

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência.
In.: PERRENOUD, Philippe et al. As Competências
para ensinar no século XXI- formação dos profes-
sores e o desafio da avaliação. Porto Alegre:
ARTMED, 2002.

2

6

Sobre a Idéia de Competência

Nilson José Machado

DISCIPLINAS E COMPETÊNCIAS

A idéia de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais, está hoje no centro das atenções. Trata-se de uma questão com raízes bastante profundas, que se presta a um grande número de mal-entendidos, mas que estava, até há alguns anos, relativamente adormecida.

De fato, desde o *Trivium*, currículo básico na Grécia Clássica, composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica, certamente o que se visava não era ao desenvolvimento destas enquanto disciplinas, muito menos à formação de lógicos ou lingüistas; visava-se à formação do cidadão, do habitante da *polis*, à formação política. Depois do *Trivium*, havia o *Quadrivium*, composto pelas disciplinas de Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, por meio das quais se buscava um aperfeiçoamento ou uma afinação da mente. Apenas no final da Idade Média, ou no limiar da Ciência Moderna, ocorre paulatinamente uma inversão nas funções das disciplinas clássicas, passando a Matemática e a Física, ainda que sob o rótulo mais amplo de Filosofia Natural, a compor o instrumental para a formação básica e o interesse pelas Letras e pela Retórica a ser associado ao polimento do espírito.

No entanto, é importante mencionar que, desde o *Trivium*, as disciplinas nunca tiveram conceitualmente o estatuto de fim em si mesmas, desempenhando sempre um duplo papel: o de mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião, e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação; e o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção da cidadania. O *Trivium* não visava a qualquer formação específica ou à preparação para o trabalho, destinando-se a todos os cidadãos; aliás, não é outra a origem da expressão "isto é trivial". A subversão das funções das disciplinas, com a transformação de meio em fim, é uma corrupção moderna da idéia original.

De fato, é mais modernamente, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, que o entusiasmo pelas ciências físicas e naturais e pelos seus frutos tecnológicos passou a sinalizar no sentido de que estudar ciência, fazer ciência constituiria um valor em si. Ocorre, então, um certo descolamento entre o conhecimento chamado de "científico" (o que, rigorosamente, seria um pleonasmo vicioso) e o conhecimento em sentido amplo, com a conseqüente superestimação de uma forma de conhecer, a "científica". Aos poucos, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. E, se a palavra "cientista" foi utilizada pela primeira vez apenas na segunda metade do século XIX, associando-se a Da Vinci, Galileu, Newton, Leibniz ou a tantos outros estudiosos, a idéia de um conhecimento não-fragmentado, que não separava nitidamente a arte da filosofia, ou o corpo da mente, a idéia da formação de "especialistas" em disciplinas como a matemática, a física, a biologia, ou mesmo em subdisciplinas no interior de cada uma dessas é, com certeza, muito mais recente.

Há algumas décadas, porém, a escola organiza-se como se os objetivos da educação derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das ciências, sendo estes decorrentes da busca do desenvolvimento das diversas disciplinas científicas. Estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao conhecimento científico, que garantiria uma boa educação formal; a formação pessoal decorreria daí naturalmente.

Por mais caricata que pareça tal caracterização, ela subjaz tacitamente à organização da escola, centrada, de forma excessiva, na idéia de disciplina. Os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las para, ao final da educação básica, serem aprovadas no vestibular e assim seguirem aprendendo mais disciplinas na universidade.

Essa perspectiva parece estar em crise já há algum tempo. Uma crise que pode ter iniciado com a explosão da primeira bomba atômica, quando a desconfiança na crença na ciência como um valor em si, independentemente do cenário de valores em que se insere, foi abalada, crescendo consideravelmente a cada novo passo da física das partículas ou da engenharia genética, por exemplo.

Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços.

No Brasil, nos últimos anos, a reforma do Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio puseram em destaque tais pressuposições, reanimando um debate antigo. Além disso, a demanda por uma organização alternativa do trabalho escolar em seus diversos níveis, consentânea com o privilégio das competências pessoais, tem crescido sobremaneira. Contudo, em sintonia com tal demanda, tem crescido substancialmente um terrível mal-entendido.

Trata-se da idéia de que disciplinas e competências disputam os mesmos espaços e tempos escolares, contrapondo-se de modo radical: uma organização visando sobretudo às competências pessoais significaria um abandono da idéia de disciplina e, simetricamente, uma valorização do conhecimento científico disciplinar teria como contrapartida o menosprezo da noção de competência. Porém, nenhuma dicotomia parece mais inadequada ou descabida do que a que se refere ao par disciplina/competência.

Para que não pareça qualquer dúvida sobre o conteúdo da reflexão apresentada a seguir, registre-se aqui a conclusão que se buscará fundamentar: a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de "competências". No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as idéias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas.

COMPETÊNCIAS: DO TRABALHO À ESCOLA

Em uma sociedade na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Idéias como as de qualidade, projeto e valor são exemplos importantes desse trânsito, bem como da cautela necessária para lidar com ele. Ilustremos sucintamente com alguns exemplos.

A idéia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola. Uma categoria-chave para a caracterização da qualidade na empresa é a de *cliente*, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente sempre deve estar satisfeito, sempre deve ter razão. Na escola, a categoria *cliente* ocupa um papel secundário: o protagonista é o cidadão. Claro que o consumidor, ou o cliente, constitui uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável.

Projetos e valores também apresentam características muito diversas quando se referem aos universos das empresas ou das escolas. Entre um projeto empresarial e um projeto educativo, as diferenças incluem principalmente a amplitude das variáveis e dos valores envolvidos. De modo geral, a mais complexa das empresas é mais simples, do ponto de vista dos projetos que a mobilizam, do que a mais simples das escolas. Embora a redução dos valores empresariais à dimensão econômica possa ser uma caricatura, ela pode constituir um exagero, não uma mentira, e seguramente o espectro de valores no universo educacional é muito mais abrangente do que no terreno estritamente econômico.

A palavra *competência* também aparece no discurso dos administradores da chamada “economia do conhecimento”. Nesse contexto, não basta dispor de certa tecnologia para auferir lucros: é fundamental idealizar produtos que a utilizem adequadamente e que penetrem no mercado. A idéia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. Trata-se de uma noção extremamente pragmática, que pode ser caracterizada, grosso modo, como a colocação do conhecimento (tecnológico) a serviço de empresas ou de empreendedores, com vistas ao lucro.

Também é interessante analisar o parentesco semântico existente entre as idéias de *competência* e de *competitividade*. A origem comum é o verbo *competir* (*com+petere*), que em latim significa *buscar junto com, esforçar-se junto com* ou *pedir junto com*. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de *disputar junto com*. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder.

Por outro lado, o mesmo não necessita ocorrer quando o “bem” que se disputa, ou que se busca junto com alguém, é o conhecimento. Pode-se dar ou vender o conhecimento que se tem sem precisar ficar sem ele. Além disso, o conhecimento não é um bem fungível, não se gasta: quanto mais usamos, mais novo ele fica. Isso acarreta necessariamente uma ampliação no significado original da competição, da competência no sentido de *se buscar junto com*.

No contexto educacional, a noção de competência é muito mais fecunda e abrangente, mantendo, com a idéia de disciplina, importantes vínculos, como, por exemplo, o caráter de mediação. Uma caracterização mais nítida de tal noção será explicitada a seguir.

COMPETÊNCIA E PESSOALIDADE

Mesmo sem ter sido aqui enunciado qualquer conceito, sem ter sido utilizada a palavra “competência” senão em sentido intuitivo ou em ligação direta com sua distante etimologia, certamente causaria estranheza entre educadores afirmações do tipo “Meu computador é extremamente competente”, ou “Tenho um livro muito competente”. De fato, há uma espécie de consenso tácito no que se refere à semântica da palavra “competência”: as pessoas é que são ou não são competentes, e toda tentativa de atribuição de competência a objetos ou artefatos parece insólita ou inadequada. *A pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da idéia de competência.*

Todavia, a escola organiza-se basicamente em termos de conhecimento apresentado sob a forma de conteúdos disciplinares. Os espaços curriculares escolares são loteados entre as diferentes matérias, e os tempos são subdivididos em doses diárias – as aulas. Porém, conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal. Os livros estão cheios de representações. Os significados são construídos a partir delas, articulando-se em uma grande teia, uma rede de significações. Nessa teia, os diversos nós/significados são construídos *dualmente* por meio de relações estabelecidas entre eles: ao mesmo tempo em que um significado é um feixe de relações, uma relação é um elo entre dois nós/significados. Desse modo, são as pessoas e seus projetos que atribuem ou não valor a determinadas relações, que tornam as matérias, as representações apresentadas pelos livros, um material vivo, significativo.

Na escola, a matemática, a física, a história ou a geografia são disciplinas relativamente bem definidas, e os currículos constituem um mapeamento do conhecimento considerado relevante para ser ensinado aos alu-

nos, tendo em vista torná-los pessoas competentes. Mas quais seriam essas competências?

As pessoas apresentam-se, vivem, convivem, agem, interagem, avaliam ou são avaliadas como um espectro de competências. Competências tópicas, consideradas isoladamente, podem constituir-se em focos de curiosidades, mas não garantem um desenvolvimento nem uma formação pessoal harmoniosa. Um exemplo de competência fundamental em qualquer espectro é a capacidade de expressão. A alguém que lê um livro, diz que entendeu tudo, porém não consegue expressar de alguma forma o que leu ou sentiu, falta tal competência. A capacidade de expressão é desenvolvida por meio de disciplinas. A língua materna, a matemática, a educação física, as artes ou a música, todas as disciplinas podem servir de meio para o desenvolvimento da competência em se expressar adequadamente. Na escola, temos e continuaremos sempre a ter professores de disciplinas, não de capacidade de expressão, mas cada um, por meio de sua disciplina, busca o desenvolvimento da capacidade de expressão.

Um outro exemplo de competência é a capacidade de argumentar. Não basta a um advogado estar convencido da inocência de seu cliente; é preciso ser competente para evidenciá-la por meio de uma argumentação convincente, recorrendo a diversas disciplinas, como a lógica ou a retórica. De modo geral, ainda que o desenvolvimento do raciocínio lógico seja frequentemente associado ao estudo da matemática ou da língua materna, todas as disciplinas podem servir de base para esse desenvolvimento, dependendo apenas do modo como são ensinadas.

Outros exemplos poderiam ser apresentados, mas, por enquanto, o interesse pela exemplificação destina-se apenas à associação das competências a elementos de um espectro de características pessoais: as pessoas devem ser capazes de se expressar, de argumentar, etc., e as disciplinas escolares devem servir de meios; de instrumentos para o desenvolvimento de tais capacidades.

Naturalmente, a composição de um espectro desejável de competências pessoais pressupõe uma idéia de pessoa. Se uma vida significativa está associada à capacidade/liberdade de expressão, de compreensão/leitura do mundo fenomênico, de argumentação na negociação de acordos no discurso e na ação, de referir os conhecimentos disciplinares a contextos específicos ao enfrentar situações-problema, de ir além dos diagnósticos e projetar ações transformadoras sobre a realidade, então a formação pessoal deverá estar associada ao desenvolvimento dessas competências.

A solidariedade entre as idéias de competência e de pessoa é tão forte, que valeria a pena uma pequena reflexão a respeito do tema. Como se sabe, a idéia de pessoa transcende em muito as noções de indivíduo e de cidadão. A palavra "indivíduo" tem origem em *individuum*, que em latim

significa "que não se divide"; o termo correspondente em grego é *atomo*. Obviamente, toda pessoa é um indivíduo, ainda que não baste haver um indivíduo para se ter uma pessoa. Já a palavra "pessoa" origina-se de *persona*, palavra latina que designava a máscara que os atores usavam na representação teatral. Dela derivam palavras correlatas como "personagem" e "sincera", uma vez que "persona sincera" era a "máscara sem cera", que permitia uma visão do rosto do ator através da mesma.

Voltando ao ponto fundamental, desde a origem, a idéia de pessoa está associada à representação de um papel. Um papel que se representa junto com os outros, em cada peça, e junto com outros papéis em um crescente número de peças que continuamente representamos, ao longo da vida, em múltiplos contextos. Cada um de nós se constitui enquanto pessoa como um feixe dos papéis que representa, na diversidade de contextos em que age ou interage: em casa, na família, no trabalho, no clube, no bairro, na cidade, no país, no mundo...

Portanto, a idéia de pessoa inclui a de cidadão, que se refere à representação de papéis em determinados âmbitos – social, econômico, político, entre outros –, relacionando-se diretamente com os direitos e os deveres inerentes à idéia de participação, de articulação entre o individual e o coletivo. Contudo, a idéia de pessoa inclui outros âmbitos que transcendem o da cidadania: professar ou não uma religião, estabelecer relações afetivas ou mesmo de apreciação estética, torcer por determinado time de futebol, etc., certamente não são temas regidos por meio de eleições, ou em que a maioria vence, porque são questões do âmbito pessoal, e não do âmbito da cidadania. Em muitos países, a decisão sobre votar ou não votar em eleições é considerada do âmbito pessoal, e não um dever do cidadão.

COMPETÊNCIAS, ÂMBITO, HABILIDADES

Um outro elemento fundamental para a caracterização da idéia de competência é justamente o âmbito no qual ela se exerce. Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como "Isto não é da minha competência".

De fato, quanto mais bem delimitado é o âmbito de referência, mais simples é caracterizar uma pessoa competente. É mais simples, por exemplo, explicitar o que seria um motorista competente do que dizer o que caracteriza um cidadão competente. É mais simples prefigurar um espectro de competências pessoais a serem desenvolvidas em um curso superior, de natureza profissionalizante, do que fazê-lo com relação a alunos da educação básica. Entretanto, a referência à idéia de competência nunca

pode prescindir da consideração do âmbito, do contexto no qual ela se realizará.

Quando se relacionam as idéias de competência e de disciplina, um dos mal-entendidos mais freqüentes é a associação dos conteúdos disciplinares a matérias, a materiais concretos, enquanto as supostas competências por eles desenvolvidas não passariam de entidades abstratas. Assim, aprender determinado assunto de matemática ou de português seria algo palpável, passível de verificação efetiva, enquanto “desenvolver o raciocínio” ou “incrementar a capacidade de expressão” seriam metas vagas, genéricas, abstratas. Tal consideração não faz sentido por duas razões.

Em primeiro lugar, ela traz embutida em si uma restrição à idéia de abstração, como se abstrações fossem algo a ser evitado, quando, na verdade, são condição de possibilidade do conhecimento em qualquer tema: quanto menos abstraída do contexto em que foi apreendida, menos valiosa é uma relação percebida; quanto mais facilmente for associada a múltiplos contextos, distintos do original, mais fecundo é o aprendizado. O ponto fundamental é o fato de que as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação.

Para caracterizar melhor a solidariedade entre a idéia de competência e de âmbito, uma análise da Matriz de Competências do Exame Nacional do Ensino Médio (MEC/INEP/1998) pode ser elucidativa. Tendo em vista a composição da referida matriz, professores de todas as disciplinas ou temas do ensino médio reuniram-se e tentaram explicitar o que buscavam desenvolver por meio de suas disciplinas e de seus programas, considerando a formação pessoal de um aluno, ao final da educação básica. Um complexo exercício de tolerância, de fusão de horizontes, de concessões tópicas com vistas a objetivos mais amplos, em uma perspectiva menos paroquial, mais humana, conduziu um grupo de cerca de 30 profissionais a um espectro de cinco competências fundamentais, aqui enunciadas de modo sintético:

- capacidade de expressão em diferentes linguagens;
- capacidade de compreensão de fenômenos físicos, naturais e sociais;
- capacidade de referir os conceitos disciplinares a contextos específicos, enfrentando situações-problema;
- capacidade de argumentar, de negociar significados, buscando acordos por meio do discurso;
- capacidade de projetar ações, de pensar propostas de intervenção solidária na realidade.

Para referir cada uma dessas competências gerais ao âmbito do ensino médio, aproximando-as dos programas das diversas disciplinas, buscou-se, então, explicitar formas de manifestação das mesmas. Assim, as formas de realização das competências foram chamadas de *habilidades*. Por exemplo, a competência “capacidade de compreensão de fenômenos” foi traduzida em um feixe de habilidades que inclui:

- a compreensão da relevância, do significado do ciclo da *água* para a manutenção da vida;
- a compreensão da importância da *energia* em suas diversas formas, de suas transformações e de seu uso social;
- a compreensão do caráter sistêmico do planeta, reconhecendo a importância da *biodiversidade* para a preservação da vida.

Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades. Para desenvolver as habilidades, recorre-se às disciplinas, que são apenas meios para isso. Assim, o importante é a compreensão do ciclo da água ou das transformações de energia, e não o fato de tal compreensão ter-se realizado especificamente em aulas de física, de biologia, de química ou de outra disciplina. As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-las em fins em si mesmos.

COMPETÊNCIA E MOBILIZAÇÃO

Um terceiro elemento fundamental na composição da idéia de competência, além da pessoalidade e do âmbito, é a mobilização. Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Uma vez que não basta às pessoas apenas o voluntarismo, ou uma declaração de intenções, abre-se a porta naturalmente para a caracterização de um elemento mediador entre o conhecimento e a inteligência pessoal, para a operacionalização do deslocamento do foco das atenções das matérias ou dos conteúdos disciplinares para a mobilização dos mesmos a serviço da construção da cidadania, da pessoalidade. As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da

inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Embora pareça desnecessário, convém reiterar que a função precípua da escola básica é a construção da pessoalidade, que inclui a cidadania, e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas. Um professor de matemática, por exemplo, que busca interessar um aluno pela sua matéria argumentando, em termos da beleza intrínseca do tema, de sua exatidão, de seu rigor, da sofisticação de seus raciocínios, pode eventualmente despertar uma ou outra vocação, porém, de modo geral, não age de modo plenamente adequado. Os alunos precisam ser estimulados para estudar a matéria em função de seus interesses, de seus projetos. Embora deva buscar convencer a todos sobre a importância de se estudar matemática, os argumentos precisam considerar a diversidade de interesses e de perspectivas. Para um aluno que quer ser engenheiro, os argumentos são de determinada ordem; para outro, que quer ser jornalista, a motivação pela matemática, ainda que igualmente forte, deve ser de outra natureza. Mesmo um aluno que deseja ser, digamos, um poeta pode ser adequadamente estimulado a estudar matemática, mas certamente com argumentos diferentes daqueles utilizados com o futuro engenheiro.

Na escola básica, portanto, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos. Assim como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interesse por ele, que o interprete e que lhe atribua um significado, todo o conhecimento do mundo "não vale um tostão furado" se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas.

Naturalmente, tal afirmação não estabelece qualquer subordinação do conhecimento a uma aplicabilidade prática: a construção do conhecimento está relacionada à produção e à compreensão de significados muito mais do que à mera produção de bens materiais. Também não é o caso de se associar à linha propugnada entre os conhecimentos e os interesses das pessoas a uma superestimação do individualismo. A vacina contra isso é a idéia subjacente de que a finalidade principal da educação inclui a construção da cidadania, entendida como a construção de uma articulação permanente e consistente entre projetos pessoais e projetos coletivos.

A associação entre as idéias de competência e de mobilização de saberes pode ser relacionada com outra característica importante do conheci-

mento, que põe em evidência sua ligação estreita com as experiências pessoais: trata-se da imanência da dimensão tácita do conhecimento.

De fato, cada um de nós sempre sabe muito mais sobre qualquer tema do que consegue explicitar em palavras. Em *Personal knowledge* (1958), Polanyi expressou tal fato de modo sugestivo, representando o conhecimento pessoal como um grande *iceberg*: a parte emersa seria o que é passível de explicitação e a submersa corresponderia ao que se sabe, mas não se consegue traduzir em palavras, ou tornar explícito de alguma forma, ou seja, corresponde à dimensão tácita do conhecimento. Tal dimensão desempenha um papel extremamente importante na arquitetura global dos processos cognitivos, sendo responsável pela sustentação daquilo que é explícito ou explicitável. Um atleta, por exemplo, pode demonstrar uma extrema competência na realização de determinada prova, embora não consiga explicar em palavras as ações que realiza. Por razões análogas, um aluno pode conhecer um assunto e não ter um bom desempenho em uma prova.

A relação entre o conhecimento focal, que se pode explicitar, e o conhecimento subsidiário, que subjaz a qualquer tema, não é a mesma que existe entre o que se conhece conscientemente e o que se tem registrado, de alguma forma, no inconsciente, como bem registra Polanyi (1983, p. 95):

É um erro identificar a consciência subsidiária com o inconsciente... O que torna uma consciência subsidiária é a função que ele preenche; ela pode ter qualquer grau de consciência, embora sua função seja a de apontar para o objeto em que focalizamos a atenção.

Apesar da distinção acima referida, uma comparação entre os elementos do par consciente/inconsciente e a que subsiste entre o conhecimento tácito e o explícito pode ser esclarecedora da necessidade, da imanência da dimensão tácita. De fato, as ações de uma pessoa "normal" são continuamente motivadas tanto por elementos conscientes quanto por elementos inconscientes. A pretensão da plena consciência corresponderia a uma exacerbação do ego mais propriamente associada a uma patologia. A interação e a mescla de elementos conscientes e inconscientes, com os últimos sustentando os primeiros, constituem o fluir natural de uma existência ordinária.

Analogamente, não seria razoável pretender que todo o conhecimento sobre qualquer tema possa tornar-se focal, que seja explícito ou mesmo explicitável. O reconhecimento da necessária dimensão inconsciente dos processos psíquicos corresponde à consciência do papel fundamental desempenhado pelo conhecimento tácito na sustentação daquilo que é passível de explicitação.

Na escola, as ações docentes, desde o planejamento das aulas até os processos de avaliação, centram as atenções, como não poderia deixar de ser, na dimensão explícita do conhecimento. Em geral, são examinados os conteúdos disciplinares, expressos por meios lingüísticos ou lógico-matemáticos, permanecendo ao largo todas as motivações inconscientes, todos os elementos subsidiários que necessariamente sustentam tais conteúdos. Entretanto, quando se pensa na competência como a capacidade de mobilização do conhecimento para a realização dos projetos pessoais, se o papel do conhecimento tácito for subestimado, corre-se o risco de deixar de lado a maior parte do potencial inerente a cada pessoa. Por isso, a idéia de mobilização do conhecimento também está associada à abertura de canais de emergência que possibilitem a cada pessoa o pleno desfrute de suas potencialidades.

Se, por exemplo, um aluno leu tudo o que deveria ter lido sobre determinado tema, compreendeu o que leu, mas, inquirido a respeito, não encontra formas adequadas de expressão, falta-lhe competência no sentido de que não é capaz de mobilizar o que sabe, de fazer emergir para instrumentar sua ação a rede de relações que tacitamente incorporou com a leitura. De modo geral, competências como a capacidade de argumentação, ou de enfrentar situações-problema representam, em algum sentido, a capacidade de encontrar canais/caminhos para a realização explícita de algo que, muitas vezes, sabemos intuitivamente que sabemos. Um advogado pode estar convencido de que seu cliente é inocente, porém sua competência será avaliada na medida em que for capaz de explicitar as razões de seu convencimento.

Em uma incorporação com a consciência propiciada pela construção de canais de emergência, de mobilização do que se aprendeu, do que se sabe, é como se o saber passasse a residir na pessoa; em tal situação, ocorre o que Polanyi chama de *indwelling*. Com freqüência, na escola, os conteúdos disciplinares são apresentados aos alunos e apreendidos por eles sem que venham efetivamente a residir neles, sem a ocorrência de qualquer *indwelling*. Avaliações são feitas e bons resultados são alcançados sem que o conhecimento torne-se um conhecimento pessoal dos alunos. Quando isso ocorre, por mais que os alunos pareçam saber, pouca ou nenhuma competência foi desenvolvida.

Em suma, com relação à necessidade de consideração do conhecimento tácito que subjaz a qualquer forma de explicitação, uma grande questão que se oferece à reflexão é a da busca de padrões, de canais de emergência do tácito no explícito. As competências pessoais constituem canais como os referidos. Assim, tanto no que se refere à instrumentação da inteligência pelo conhecimento quanto ao enraizamento do conhecimento explícito no tácito que subjaz, as competências representam a potencialidade para a

realização das intenções referidas: articular os elementos do par conhecimento/inteligência, bem como do par conhecimento tácito/conhecimento explícito.

Disso resulta que as idéias de disciplina e de competência não disputam o mesmo espaço. Se, como já foi dito, o quadro de disciplinas representa um mapeamento do conhecimento em sua dimensão explícita ou explicitável, um espectro de competências pessoais, como a capacidade de expressão, de argumentação, de compreensão, etc., além de se situar no caminho da articulação entre o conhecimento e a inteligência, constitui uma tentativa de compreensão do modo como o conhecimento explícito enraíza-se no tácito. Tal enraizamento, fundamental para fomentar a emergência do conhecimento, significa uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências, sendo propriamente caracterizado como uma contextualização.

COMPETÊNCIAS, INTERDISCIPLINARIDADE, CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde o início deste capítulo, mencionamos o fato de que a emergência da noção de competência decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à idéia de uma reunificação do conhecimento em migalhas propiciado pelas disciplinas, o que se busca em duas frentes: deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e buscando uma integração entre as disciplinas que atende pelo nome genérico de "interdisciplinaridade".

Entendida como mero incremento das relações entre as disciplinas, mantidos seus respectivos objetivos/objetos e mantidas as relações determinadas pelo sistema que constituem, a interdisciplinaridade não tem produzido senão efeitos paliativos. Para uma efetiva transcendência dos objetos/objetivos particulares das diferentes disciplinas, a organização do trabalho escolar necessita de metas que transcendam os limites e os territórios das diferentes disciplinas, o que tem contribuído para situar a idéia de transdisciplinaridade no centro das atenções.

No mesmo sentido em que se consolida a sensação de que o conhecimento precisa estar a serviço da inteligência, a busca da transdisciplinaridade passa a significar o deslocamento do foco das atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas.

Embora a educação constitua, em todas as épocas e culturas, um tema transdisciplinar, para que tais concepções possam produzir efeitos, é necessário repensar a própria concepção de conhecimento, incrementando-se a importância da imagem do mesmo como uma rede de significações, em contraposição à imagem cartesiana do encadeamento, predominante no pensamento ocidental.

Por outro lado, sempre conhecemos, sobre qualquer tema, muito mais do que conseguimos expressar, de forma lingüística ou consciente, e esse conhecimento tácito é absolutamente fundamental para a sustentação daquele que se consegue explicitar. Como as avaliações levam em consideração a dimensão explícita, é necessário desenvolver estratégias de enraizamento de tais formas de manifestação nos componentes da dimensão tácita do conhecimento, continuamente alimentados por elementos culturais de natureza diversa.

Esse enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextualização. Etimologicamente, contextualizar significa enraizar uma referência em um texto do qual foi extraída e longe do qual perde parte substancial de seu significado.

Analogamente, no sentido em que aqui se utiliza, contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Na medida em que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento.

Em *The end of education* (1995), Postman defende que o significado da vida expressa-se por meio de uma narrativa, ou que sem uma narrativa a vida não tem significado; sem significado, a educação não tem propósito e a ausência de propósito é o fim da educação.

A associação da vida a uma densa teia de significações, como se fosse um imenso texto, faz com que a contextualização seja associada a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade extra-escolar. Assim, muito do que se busca por meio de rólulos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atende pelo nome de contextualização.

Durante a permanência na escola, a contextualização favorece a construção dos significados, constituindo uma estratégia fundamental para a mobilização do conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas. Ao sair da escola, o ingresso no universo do trabalho constitui uma forma básica de inserção social, e o debate sobre como a escola deve

organizar-se para favorecer tal inserção situa-se em um prolongamento natural da problemática em tela, ou à prevalência das competências relativamente aos conteúdos disciplinares.

COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A idéia de que a formação escolar é fundamental para uma inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos. O mundo grego, onde o trabalho era reservado aos escravos, não a conheceu. Apenas com a Revolução Industrial do século XVIII tal pressuposição consolidou-se, particularmente a partir da Enciclopédia (1751), de Diderot e D'Alembert. É na Enciclopédia que aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las. As primeiras escolas superiores de formação profissional surgem nesse período, o qual se estendeu até a primeira metade do século XIX.

Portanto, faz no máximo 250 anos que surgiu a idéia de que é preciso estudar em escolas de formação profissional para se aprender a exercer os diversos ofícios. Assim, o estudo das disciplinas escolares deveria servir a tal preparação. O quadro de ocupações era relativamente estável ou evoluía em um ritmo tal, que as adequações curriculares não se constituíam em grandes problemas.

No caso específico do ensino médio, a pressuposição de que a formação escolar deveria visar diretamente ao mundo do trabalho atingiu um verdadeiro paroxismo com a reforma educacional ocorrida na década de 70, que pretendeu uma completa “profissionalização” desse nível de ensino. A escola deveria formar “técnicos” nas mais diversas “especialidades”: eletricitas, torneiros mecânicos, técnicos em agricultura, em enfermagem, em aparelhos ou máquinas de determinado tipo, etc.

Hoje, tudo isso parece sem sentido. Já há algum tempo, as transformações no quadro de ocupações ocorrem em um ritmo acelerado. Já não se aprende mais a manejar certo tipo de máquina, que logo se tornará obsoleto, mas sim a ler e a entender o manual de instruções de um novo equipamento, a apreender padrões gerais de funcionamento de variados tipos de equipamentos, ou mesmo a buscar no *help* dos novos *softwares* os elementos fundamentais para uma utilização competente.

Desse modo, a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de deci-

sões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente.

É evidente que essas competências não se desenvolvem em um vazio de conteúdos disciplinares ou sem o exercício de atividades concretas, por intermédio dos equipamentos disponíveis; entretanto, nem os conteúdos nem os equipamentos são fins em si mesmos. Uma formação profissional que vise ao universo do trabalho, tal como hoje se configura, deve necessariamente situar no foco das atenções algo que não é novo, que sempre existiu, mas que produzia seus efeitos de modo coadjuvante ou colateral: as competências básicas a serem desenvolvidas dizem respeito à formação pessoal, às capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material.

Em períodos anteriores, a relativa estabilidade no quadro de ocupações e o ritmo lento das transformações materiais – quando comparados à duração da vida humana – possibilitavam a ilusão de ótica da supervalorização dos conteúdos disciplinares e do domínio de determinados equipamentos. Hoje, porém, parece cada vez mais claro que tanto a formação escolar básica quanto a formação profissional justificam-se apenas se se concentrarem no desenvolvimento das competências pessoais. Estas certamente não são desenvolvidas sem que se estude muita ciência, sem o recurso constante a aparatos tecnológicos, concebidos para servir de meios à realização de nossos projetos. Não realizamos nossos projetos apenas porque temos vontade de realizá-los: são necessários dados, informações e muito conhecimento. Contudo, um banco de dados sem qualquer pessoa nele interessada constitui mero entulho; uma pletora de informações sem discernimento, sem mapas de relevância, angustia, sufoca e paralisa; e toda a ciência do mundo carece de qualquer significação se não estiver mobilizada, em um cenário de valores socialmente acordados, para a realização das infinitas potencialidades presentes em cada ser humano.

DISCIPLINAS E COMPETÊNCIAS: UMA QUESTÃO DE FOCO

Desde o início, nossas atenções foram dirigidas para a aparente contraposição entre as idéias de disciplina e de competência, sobretudo na organização do trabalho escolar. Após o percurso realizado, uma tentativa de síntese das distinções e das possibilidades de colaboração entre as duas noções será levada a efeito, à guisa de conclusão.

De modo geral, é possível afirmar que a escola organiza-se, em seus diversos níveis, tendo como foco a idéia de disciplina. Os espaços e os tempos escolares são ocupados nessa perspectiva: as aulas e os espaços coletivos predominam em relação às tutorias ou aos acompanhamentos individuais. Nas creches, o foco ainda permanece nas crianças, nas pessoas em formação; porém, do ensino fundamental ao ensino superior, o foco concentra-se cada vez mais nas matérias, nas disciplinas ensinadas. Nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda permanecemos “professores de crianças”; da segunda metade do ensino fundamental em diante, tornamo-nos “professores de disciplinas”. Curiosamente, no ensino em nível de pós-graduação, a necessidade formal de um acompanhamento pessoal, de um “orientador” com quem nos relacionamos intersubjetivamente, quase sempre é um forte indício de que tal carência apenas jazia adormecida. Com certeza, um aluno de graduação precisa tanto ou mais de orientação do que um mestrando ou doutorando; e o que dizer de um aluno no ensino médio, às vésperas da definição de uma escolha profissional, da arquitetura de um projeto de vida?

No entanto, ocorre que mesmo com todas as atenções escolares voltadas explicitamente para as disciplinas, o que resta de mais valioso, o que permanece depois que o tempo apaga da memória os conteúdos/pretextos que não lograram contextualizar-se, que não se constituíram em textos/significados ao longo da vida/narrativa, são as competências pessoais, desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas.

Tal fato pode ser vislumbrado em todos os níveis de ensino, embora seja particularmente visível no ensino superior: é cada vez mais freqüente a ocorrência de casos em que graduados em determinado curso, após poucos anos de formados, voltam-se para áreas que, aparentemente, pouco têm a ver com as disciplinas estudadas: engenheiros trabalham como analistas financeiros, médicos tornam-se administradores, administradores tornam-se vendedores, entre outras transformações. É possível até mesmo afirmar que cada vez é mais importante um diploma de um curso superior e cada vez é menos importante qual seja esse diploma.

Em *O trabalho das nações*, Reich (1996) caracteriza os trabalhadores atuais como pertencentes a duas classes, que não são mutuamente exclusivas:

- os seguidores de rotinas, que realizam um trabalho repetitivo, quase sempre um trabalho em migalhas, com poucas possibilidades de criação;
- os analistas simbólicos, que conseguem uma visão global do que produzem, da concepção à produção, seja de bens ou de serviços, mantendo vivas as possibilidades de criação.

Podem existir médicos, professores, engenheiros, jardineiros, padeiros seguidores de rotina, ou, por outro lado, padeiros, jardineiros, engenheiros, professores e médicos analistas simbólicos. Criar ou não criar é a diferença, é a questão. Logo, a criatividade é uma marca pessoal que não pode ser reduzida ao domínio de um elenco de disciplinas, por mais sofisticado que ele possa parecer.

Essas classes – rotineiros e analistas – não são mutuamente exclusivas; em todas as atividades, existem rotinas necessárias e nem tudo é criação. Porém, a preservação do espaço aberto para a criação é condição de possibilidade de uma vida significativa.

Em múltiplos sentidos, sem disciplina, nenhuma competência pessoal pode ser desenvolvida. No caso específico da organização escolar, tudo o que se pode pretender, seja na escola básica, seja na formação profissional, é o deslocamento do foco das atenções da idéia de disciplina para a idéia de competência. Mantendo o foco no desenvolvimento do espectro de competências pessoais compatível com o âmbito desejado, as disciplinas é que devem passar a operar tacitamente. Vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; e as competências é que importam, não os conteúdos/instrumentos. É necessário desenvolver nos alunos, por exemplo, o gosto pela literatura; sendo que os livros utilizados para esse desenvolvimento são uma questão menos importante. Certamente, existem múltiplos conjuntos de livros, expressando gostos e valores diversos, que podem servir ao mesmo fim.

Um aluno pode ignorar alguns conhecimentos considerados bastante simples pelos professores de determinada disciplina e, ainda assim, ser uma pessoa competente. Sua competência foi desenvolvida por meio de outros conteúdos, de outros temas, podendo ser revelada pela capacidade de aprender os temas que desconhece e que deseja e decide aprender. Não é grave haver um aluno do ensino médio que não sabe calcular a área de um quadrado, se ele é competente para aprender tal cálculo no momento em que o desejar; o que é grave é haver alunos que não sabem calcular a área de um quadrado, nem querem saber.

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Le BOTERE, G. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éd. d'Organisation, 1997 (Em tradução pela Artmed Editora).
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- . *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. Gloucester/Mass.: Peter Smith, 1983.
- POSTMAN, N. *The end of education*. New York: Vintage Books, 1996.
- REICH, R. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal Editores, 1996.