

Pedagogia das competências: conteúdos e métodos

Suzana Bumier*

Abstract

This work introduces theoretical-methodological guiding principles for educational intervention based on the Competencies' Pedagogy, which aims to promote integral formation for professionals, focusing on citizenship construction and modern workforce preparation. Projects' Pedagogy framework is also presented, as well as the ways to its implementation into the classroom. Furthermore, this work examines organizational conditions to the application of these methods and principles in the educational environment.

Key-words: Competencies' Pedagogy; Professional Education; Projects' Pedagogy; Integral formation; Citizenship; Projects' Pedagogy.

Todos vimos sentindo o quanto as sociedades modernas passam por grandes transformações: a complexificação das estruturas e das relações sociais, a difusão de novas tecnologias que invadem o cotidiano de todos os cidadãos, especialmente nos centros urbanos. Informática, transportes e telecomunicações, comunicação de massa, tudo isso impõe novos desafios a serem enfrentados pelos cidadãos. Participar da sociedade hoje exige dos indivíduos um número muito mais elevado e complexo de capacidades: operar terminais bancários, transitar pelo sistema de transportes, utilizar meios de comunicação como fax, celulares e Internet, lidar com um número cada vez maior de pessoas, de diferentes origens sociais e culturais, conhecer as cada vez mais complexas estruturas administrativas da vida social por onde transitam seus direitos e deveres e saber como utilizá-las são algumas das exigências diárias da vida moderna.¹

No interior dessas novas relações, os diferentes grupos sociais elaboram suas utopias, seus projetos de futuro, pensando em como interagir com essa sociedade para que possam usufruir dela de maneira mais positiva. Esses grupos se polarizam em dois focos. O pólo dominante prioriza a necessidade de competitividade das empresas. Num sistema econômico competitivo, só alguns sobrevivem, os demais desaparecem. A meta dos empresários é sobreviver e crescer, aumentando seus lucros. Para isso eles seguem buscando a competitividade através da redução de custos e do aumento da qualidade, eliminando postos de trabalho e exigindo cada vez maior produtividade dos trabalhadores que são mantidos em seus empregos. Premiação dos melhores, eliminação dos incapazes e acumulação individual de riquezas são os valores orientadores dessa sociedade competitiva, a lógica meritocrática nos levando a acreditar que a exclusão e as misérias dela decorrentes são "naturais".

No pólo popular, os trabalhadores se mostram pouco acreditados nesse sistema competitivo e sonham com uma sociedade mais pautada na igualdade de direitos, numa qualidade de vida básica que permita que todos possam usufruir livremente a vida em suas múltiplas dimensões: artísticas, corporais e sociais. Solidariedade, cooperação, direitos iguais e qualidade de vida seriam os valores orientadores dessa sociedade a ser buscada.

Mas essas duas visões dialogam com o mundo: a modernidade, a urbanização, a produção em massa, a aproximação dos espaços e tempos, etc. Interagir com essa modernidade é desafio para todos. Mas, de acordo com a perspectiva social e política de cada grupo, essa interação busca objetivos muito diferenciados: competição x solidariedade, premiação x justiça social, lógica do mercado competitivo x lógica dos direitos sociais.²

É no interior desse contexto que vêm disputando diferentes concepções pedagógicas em torno da expressão Pedagogia das Competências. As posições variam desde a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo "competências".

Estaremos procurando resgatar, nesse texto, os aspectos chamados por Neise Deluiz de "luminosos" da Pedagogia das Competências, uma vez que nosso objetivo é o de oferecer alguns referenciais teórico-metodológicos para a prática pedagógica dos educadores junto a seus alunos. Assim, estaremos nos referenciando àquela corrente, dentro dos defensores da Pedagogia das Competências, oriunda do campo da educação, que difere em muitos aspectos da apropriação feita desse termo pelo mundo do trabalho. Segundo Perrenoud, "Essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes."³ Neste texto, trabalharei com a noção de

competência tal como apresentada por Perrenoud, segundo a qual a competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo "mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento."⁴

Gostaria de ressaltar ainda que essas disputas pedagógicas entre empresários e trabalhadores e entre políticos e intelectuais que os representam, não são novas. No campo da educação, a história da Pedagogia mostra como os diferentes grupos sociais constroem, se apropriam e ressignificam as propostas uns dos outros, buscando dar a essas propostas a "sua cara". Assim, muitos dos pressupostos adotados pela chamada Pedagogia das Competências são oriundos de teorias pedagógicas e de experiências do campo da oposição: a Escola Nova, os Ginásios Vocacionais paulistas da década de 60, as experiências educativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Escolas Sindicais, programas educativos da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, diversas propostas de escolas públicas em gestões populares como a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília, além de inúmeras experiências educativas de ONGs diversas, ligadas à educação popular. Dessas tradições emergem alguns princípios que ajudam a nortear a construção cotidiana de projetos pedagógicos que, dialogando com os aspectos "luminosos" da chamada Pedagogia das Competências, procura trazê-la para o campo dos interesses democráticos e da cidadania plena. Passo a apresentar esses princípios.

Princípios básicos de uma Pedagogia das Competências

1. Uma formação humana integral, sólida e omnilateral só possível com justiça social

Diante da complexidade da vida moderna, tanto a educação geral quanto a profissional, ou quaisquer outros processos de formação humana (sindicais, ligados a ONGs, religiosos, etc.) estão cada vez mais atentos aos novos desafios que os indivíduos e os grupos sociais precisam enfrentar.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que o nível educacional exigido é cada vez mais alto: primeiro porque os indivíduos estão expostos, na sociedade moderna, a um grande número de relações interpessoais que também são mais complexas: os grandes centros urbanos e os inúmeros contatos que eles proporcionam nas grandes escolas, igrejas, nos conjuntos habitacionais, nos eventos sociais, no comércio, no mundo do trabalho, nos órgãos de governo e nas ONGs. Em segundo lugar, os cidadãos estão em contato cada vez mais intenso com informações as mais diversas que eles precisam selecionar, analisar e utilizar. A escrita hoje, diferentemente das gerações anteriores, é código de domínio imprescindível. Além disso, lidamos com informações de caráter científico-tecnológico e com linguagens complexas como a matemática, a informática, a comunicação de massas. Daí o clamor geral, de empresários e trabalhadores, pela elevação da escolaridade básica. A própria LDB define como Educação Básica o Ensino Fundamental e o Médio.

As habilidades complexas exigidas do novo cidadão não serão atingidas fora desse nível educativo que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização. Leitura de mundo fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados, científicos e culturais, análise crítica das informações socialmente veiculadas, compreensão de códigos, mapas e tabelas, pesquisa e estudo autônomos em diferentes fontes de conhecimentos, solução de problemas, comunicação e expressão, desenvoltura social são objetivos educacionais só possíveis de serem alcançados através de processos educativos complexos, prolongados e diretamente orientados.

Mas formar o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser também as suas potencialidades, os canais de utilização e de expressão artística, de desenvolvimento físico-corporal e a sociabilidade prazerosa. É dar oportunidades a milhões que não as têm de praticar esportes, de conhecer e praticar diferentes tipos de artes, de conviver pela alegria de estar junto.

Aí temos, logo de saída, uma grande polêmica em torno da Pedagogia das Competências, entre aqueles que afirmam ser possível o desenvolvimento de habilidades complexas em cursos curtos e isolados e aqueles que defendem o direito à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) para todos como o único caminho para o desenvolvimento de competências e habilidades complexas. Em função dessas crenças, veremos diferentes projetos pedagógicos que se concretizarão em propostas de determinada carga-horária, maior ou menor, com determinados objetivos, mais específicos e pontuais ou mais gerais e complexos, com diferentes abordagens metodológicas e diferentes investimentos de recursos humanos e financeiros para dar suporte a essas propostas. A partir desse primeiro pressuposto já podemos pensar em como articular cursos práticos, eficazes e flexíveis com uma preocupação com a elevação do nível de escolaridade de todos os trabalhadores.

2. O significado da aprendizagem

Outro aspecto fundamental das novas concepções pedagógicas e, entre elas, a Pedagogia das Competências, é o questionamento do ensino como inculcação de conteúdos de que apenas o adulto ou o especialista conhece o valor: "No futuro você vai compreender". As novas pedagogias acreditam que o aluno implicado, envolvido e interessado aprende com uma energia incomparável. Por isso é preciso tornar os saberes significativos interessantes. O aluno precisa compreender já o real valor do que está sendo trabalhado e acreditar nisso.

Há vários caminhos para se construir a necessidade de aprendizagem no aluno e é preciso que a cada objetivo a alcançar se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância e como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos da vida real. Para que ele efetivamente aprenda, é fundamental que se crie a necessidade de

aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento.

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porque de se estar realizando cada tarefa/atividade. Com isso, buscamos romper com o que Enguita chama de alienação do aluno com relação aos objetivos e aos processos educativos.⁵ Nas empresas, nem sempre os trabalhadores têm a oportunidade de conhecer as razões e os fundamentos dos procedimentos que eles devem realizar. Apesar de todo o discurso de linha toyotista ou pós-fordista, sabemos que o mercado é muito heterogêneo e que as empresas têm muitas formas diferentes de trabalhar. Muitas delas ainda mantêm o trabalhador alienado dos objetivos e dos processos de produção, cumprindo ordens e desempenhando tarefas sem uma maior compreensão de seu significado. Mesmo nas empresas toyotistas, o trabalhador participa das decisões menores, mas as finalidades da produção dizem respeito aos interesses imediatos do empresário, nem sempre dos trabalhadores.

Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação coletiva e permanente se realmente queremos formar cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos. Portanto, os educadores devem estar atentos em suas salas de aula para o esclarecimento, aos alunos, de cada etapa do processo educativo de forma que todos eles compreendam amplamente o seu valor.

Para garantir que os conhecimentos ou conteúdos trabalhados tenham um significado real para o aluno, um outro cuidado é necessário: lembrarmos-nos de que os conhecimentos não existem, no mundo real, divididos em disciplinas. Ao desempenhar qualquer atividade social ou profissional na vida, utilizamos concomitantemente saberes diversos: a enfermeira usa a linguagem matemática para calcular a porcentagem de um desinfetante químico que será aplicado na desinfecção de um abscesso originado por uma mosca com determinado ciclo de vida e que se prolifera em determinadas regiões geográficas. A história dessa patologia orienta as políticas públicas de combate à doença, articuladas com as condições socioeconômicas da população.

Na vida, os conteúdos são todos integrados. Separá-los em disciplinas é uma operação humana que tem facilitado a aquisição desses conhecimentos mas que tem, por outro lado, destituído muitas vezes esses conhecimentos de seu significado, só apreensível no interior da totalidade social onde eles ocorrem. Daí a noção de globalização que tem sido muito valorizada no campo da educação e que a Pedagogia das Competências também tem levantado.⁶ A idéia de globalização remete a essa visão de que o conhecimento é global, não segmentado e que sua fragmentação em disciplinas faz parte de um momento de sua produção. Entretanto, é necessário alcançar uma nova etapa: aprofundar-se nos conhecimentos, trabalhando com eles em sua especialização mas não parar aí: reconstruir seu caráter global a cada passo, garantindo assim seu significado real na vida e no mundo.

Isso impõe novos desafios ao professor: romper os limites de nossa formação fragmentada e reconstruir as relações de nossa área específica de conhecimento com outras áreas de saber correlatas. Mais uma vez os educadores da formação profissional têm vantagens: no mundo do trabalho os saberes são necessariamente integrados e a solução dos problemas está cada vez mais evidentemente vinculada a uma visão mais global dos processos. Por isso a exigência de os educadores da Educação Profissional trabalharem nesse sentido.

3. O papel dos saberes dos alunos nas atividades educativas

Os conhecimentos prévios dos alunos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem. O primeiro passo do processo de aprendizagem é a busca de compreensão daqueles novos elementos aos quais estamos tendo acesso e essa compreensão é construída pelo relacionamento de nossos conhecimentos anteriores com os novos saberes. Conceitos e relações são assim desestabilizados e reconstruídos, mas apenas se acontecer esse diálogo entre os conhecimentos prévios, também chamados de representações dos alunos, concepções alternativas ou culturas de referência e os novos saberes. Os conhecimentos prévios são as estruturas de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem. Para isso é necessário que cada educador domine e aplique em seus cursos diferentes estratégias de sondagem de conhecimentos: questionários, entrevistas, debates, júris-simulados, jogos e dinâmicas, dentre outros.

Além dessa argumentação cognitiva, os saberes de referência também devem ser levados em conta por outro importante motivo: nem todos os saberes que orientam a vida humana são provenientes da ciência e da tecnologia. A vida humana é complexa e o campo do desconhecido é infinito. Os desafios propostos ao ser humano estão longe de ser esgotados pela ciência e existem outras esferas de saber que oferecem respostas para as indagações e necessidades humanas, como a arte e a religião, por exemplo. Além disso, saberes oriundos das práticas sociais nem sempre estão incorporados nos saberes acadêmicos e escolares: os conhecimentos tácitos, as práticas sociais, as experiências acumuladas nas lutas políticas e no cotidiano têm um importante papel na orientação da conduta humana. As empresas já descobriram que há inúmeros saberes fundamentais ao desempenho profissional que não estão organizados no campo da ciência e da tecnologia: eles se encontram difusos na mente dos trabalhadores, muitas vezes de forma inconsciente, mas são, sem dúvida, poderosos orientadores nas tomadas de decisão.

Também a experiência político-social do trabalhador-cidadão deve ser resgatada e valorizada nos processos educativos: trazida à tona e sistematizada, operando uma valorização do ser e fortalecendo sua auto-estima através do resgate de suas experiências de vida. As atividades de ensino-aprendizagem devem permitir, portanto, a mais ampla circulação de informações e conhecimentos anteriores dos alunos, de suas visões de mundo e da vida profissional. É a reflexão sobre a experiência político-social dos alunos que dará a direção dos valores que orientarão as ações, posturas e opções dos trabalhadores no mundo do trabalho e na vida social.

Um exemplo concreto seria a instrumentalização dos trabalhadores para participarem dos debates em torno das políticas públicas da cidade, como usuários e, principalmente, como profissionais de alguma área específica: saúde, transportes, recursos humanos, estética, gestão, comércio, etc. O trabalhador de qualquer setor deve se constituir em contribuinte privilegiado nos debates sobre as políticas públicas, estando inteirado desses debates, de seus temas e fóruns. Diversos órgãos de planejamento público têm oferecido oportunidades de participação na definição de políticas públicas e esses debates precisam ser trazidos para os cursos de formação profissional. Além disso,

os trabalhadores trazem de sua experiência uma certa visão acerca dos sindicatos, que deve ser analisada e enriquecida, para que eles se constituam cada vez mais em interlocutores junto aos sindicatos, na construção de suas estratégias de ação e de suas cartas de direitos, esclarecendo a sociedade a esse respeito e ajudando os sindicatos a se aproximarem dos reais interesses da categoria e dos trabalhadores em geral. Os trabalhadores possuem também visões relativas à justiça do trabalho e representações sobre ela. Os projetos de educação de trabalhadores devem também problematizar essas experiências e oferecer informações para capacitar o diálogo dos trabalhadores com a justiça e com os debates atuais em torno da legislação e do funcionamento do judiciário.

As experiências dos trabalhadores apontam ainda para um outro campo de saberes a ser analisado e enriquecido: o campo da geração de renda, hoje fundamental em nossa sociedade, frente ao retrocesso das vagas no mercado formal. Existem inúmeras experiências de geração de renda e cooperativismo em diversos setores da economia, dirigidas por trabalhadores ou por cooperativas de trabalhadores que vêm construindo novas alternativas de inserção profissional que precisam ser conhecidas e debatidas nos processos de formação para o trabalho, capacitando os trabalhadores também nesse campo.

Essa é uma das oportunidades para se concretizar em sala de aula a formação ética, um dos campos prioritários de qualquer processo de formação profissional e humana. Trazer essas experiências e os valores que as orientam para o debate em sala de aula, permitir a troca e a análise crítica das mesmas é uma das maneiras de formar sujeitos críticos e éticos.

4. A diversificação das atividades formativas

Estamos vendo que os campos da formação humana são múltiplos e complexos. Trabalhar com vista ao desenvolvimento integral do ser exige, assim, a diversificação de atividades educativas. O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas, suas de outros colegas, e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.⁷

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

Além de propor atividades educativas diversificadas, o formador deve ainda estar atento a todos os acontecimentos corriqueiros da sala de aula: às pequenas ações, às diversas manifestações dos alunos, às dúvidas e polêmicas, às dificuldades, às diferentes posturas que se manifestam num grupo de alunos. É nesses acontecimentos que o professor deve intervir, orientando, questionando, suscitando o debate e a reflexão, estimulando a pesquisa de outros referenciais além dos que já estiverem ali presentes. Cabe ainda ao educador acompanhar criteriosamente cada passo das atividades propostas, cuidando da organização do espaço físico, da disponibilidade dos recursos necessários, da utilização máxima e produtiva do tempo, do registro e da disponibilização clara de todas as informações orientadoras do processo. Na verdade, no cotidiano da sala de aula essas tarefas, que à primeira vista podem parecer excessivas, vão acontecendo de maneira natural e quase automática a partir do momento em que o educador se coloca numa postura de total atenção ao que ocorre, de observação profissionalizada e de intervenção orientada pelos fins, sempre múltiplos e complexos, que os processos educativos devem visar.

Um bom processo para que nós profissionais da educação nos aperfeiçoemos nessas habilidades de condução das diferentes atividades educativas é o compartilhamento das aulas por mais de um professor, que pode ser permanente ou ocasional. Quando um colega assiste a uma aula nossa, temos um outro olhar sobre nossas posturas e ações, alguém de fora sugerindo, apontando para atitudes que muitas vezes nos passam despercebidas. Daí advém o próximo princípio de uma Pedagogia das Competências, o Trabalho Coletivo.

5. O Trabalho Coletivo

O trabalho coletivo tem sido valorizado já há muito tempo, em processos sociais os mais diversos: os governos democráticos, a gestão colegiada de empresas, universidades, ONGs e sindicatos, a produção científica através de grupos de pesquisa, a administração democrática de cidades e escolas, a gestão compartilhada de salas de aula.⁸

Nos processos educativos, o professor ainda permanece isolado no "santuário da sala de aula". Se esse isolamento dá a ele uma dose de autonomia, por outro lado ele o relega às suas próprias limitações de formação, de percepção e de criatividade. Crescer é desafiar-se, é estabelecer relações, é inventar novas soluções, é desenvolver um novo olhar sobre sua própria prática e para isso o melhor caminho é a troca entre iguais.

O trabalho coletivo é também um dos caminhos fundamentais da formação do aluno, pelos mesmos motivos e, além disso, por sua condição de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas: conviver com opiniões e valores diferentes e respeitá-los sem deixar de interagir com eles é um dos maiores desafios colocados hoje para os cidadãos de todo o mundo e para os trabalhadores de qualquer tipo de setor ou empresa.

Mas o trabalho coletivo não deve ser deixado ao sabor da iniciativa de cada professor nem deve ser simplesmente proposto aos alunos. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio para a maioria de nós, que fomos formados em uma sociedade individualista. Por isso, o trabalho coletivo deve ser um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele aconteça. Os professores precisam ter tempo remunerado para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos, propor atividades conjuntas extra-classe. Além disso, as escolas precisam

ainda ajudar os professores a construir essas práticas coletivas: orientando reuniões de trabalho para que sejam produtivas e não se percam em comentários isolados, dando visibilidade às metas definidas e assegurando oportunidades periódicas de avaliação do alcance de tais metas, dos entraves encontrados e dos meios de sua superação.

6. A investigação integrada ao ensino-aprendizagem

Construir saberes: esse é o papel da escola. Vimos que esses saberes são múltiplos. Eles também são históricos, são dinâmicos. Para os cientistas, que, como nós, são profissionais do conhecimento, a principal virtude é a capacidade de colocar todas as verdades em cheque, refazendo perguntas básicas. Perguntar, perguntar, perguntar. Segundo Demo, "Aprender não é acabar com dúvidas, mas conviver criativamente com elas. O conhecimento não deve gerar respostas definitivas, e sim perguntas inteligentes".⁹

Perguntar é colocar-se em posição de investigação. É reconhecer que o que se sabe é sempre questionável e que em qualquer ponto que estejamos é possível crescer. Mas só cresce quem carrega a humildade do aprendiz. Quem tem a arrogância de tudo saber, não acrescenta mais nada ao seu arsenal de informações. No entanto, a cultura escolar brasileira construiu, por algum motivo, um antivalor que impeteia e domina nossas salas de aula: a ética anti-pergunta, o deboche da dúvida e do desconhecimento. Fazer uma pergunta é motivo de ansiedade para o aluno, de medo de exposição ao ridículo, quando deveria ser encarado como habilidade, como sinal de inteligência, de capacidade de questionamento, de busca ativa pela informação.

Como valorizar o saber e construir a capacidade de pesquisa e aprendizagem entre alunos que se envergonham de perguntar? Que atitude educativa deve tomar o professor quando, diante da pergunta de um colega, os demais o ridicularizam? Como resgatar a valorização da capacidade de perguntar, de indagar?

O primeiro passo é a construção, pelos professores, de sua própria capacidade de investigação. O professor deve ser um perguntador de sua prática, sempre com a ajuda dos colegas. O professor tem que ser também um investigador permanente de sua área de conhecimento, de seu campo profissional.¹⁰ Para isso, ele deve ter tempos remunerados e espaços especiais para pesquisa. Os contratos de trabalho de professores devem prever, obrigatoriamente, tempo para pesquisa e aprimoramento profissional: tempo para leitura, para freqüentar bibliotecas, conselhos profissionais, órgãos governamentais especializados, universidades e, obviamente, para visitas periódicas a empresas e profissionais. O educador deve conhecer as principais fontes de conhecimento em sua área: congressos, revistas e jornais, empresas que ministram cursos de atualização, órgãos de pesquisa governamentais e universitários, e acessá-los periodicamente.

O educador, como profissional dos conhecimentos, deve dominar ainda os métodos e técnicas básicos de pesquisa: como fazer levantamento de dados através de diferentes tipos de fontes, como sistematizar e analisar dados, como reelaborar e sintetizar os dados a partir de uma perspectiva própria e, finalmente, como socializar esse conhecimento investigado entre colegas e alunos. Há inúmeras técnicas para isso que precisamos conhecer e experimentar. Detendo esses procedimentos, o educador poderá planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais por seus alunos.

O Método de Projetos

Nos últimos anos, vimos assistindo ao resgate de uma metodologia de trabalho antiga: o Método de Projetos. Os projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. Autores clássicos como KarlMarx já apontaram para o fato de que o trabalho é dignificante e constituidor do ser humano por seu trabalho inventivo, que parte de uma antecipação mental daquilo que se pretende: o projeto em si mesmo. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista ao atingimento de um ou mais fins. No campo da educação, clássicos como Dewey e Freinet já apontavam, há cerca de 100 anos, para o valor educativo de atividades de caráter globalizante por sua vinculação com o mundo real. O campo da educação vem reconstruindo e ressignificando as diferentes concepções acerca do Método de Projetos. Passamos, a seguir, a apresentar, em linhas gerais, o que vem a ser, no cotidiano dos processos educativos, o tal método, suas virtualidades e alguns de seus prováveis limites.

Podemos pensar em termos de Método ou de Pedagogia de Projetos. O que muda, entre um e outro, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da escola. O Método de Projetos pode ser implementado numa escola tradicional ou inovadora, como mais uma técnica de ensino utilizada periodicamente, conjugado com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal e definidor do método da pedagogia da escola. No final das contas, o que definirá a pedagogia da escola será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientarão, na prática, o tipo de educação que estará sendo oferecida aos alunos.

Dessa forma, quando falamos em Pedagogia de Projetos, estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.

A idéia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Assim, o professor planeja as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos com caráter de ações ou realizações com objetivos concretos e reais: montar uma empresa, organizar um serviço de saúde, debelar uma crise financeira da empresa, identificar problemas em processos diversos, elaborar uma campanha educativa, inventar um novo

produto e planejar sua comercialização.

Os conteúdos profissionais seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, seqüenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que fossem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de forma a prover os conhecimentos necessários relativos tanto aos conteúdos disciplinares (saber), aos saberes e competências relativos à vida social e à subjetividade (saber ser) quanto ao domínio de métodos e técnicas diversos, relativos tanto às competências de aprendizagem autônoma quanto às competências profissionais. Esse acompanhamento é fundamental porque um dos alertas que alguns que já implementaram a Pedagogia de Projetos fazem, é para o risco de aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos ou com foco principal no desenvolvimento de competências (saber fazer) sem a necessária fundamentação científica, instrumento indispensável para a real flexibilidade e criatividade do trabalhador.¹¹

Os projetos implicam pelo menos 4 etapas:

a) A problematização: quando se define o problema a ser investigado ou o empreendimento a ser realizado. Nessa etapa, o fundamental é conseguir que o problema ou empreendimento seja assumido por todos os alunos como problema seu, implicando-os em seu desenvolvimento. Para isso, o professor pode envolver os alunos na escolha do projeto, desencadear técnicas participativas com vista a envolver os alunos com a problemática: debates, júris-simulados, excursões, entrevistas com pessoas da comunidade, levantamento de dados estatísticos sobre o tema ou problema, etc. Há que se investir tempo na problematização, tanto para possibilitar o envolvimento de todos os alunos como também para construir as questões de investigação, que serão o guia principal do projeto.

b) A etapa seguinte é a do desenvolvimento do projeto, quando se fará o planejamento do caminho a ser percorrido, definindo-se as fontes a serem investigadas, os recursos necessários, o cronograma do trabalho e, se for o caso, a atividade de culminância do projeto. O professor deve estar cuidadosamente atento, nessa etapa, para o desenvolvimento de importantes habilidades dos alunos possibilitadas pela vivência de um processo de planejamento coletivo: negociação, definição de metas e prioridades, ajuste de cronograma, definição de estratégias de ação, divisão de tarefas com trabalho integrado.

c) A terceira etapa de um projeto é a sistematização ou síntese. É o momento em que se retomam os passos dados, tomando-se consciência do caminho percorrido, via de regra invisível para quem estava "de dentro", envolvido no mesmo. É quando se exercitam as habilidades de síntese, selecionando os conhecimentos mais importantes trabalhados ao longo do projeto e organizando-os segundo a forma anteriormente combinada, que funcionará como o ponto de culminância do projeto. Este poderá ser, dependendo da área, a produção de um material instrucional ou técnico, uma apresentação pública dos resultados, no estilo de uma mostra ou feira ou qualquer outro tipo de evento ou relatório que possibilite o exercício da síntese. Mais uma vez o professor deverá estar atento para estimular, questionar, intervir e orientar o desenvolvimento das habilidades envolvidas nos processos de síntese, em geral ausentes dos processos educativos tradicionais e fundamentais para a aprendizagem: registrar, selecionar, classificar, hierarquizar dados, construir uma apresentação clara, enxuta e criativa. Isso implica ainda construir critérios que definam a qualidade das habilidades trabalhadas: o que pode ser considerada uma boa apresentação oral ou escrita? O que pode ser considerada uma boa síntese de dados?

d) A outra etapa dos projetos na verdade deve acontecer entremeada com as demais e ainda ao final de toda a tarefa: é a avaliação. Aqui pretende-se implantar todo um conjunto de idéias que vêm sendo longamente construídas ao longo da história da educação acerca do que seja avaliar um processo de aprendizagem. Pretende-se, com a avaliação, melhorar o processo, aprimorando todos os envolvidos. Os processos educativos não podem ter compromissos com avaliações que visam distinguir os melhores dos menos capazes. Não é essa a tarefa da educação. A educação deve visar sempre e tão-somente o desenvolvimento do ser humano pleno, integral. Para isso, é preciso desenvolver habilidades e traços de personalidade muito complexos como: auto-avaliação rigorosa aliada a uma boa auto-estima, humildade, vontade de crescer, compromisso com o crescimento dos colegas e também dos professores, visão de conjunto do processo que permita perceber os múltiplos fatores que intervieram em seu desenrolar, abertura de espírito para avaliações diferentes da sua, definição coletiva de critérios comuns de avaliação. A etapa da avaliação não deve, portanto, se restringir a um único momento, em geral o momento final da atividade. Ela deve perpassar todo o processo, tendo tempos reservados para isso nos encontros da turma. É o momento de se analisar todas as atitudes de todos os envolvidos, apresentando sugestões de como aperfeiçoá-las: alunos, professores, instituição, mundo social, tudo e todos devem ser avaliados, construindo-se, nessa avaliação, critérios e valores para o trabalho e a convivência humana.

A metodologia de projetos atinge assim a diversos pressupostos da aprendizagem:

n partir de uma visão sincrética do assunto, passar por uma etapa analítica e fechar com uma visão sintética do problema estudado;

n proporcionar experiências de contato, de uso e de análise das informações acessadas;

n partir de situações propostas pela prática, questioná-la e ampliá-la à luz da teoria e retornar à prática a fim de intervir na realidade, transformando-a;

n trabalhar objetivos relativos ao saber, ao saber fazer e ao saber ser.

Conforme deve ter ficado claro, essa metodologia, caracterizada por sua flexibilidade e complexidade implica, segundo Louis Not, exigências elevadas em relação aos educadores: passa a ser exigida deles uma grande cultura geral que vai muito além de uma única área de formação¹². Também é necessário que os educadores possuam uma grande disponibilidade de tempo e de envolvimento com os alunos e seus projetos que serão diversificados, apresentando inúmeras e diferentes demandas. O professor deverá ainda ser um observador vigilante e constante das aquisições dos alunos, acompanhando se realmente se realizaram e provendo atividades e recursos de ensino complementares, sempre que preciso, que incentivem os desenvolvimentos necessários.

As novas pedagogias exigem novas instituições de ensino

Qualquer implantação de uma nova proposta pedagógica como a Pedagogia das Competências exige uma reorganização das instituições de ensino que se comprometa com a formação em serviço de seus educadores, ampliando seu campo de experiências culturais, propiciando tempos e espaços para o planejamento e a avaliação coletivos, para o desenvolvimento de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo. O estímulo à educação continuada dos professores deve ser total e incluir obviamente seu reconhecimento em termos de remuneração. Como nos alerta Morin: "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições¹³".

Os contratos de trabalho dos professores devem ser repensados, incluindo tempos remunerados para todo esse novo conjunto de atividades de preparação, desenvolvimento e avaliação: pesquisa de campo, pesquisa de informações, elaboração de recursos de ensino, preparação de aulas com estratégias diversificadas, registro cuidadoso do desenvolvimento de cada aluno e de cada grupo ao longo do processo com observações acerca do que é necessário estimular em cada caso, busca de contatos com profissionais, empresas e instituições ligadas à área de trabalho, reuniões sistemáticas com colegas.

Além disso, as instituições que realmente estiverem comprometidas com uma Pedagogia das Competências precisam avaliar e reestruturar as condições materiais que estão proporcionando como suporte aos processos educativos: nenhum professor pode implantar essas novas estratégias de ensino-aprendizagem se não contar com bibliotecas amplamente equipadas e atualizadas, laboratórios e oficinas com espaços e infra-estrutura física adequados, número de alunos em cada turma, contatos sistemáticos com o mercado através de pesquisas, trocas de serviços e contatos diretos com profissionais, contatos sistemáticos com outras instituições irmãs para troca de experiências pedagógicas e gerenciais.¹⁴

Isso significa ainda que a organização gerencial das instituições deve prover uma ampla circulação de informações que não sejam apenas uma tomada de conhecimento, mas que promova ainda estudos e debates em torno das mesmas. Precisamos pensar também no modelo de gestão da instituição: se queremos formar alunos participativos e criativos, precisamos de professores participativos e criativos e isso só se cria e se fortalece em instituições participativas e criativas. Segundo Luc Brunet, "o clima [organizacional] determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola".¹⁵ Pensar no clima organizacional, além de todos os aspectos já mencionados, significa também pensar na qualidade das relações do cotidiano, do estilo de gestão e tomada de decisões e da dinâmica de interação entre os diferentes grupos e segmentos da instituição, com suas naturais disputas e divergências.

Um outro aspecto característico das "organizações de aprendizagem" é a avaliação institucional participativa, sistemática e periódica, oportunidade em que todos os envolvidos se expressam acerca dos processos ali vivenciados com o objetivo de aperfeiçoá-los. Para isso, todos os projetos devem ser acompanhados, todos os profissionais mobilizados, ouvidos e comprometidos com a elaboração de propostas de crescimento da instituição, desde a coordenação ou chefia mais imediata até seus objetivos estratégicos.

Se, conforme mostram a Antropologia e a Sociologia, somos frutos de nosso trabalho e de nosso cotidiano, construir uma organização de aprendizagem é, portanto, condição e produto da implantação de uma Pedagogia das Competências, de forma que o trabalho em "sala de aula" espelhe os processos criativos e inovadores vividos pelos profissionais no cotidiano da instituição.

À guisa de conclusão

Desenvolvi nesse texto a idéia de que a tarefa da educação deve ser sempre a de formar o ser humano em todas as suas capacidades, a partir de um trabalho com os saberes que circulam na sociedade. Todo educador deve ter em mente que o desenvolvimento global do ser humano está diretamente relacionado com a qualidade de vida que ele usufrui em seu cotidiano: direitos essenciais mais cultura, arte, diversão e convivência humana.

Formar seres para o mundo do trabalho não poderá jamais significar o mesmo que formar seres para as empresas, porque as empresas têm, na maioria dos casos, como está amplamente divulgado na imprensa, interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrários aos interesses da maioria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É preciso preparar os trabalhadores para esse diálogo, enriquecendo os currículos de formação profissional e encarando a formação por competências pela ótica dos trabalhadores: formação humana ampla, integral para uma sociedade justa. Só poderemos falar em sociedade justa, em mundo do trabalho justo, quando os filhos de todos os cidadãos usufruírem de alimentação, saúde, educação, lazer e esportes, cultura e arte, convivência, afeto, dignidade. É para lutar por esse mundo que deve se voltar toda pedagogia e todo projeto de formação profissional.

Notas

1 Para uma discussão acerca das mudanças da sociedade moderna, como foco nos seus aspectos culturais, ver, dentre outros, ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1998; HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul-dez., 1997; Id. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999; CANCLINI, N.G. Consumidores e cidadãos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

2 Para um detalhamento da concepção de educação tecnológica como articulada à formação para a cidadania, ver, entre outros: OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98) - diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr., 2000 e COELHO, S.L.B. Repensando um projeto de educação tecnológica referenciado na formação do cidadão técnico: algumas reflexões para a formulação de novas propostas educativas. Educação e Tecnologia, Curitiba, v. 2, n.2, p. 52-56, jul./dez., 1997.

3 PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 13.

4 Id. *ibid.*, p. 31.

5 ENGUITA, M.F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

6 Para uma discussão crítica acerca da noção de globalização, ver HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. Presença Pedagógica. v.4, n.21, p. 28-37, maio/jun., 1998. Ver ainda SENAC. DN. Referenciais para a educação profissional SENAC/2001. Rio de Janeiro, 2001.

7 Para uma síntese acerca dessas noções, ver SENAC.DN. (2001) op. cit.

8 A respeito da gestão coletiva de classes, ver os diversos documentos produzidos pela Escola Plural, através da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

9 DEMO, Pedro. Aprender: o desafio reconstrutivo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set./dez., 1998. p. 33.

10 Para uma discussão acerca da pesquisa do professor, ver LUDKE, M.; COELHO, S. L. B.; CEPPAS, F; PUGGIAN, C.; CAVALCANTI, R. L. O professor e a pesquisa. Campinas(SP): Papirus, 2001.

11 Sobre a tensão entre foco nos conteúdos e foco nas competências, ver PERRENOUD (1999) op. cit., p. 10- 11, p. 40-41.

12 NOT, L. Ensinando a aprender. São Paulo: Summus, 1993.

13 MORIN, E. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 99.

14 Acerca da importância das condições materiais sobre a atividade profissional do educador, ver CONDIÇÕES para a prática de pesquisa nas escolas investigadas. In: LUDKE, M.; COELHO, S. L. B.; CEPPAS, F; PUGGIAN,C.; CAVALCANTI, R. L. (2001) op. cit. . O professor e a pesquisa. Campinas(SP): Papirus, 2001.

15 BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p .128.