive,¹⁵ entretanto, faz uma distinção entre a perspectiva adotada na América e na Europa sobre os objetivos, considerando que os pedagogos europeus teriam sido muito mais influenciados por J. J. Rousseau e por uma psicologia ainda literária ou filosófica, centrada mais na pessoa, do que por uma psicologia condutivista. Considera, ainda, que a fonte de muitos mal-entendidos ou equívocos posteriores sobre os objetivos ocorreram devido à extrapolação que se fez de seu uso em relação à esfera a que, efetivamente, eles atendem: a da avaliação.

Malglaive¹⁶ considera também ultrapassada a problemática da definição dos objetivos, devido tanto à evolução do trabalho quanto ao advento da psicologia cognitiva. Nesse novo contexto, a noção de comportamento, antes confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar à de competência. Segundo ele, a noção de objetivos em pedagogia teria evoluído do controle normal da aquisição de conhecimentos à determinação de conteúdos de formação ordenados pelas atividades – mais freqüentemente profissionais – para as quais eles são supostamente preparados.

Perrenoud¹⁷ é menos enfático sobre a possível superação da problemática relativa à definição dos objetivos. Ele não considera que as

abordagens advindas da tradição da pedagogia do domínio estejam em absoluto superadas, mas sim que seus excessos – behaviorismo sumário, taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino por objetivo, dentre outros – foram controlados. Sendo assim, continua ele, falar a respeito de competência pode não acrescentar muita coisa à idéia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. Ou, ainda, como afirma o próprio Malglaive,¹⁸ é possível descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. É o que acaba ocorrendo quando se tenta nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar ao verbo saber ou à locução ser capaz de uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Isso designaria, de fato, uma atividade e não uma capacidade ou competência. Conseqüentemente, mantém-se aberta a questão de saber o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam.

Essa questão tem sido equacionada por este último autor¹⁹ pelo que ele denomina de estrutura dinâmica das capacidades. Esta baseia-se na idéia de saberes em uso, compreendida como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e saber metodológico (como se deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles, podendo ser de ordem tácita.

O agrupamento desses saberes, então, estruturaria as capacidades ou competências, cujo aspecto dinâmico está na mobilização desses saberes por uma inteligência prática – que orienta o investimento dos saberes em uso na ação – e por uma inteligência formalizadora, definida como a ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso, afastada da ação, quando a amplitude, ritmo e duração do trabalho do pensamento requerido para a aquisição de novos saberes são incompatíveis com o tempo da ação. Portanto, enquanto a inteligência prática realiza-se a partir da ação, a inteligência formalizadora é o processo por meio do qual se desenvolve a problematização e o pensamento abstrato.

A competência, tal como compreendida por Malglaive, tem relação com o que Zarifian²⁰ chama de competências em último plano ou de competências recursas ou seja, aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social, que poderia sustentar as competências mais especificamente profissionais. Enquanto autores australianos, como Gonczy e Athanazou,²¹ denominaram isso de atributos e Koch²² chamou de metacompetências.

Entretanto, a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou condutivista, posto que a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho, retornando-se, assim, ao princípio fundamental do behaviorismo shinneriano, a que já nos referimos neste texto: o pressuposto de que os comportamentos se confundem com o próprio domínio do conhecimento.

A completa estrutura dinâmica das competências, na perspectiva da superação do condutivismo, incorpora a idéia da construtividade do conhecimento, com base na teoria da equilíbrio de Piaget,²³ pela qual se compreende ocorrer um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o aluno reorganiza seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam, portanto, as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Compreendida como um atributo subjetivo, as competências exigiriam o deslocamento do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas. É neste ponto que tomam importância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos.

Diante disto, o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Os argumentos utilizados em defesa das competências constroem-se, assim, com base em razões predominantemente psicológicas, sustentando princípios curriculares tais como integração, globalização, interdisciplinaridade.²⁴ Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia das competências poderia promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente.²⁵

É a partir desta base que se formula o significado da noção de competência no âmbito da reforma da educação básica no Brasil:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, cujas melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.²⁶

Machado²⁷ sintetiza essa abordagem, considerando as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência.

No campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99,²⁸ sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção. Chama-se a atenção para que "a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada".²⁹ O agir competente, portanto, inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, "para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho".³⁰ Precisamente, a competência profissional é definida como "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 do trabalho".³¹

Poder-se-ia perguntar por que a definição de competência, no contexto da educação profissional, é construída de forma distinta das que se referem ao ensino médio. Essa distinção, na verdade, não é de essência, mas de adequação da essência à modalidade educacional, à qual correspondem novo estágio de aprendizagem, novos propósitos dessa aprendizagem e novos contextos em que ela se realiza. Mantida a perspectiva do construtivismo piagetiano, as competências continuam sendo entendidas como ações e operações mentais; entretanto, pressupõe-se que, na educação profissional, o indivíduo já tenha atingido o estágio lógico-formal e, portanto, consolidado competências básicas que resultaram em habilidades incorporadas nas estruturas mentais dos indivíduos.

Assim, a definição de competência apresentada no âmbito da educação profissional pode ser interpretada da forma como se segue: a expressão a capacidade de tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; mobilizar, articular e colocar em ação são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento. Os substantivos que se seguem, quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades, esses, sim, adquirem novas nuances.

Os valores são acrescidos à definição, como elementos culturais e pessoais, com o mesmo sentido do que se chama de saber ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos mantêm aqui o mesmo sentido, qual seja, são os saberes teóricos e práticos, isto é, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência (saberes tácitos). As habilidades são o resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma do saber fazer, também, mobilizados na construção das competências profissionais.

Desenvolvidas em função de um universo profissional, modifica-se, ainda, a característica dos insumos geradores das competências profissionais. Esses têm um caráter técnico-científico mais definido e são associados ao contexto e às relações próprias da atividade profissional em questão, sendo mobilizados para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com as normas de qualidade ou os critérios de desempenho solicitados pelas produções da respectiva área. Essas competências, como ações e operações mentais de ordem superior (no sentido de serem, por suposto, mais complexas do que as competências básicas), originam as habilidades profissionais.

São essas as competências que as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais³² pretenderam apresentar. No entanto, quando traduzidas em perfis profissionais elas acabam descrevendo, na verdade as atividades requeridas pela natureza do trabalho, aproximando-se mais daquilo que, na análise funcional, denomina-se de elementos de competência. Esses são a descrição de uma realização que deve ser conduzida por uma pessoa no âmbito de sua ocupação. Portanto, referem-se a uma ação, a um comportamento ou a um resultado que o trabalhador deve demonstrar e não aos aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades. Em síntese, a tentativa de objetivar competências acaba aproximando-as, mais uma vez, do condutivismo.

Diante disto, concluímos que as duas primeiras tendências analíticas a que nos referimos permanecem válidas, face à constatação de que o significado da noção de competência ainda é uma construção que se processa sobre o fio da navalha que separa as faces das pedagogias psicológicas: o condutivismo e o construtivismo.

2. A Apropriação Socioeconômica da Noção de Competência

Assinalamos na introdução deste artigo que a terceira tendência analítica relaciona o surgimento da noção de competência, principalmente a de ordem profissional, com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80. Essa noção tem-se constituído como base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores, principalmente naqueles países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo, o que se explica pela ênfase que este conceito coloca nos resultados e nas ações.

A natureza da escola no período pós-guerra destacou-se pelo processo de integração dos sujeitos nas esferas civil, política, social e econômica, como pressupostos de cidadania.³³ Nesse contexto, o papel e as modalidades das atividades educativas institucionalizadas organizaram-se sobre três grandes pilares: sustentar o núcleo básico da socialização conferido inicialmente pela família; transmitir valores culturais hegemônicos numa conjuntura de pleno emprego; transmitir conhecimentos e técnicas estruturantes de profissões modernas.

Os processos educativos institucionalizados assim configurados e inseridos numa articulação mais ampla de ações e instituições socializadoras, contribuíam para a construção de identidades individuais e sociais, na medida em que atuavam na adequação do projeto pessoal desejado pelos indivíduos a um projeto de sociedade. A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego.

Entretanto, as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como recomposição da crise capitalista, modificaram substancialmente o sentido dessa integração. A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas.

Diante disto, categorias como profissão, profissionalização e profissionalidade têm seus significados afetados tanto pela instabilidade econômica quanto pelas mudanças internas à produção. A perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa de empregabilidade. Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A busca pela integração transforma-se num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo saber ser, adequado às circunstâncias da empregabilidade, ou mesmo um novo profissionalismo

Este novo profissionalismo implica, primeiro, estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Segundo, pressupõe admitir que o exercício da atividade profissional possa evoluir do restrito plano operatório – em que o valor está na execução correta e precisa das tarefas – para um plano também reflexivo, quando se tem de enfrentar a complexidade dos processos, compreendendo-os e dominando-os.

Roche³⁴ considera que, antes, o profissionalismo abrangia postura cívica e consciência profissional, enquanto, atualmente, apela-se também, e muito mais, às qualidades cognitivas e socioafetivas do sujeito profissional. Assim, diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade permanente de se ter que enfrentar o inusitado, exige-se colocar em jogo a capacidade de dominar a ansiedade frente ao novo, com a confiança em si. O profissionalismo consistiria em realizar as qualidades e as competências que Le Boterf³⁵ sintetiza em cinco menções: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, as mais intensamente solicitadas.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

Portanto, não somente os novos conceitos da produção fazem apelo ao desenvolvimento das capacidades subjetivas do trabalhador, mas o faz também o desemprego, pelo fato de obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio e um conhecimento de si mesmo para mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência.

O construtivismo, com suas diversas nuances, constitui-se o aporte psicológico da pedagogia das competências que se apresenta com finalidades também socioeconômicas. Vale registrar, então, com Miranda,³⁶ que as pedagogias psicológicas, das quais o construtivismo é a expressão contemporânea, aplica-se tanto aos processos intra-escolares de ensino e aprendizagem, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa, nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo.

Percebemos o quanto essa teoria pedagógica confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social. Portanto, à medida que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social, evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência.

Nesses termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre disposição humana, meio material e meio social. A satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência mobilizaria nos sujeitos iniciativas e conquistas, tendo as competências como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social. Este é o movimento que denominamos, em síntese, como a psicologização das questões sociais.

3. Considerações Finais: dos Fragmentos à Totalidade

Um primeiro conjunto de críticas que poderíamos fazer ao significado da competência pelo aporte da psicologia cognitiva seria interna a sua própria origem. Vimos que a epistemologia piagetiana considera que a atividade do aluno (interna ou externa) é o principal motor da construção do conhecimento. Por esta perspectiva, salienta-se a importância dos métodos ativos que facilitem a ação do aluno – física e mental – sobre a realidade. No entanto, como modelo didático, tem-se chegado, em muitos casos, a um reducionismo metodologista ou ativista, negligenciando a importância dos conceitos.

Por razões semelhantes, muitas vezes, a ênfase na pedagogia por projetos ou baseada em problemas acaba tratando indistintamente os problemas cotidianos, científicos e escolares, promovendo-se equívocos bastante delicados. Enquanto nos problemas cotidianos o conhecimento costuma estar mais orientado para o resultado do que para a explicação, a resolução de problemas científicos tem por finalidade não tanto a obtenção de sucesso mas a compreensão das razões de sua ocorrência. Em síntese, o problema científico não tem como objetivo estrito alcançar um resultado prático, mas atribuir-lhe significado teórico que possa ser generalizado na forma de princípios aplicáveis a novas situações. Já os problemas escolares encontram-se entre os dois primeiros porque, ainda que formulados com base no cotidiano, eles devem reverter as motivações dos alunos, inicialmente pragmáticas, para a compreensão tanto do problema quanto dos resultados. Não obstante, vemos que muitos projetos e problemas escolares levam o aluno, por sua motivação, atitudes e conhecimentos prévios, a orientar-se muito mais para a obtenção de resultados concretos do que para a compreensão dos princípios científicos.

A defesa de currículos centrados em situações significativas de aprendizagem, sob argumentos psicológicos, tem priorizado o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob uma ótica individualista e a-histórica, destacando-se como fundamento da aprendizagem uma espécie de lei de desenvolvimento interno da personalidade individual, sem dar relevância às dimensões sociohistóricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento³⁷ e da política educacional.

Perguntaríamos, então, como converter a competência em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social? Este é um movimento de resignificação dessa noção no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos, tais como os seguintes: a) conceber a realidade concreta como uma totalidade, de modo que o currículo busque contemplar todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem as suas determinações e potencialidades técnico-operacionais mas também as econômicas, as físico e socioambientais, as sociohistóricas e as culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta dela se apropriando, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio de suas próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências e como mecanismo que proporciona a aprendizagem significativa não se esgota na aparência desta mesma realidade, mas a compreende de forma pensada, para além do senso comum; e) que as

disciplinas científicas e escolares possuem uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de subjetivação e objetivação.

Sob esses princípios epistemológicos e ético-políticos, não se pode conceber a educação como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la.

No âmbito da educação profissional, os processos produtivos devem ser enfocados não somente pelo conteúdo científico-tecnológico e pelo potencial econômico, mas vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo. Desta forma, os processos produtivos serão vistos como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas, que possuem tanto por uma cientificidade quanto uma historicidade. As competências dos trabalhadores são mediações complexas das relações sociais tecidas entre os sujeitos e destes com o objeto material e simbólico de seu trabalho. Por conseqüência, elas não se esgotam nem se definem por concepções psicológicas dos sujeitos e da aprendizagem, nem por abordagens funcionalistas dos processos de trabalho e da sociedade.

Notas

1 Na Europa podemos citar, por exemplo, França, Inglaterra e Espanha; e na América Latina, México, Argentina, Chile e Brasil.

2 MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 93-109, mar. 1997.

3 TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997. p. 25-68.

4 Professor da Universidade de Harvard e apontado por Mertens (1996) como um dos pioneiros do movimento moderno da competência.

5 Apud. MALGLAIVE, Gérard. Ensinar adultos. Portugal: Porto Ed., 1995. p. 112.

6 Na obra *La révolution scientifique de l'enseignement* (Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1969, apud MALGLAIVE, Gérard. (1995) op. cit., p. 110. B. F. Skinner se esforça para aplicar a lei do efeito e dos contingentes de reforço às situações escolares e, portanto, à aprendizagem intelectual.

7 Id. *ibid.*

8 Apud. MALGLAIVE, Gérard. (1995) op. cit., p. 112.

9 MAGER, R. F. Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris: Bordas, 1977. Os princípios fundantes dos objetivos são: a) estabelecidos antes do começo das atividades de formação (princípio da exaustividade previsional); b) enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz (princípio da operacionalização comportamental); c) permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e seus procedimentos de avaliação (princípio da racionalidade didática); d) auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito (princípio da eficácia da aprendizagem).

10 Id. *ibid.*

11 BOBBIT, J. F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

12 Taylor formulou quatro princípios de gerenciamento: a) substituição do empirismo pelo cientificismo, isto é, pela teorização dos elementos que subjazem e ordenam a execução das tarefas a serem prescritas aos trabalhadores; b) seleção e treinamento dos trabalhadores segundo esses princípios teóricos; c) controle da execução das tarefas segundo esses princípios teóricos; d) divisão coerente do trabalho e da responsabilidade entre os administradores e os operários.

13 MALGLAIVE, Gérard. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. *La compétence mythe, construction ou réalité?* Paris: L' Harmattan, 1994. p. 153-168 ; Id. *Ensinar Adultos*. Portugal: Porto Ed., 1995.

14 Id. (1994) op. cit., p. 106.

15 Id. (1995) op. cit., p. 110.

16 Id. (1995) op. cit., p. 118.

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

18 Id. (1994) op. cit., p. 153.

19 MALGLAIVE, Gérard. (1994) op. cit., p. 155-164 e (1995) op. cit., p. 122-128.

20 ZARIFIAN, Phillippe. Objectif compétence. Paris: Liaisons, 1999.

21 GONCZI Adrew; ATHANASOU, James. Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. México: Editorial Limusa, 1995.

22 KOCH, Pierre. Enterprise qualifiante et enterprise apprenante: concepts et théories sous-jacentes.: Education Permanente, n. 140, 1999, p. 61-81.

23 Breves explicações sobre o modelo cognitivo de Piaget podem ser encontrados em Malglaive (1995), SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; e Brunner e Zeltner. Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional. 2.ed., Petropolis (RJ): Vozes. 2000. Uma importante análise crítica sobre a transposição dos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento para a pedagogia, é desenvolvida por CARVALHO, José Sérgio F. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

24 Para discussão desses princípios pode-se recorrer, por exemplo, a SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998) op. cit. e RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, no prelo. As discussões sobre as possibilidades de um currículo integrado devem considerar não somente os aspectos psicológicos e pedagógicos, mas também epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura das ciências e com as especificidades dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos escolares.

25 Algumas construções teóricas subjacentes aos princípios do currículo globalizado ou integrado e da problematização já estavam presentes nas teorias de John Dewey e são agora retomadas. Atualmente tem-se falado na *epistemologia experiencial* ou *epistemologia da prática*, com base nas análises de filósofos neopragmáticos como Richard Bernstein e Richard Rorty, além de Donald Schön, por exemplo, na obra SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo, Porto Alegre: ArtMed, 2000. Aspectos dessa discussão podem ser encontrados também em DOLL Jr., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

26 BRASIL. Ministério da Educação. ENEM: documento básico 2000, Brasília, 1999. p. 7.

27 MACHADO, Nilson. Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais. interdisciplinaridade e contextualização. In: SEMINÁRIO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 1, Brasília; INEP: 1999.

28 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

29 Id. *ibid.*, p. 32.

30 Id. *ibid.*, p. 33.

31 Id. Resolução 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. p.19. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

32 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Educação profissional : referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. 19 v

33 GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. p. 76-99 e TANGUY, Lucie. Mudanças técnicas e recomposição dos saberes ensinados aos trabalhadores: do discurso às práticas. In: DESAULNIERS, Julieta. Trabalho & formação & competências. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 47-80.

34 ROCHE, Janine. Que faut-il entendre par professionnalisation? Education Permanente, n.140, 1999. p. 35-50.

35 Apud. ROCHE (1999) op. cit., p. 41.

36 MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). Sobre o construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2000. p.23-40.

37 Uma sintética mas densa crítica ao individualismo da teoria de Piaget pode ser encontrada nos textos reunidos em DUARTE,(2000) op. cit.