

**FACULDADE DE SINOP (FASIP)
CENTRO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO (CPP)
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR**

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

**Material utilizado como complemento para estudo de pós-graduação na
disciplina de Competências e Habilidades, nos dias 16 e 17/12/2006.
Compilado pelo**

Professor Dr. Rubem José Boff, Ph.D.

Sinop-MT, dezembro de 2006

APRESENTAÇÃO

O estudo sobre a formação de professores exige muita reflexão, visto que o professor é o protagonista principal no processo ensino-aprendizagem.

O tempo muda a cada dia, a cada instante. Hoje o mercado de trabalho exige um profissional crítico, com iniciativa para a mudança e inovação. A sociedade clama por indivíduos competentes e éticos.

Este compêndio compõe-se de temas pertinentes à área de Competências e Habilidades, além de alguns artigos para se repensar a educação nestes dias.

Desejo aos participantes um excelente aprendizado e convido-os a refletir sobre a *práxis* da educação como um processo que deve integrar qualquer plano de ensino.

Sinop, 15 de dezembro de 2006.

Professor Dr. Rubem José Boff, PhD.

SUMÁRIO

01	A educação psicomotora no curso de graduação.....	04
02	A formação continuada.....	08
03	A metodologia de projeto de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.....	09
04	As mãos perguntam, a cabeça pensa.....	11
05	Avaliação como oportunidade de aprendizagem.....	12
06	Causas do fracasso escolar.....	16
07	Competências e habilidades pedagógicas.....	17
08	Competências e habilidades: você saber lidar com isso?.....	22
09	Competências e habilidades.....	30
10	Educação <i>just-in-time</i> : o aprendizado na era da informação globalizada.....	34
11	Educação profissional no Brasil: novos rumos.....	36
12	Experiência de aprendizagem colaborativa.....	50
13	Formação do professor para competências e habilidades.....	53
14	Não há competência sem saberes.....	58
15	Novas pedagogias invadem as salas de aulas.....	63
16	Os 4 pilares da educação – Delors.....	65
17	Os 4 pilares da educação – Unesco.....	76
18	Quem é o Professor do Século XXI.....	83
19	Resiliência.....	84
20	Saber e fazer.....	85
21	Seja diferente.....	89
22	Temas transversais como eixo unificador.....	91
23	Tipos de Professor.....	93
24	Um em cada 4 brasileiros consegue compreender o texto que lê.....	95
25	Formação contínua e obrigatoriedade.....	96

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 04
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/docs_ate_1997/memoria_1997_parte3.doc Acesso em: 11 dez. 2006.		

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO CURSO DE GRADUAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM PESQUISA^(*)

Maria Elenice Rodrigues de Freitas

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com base nos princípios do Projeto Pedagógico, de comprometer a universidade pública com os interesses coletivos, de promover a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e de formar um aluno crítico, criativo e capaz de transformar a realidade, procurou-se realizar na disciplina A Educação Psicomotora, uma experiência de ensino com pesquisa, tendo como objeto de estudo a ação corporal da criança no meio em que vive.

Esta experiência iniciou-se no 2º semestre de 1990, a partir de reuniões feitas com professores de outros Departamentos da Universidade, com a finalidade de identificar as diferentes metodologias utilizadas na sala de aula, nos cursos de Graduação.

Entendeu-se que a apresentação das experiências realizadas pelos docentes contribuiria para o desencadeamento de um ensino com novas características, ultrapassando a reprodução dos conhecimentos.

Foram levantadas durante os encontros, as dificuldades enfrentadas para estimular o aluno na sala de aula, bem como para realizar um trabalho produtivo e significativo.

Verificou-se que existiam problemas comuns nos Cursos, como a falta de articulação entre teoria e prática, a ausência de projetos de pesquisa com a participação de alunos, falta de uma produção científica para embasar as aulas, falta de leitura sobre o conteúdo estudado e isoladamente dos Cursos em relação às necessidades sociais.

Segundo Fonseca (1986), através do corpo se aprende o mundo, sendo a imagem corporal o retrato da história vivida pela criança. Concebe, o autor, a prática corporal como um meio de adquirir conhecimento, dando uma nova dimensão para a ação da criança e o seu desempenho motor dentro da escola e fora dela.

Para Flinchum (1981), a criança é um ser dinâmico, cheio de indagações espontâneas e com múltiplas habilidades físicas. O jogo é seu meio de comunicação e aprendizagem.

Essas afirmações nos levaram a refletir sobre o ensino de Educação Física hoje e as possibilidades que os professores dessa área têm, para desenvolver as potencialidades da criança nas diferentes fases de sua evolução.

Muitos pontos foram identificados como merecedores de uma observação e análise mais profunda, e, em especial, a educação pelo movimento, razão principal da elaboração deste projeto de ensino com pesquisa envolvendo alunos do Curso de Graduação em Educação Física.

2 - POR ONDE COMEÇAMOS O TRABALHO

Pela experiência já acumulada do trabalho com outras turmas, comprovou-se que uma formação teórica não tem nenhuma eficiência, quando desvinculada da prática, tornando o ensino fragmentado e descomprometido com as transformações da realidade.

^(*) Não identificado o respectivo evento

Como a realidade pode ser vista de maneiras diferentes, de acordo com a concepção de homem e de mundo de cada pessoa, a proposta inicial foi a observação da mesma com suas características e contradições.

Nossa intenção foi de conscientizar o estudante para que preenchesse uma nova dimensão para a prática corporal, sendo necessário adotar uma postura nova para construir novas formas de trabalho.

Nesse primeiro momento, o objetivo foi conhecer a estrutura da escola, suas condições e limitações, como a criança é vista nesse contexto, o que ela necessita e espera do professor de educação física e quais as expectativas dessa escola em relação às atividades psicomotoras.

Foram levantadas questões fundamentais que embasaram os projetos de pesquisa dos alunos da disciplina, tais como: para que servem as práticas corporais? que movimentos as crianças já dominam nas séries iniciais? onde aprenderam a executar esses movimentos? Quais as referências que devem ser utilizadas para propor outras formas de movimento? Que alternativas podem ser escolhidas para que o ensino da educação física seja algo significativo para a criança? Como desencadear na escola uma discussão que culminasse com a valorização da saúde e da qualidade das funções corporais?

Para responder estas e outras questões a dinâmica das aulas foi modificada na disciplina de Educação Psicomotora, fazendo da pesquisa um procedimento sistemático e necessário para o acompanhamento das aulas.

Nesta fase pode-se discutir sobre a formação do professor, suas concepções de ensinar e aprender. Foram observadas algumas aulas onde os procedimentos utilizados pelos professores eram mera repetição dos métodos desenvolvidos no Curso de Graduação. Nessa situação as crianças estavam limitadas a repetir gestos acabados, sem saber porque e para que estavam executando. Eram comuns comentários em relação às atividades, como por exemplo: “eu não vou fazer essas bobagens”, “vamos jogar bola!”, “essas coisas são para guria”, revelando a falta de significação que as tarefas propostas tinham para os alunos.

Esse quadro refletia a falta de qualificação para realizar um trabalho mais estimulante e adequado com os interesses dos alunos.

Da inserção dos alunos envolvidos no projeto, decorreram discussões ricas e de óticas variadas.

Partiu-se então para uma fundamentação teórica que explicasse alguns aspectos que foram problematizados.

Perguntas em relação à atuação das crianças foram formuladas, como as citadas a seguir: a faixa etária da criança não é importante na escolha dos métodos? as características da turma de alunos não devem influir na organização das atividades motoras? todas as crianças crescem e se desenvolvem da mesma maneira? crianças da mesma idade conseguem executar as mesmas tarefas? quando os alunos apresentam um melhor desempenho nas aulas? o que é importante avaliar durante a prática das atividades?

Adotou-se como referencial teórico para o estudo dessas questões a Psicologia Cognitiva de Jean Piaget e Vigotsky.

3- O QUE FOI PRECISO CONHECER

Foi preciso abordar alguns pontos sobre o desenvolvimento da criança, na concepção de Piaget, para analisar como ela incorpora os dados do meio ambiente e em que fase isso acontece. Foram revisados os estágios de desenvolvimento segundo Piaget e as principais ações da criança em cada um deles.

Também analisou-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem proposto por Vigotsky. Já para estudar sobre a construção da imagem corporal e todas as nuances dos movimentos tátil-cinestésicos, adotamos como suporte a teoria de Schilder.

Nas pesquisas sobre a percepção do próprio corpo, Schilder (1981), apresenta todos os problemas relacionados com as energias construtivas da psique. Adotou-se também como suporte teórico os trabalhos de Ajuria Guerra, ao entrar no conteúdo referente à evolução e distúrbios do conhecimento corporal.

Os conceitos sobre esquema postural, esquema corporal, imagem do eu e imagem do corpo, foram analisados do ponto de vista deste autor, enriquecido com as contribuições de Merleau Ponty. Na sua percepção, o corpo é um instrumental geral de compreensão, o agente e o sujeito da percepção; a sensação do próprio corpo e o lugar que ele ocupa no mundo que o cerca não pode se colocar unicamente no plano visual, o corpo falando é localizado.

Quando se discutiu as influências da sociedade na formação e incorporação de imagem do próprio corpo, a noção de espaço e tempo adquirida pela criança com base no meio em que vive, Merleau Ponty foi nosso referencial mais utilizado.

A partir das novas concepções adquiridas sobre as ações do corpo no meio, se introduziu o trabalho de Freire, “A Educação de Corpo Inteiro”, onde mostra a globalidade das ações corporais e a necessidade de se ter essa compreensão para trabalhar com a criança nas séries iniciais.

Outros autores foram estudados, como Wallon, Le Boulch, Lapierre, dependendo da temática abordada nas aulas teóricas e práticas.

Para justificar a metodologia do ensino com pesquisa tanto na escolha do conteúdo como na forma de organizá-lo, baseamo-nos no texto de Paoli e Demo. Como se trata de um Curso de formação de professores, pareceu-nos fundamental que, além de vivenciar a experiência metodológica, os alunos identificassem seus pressupostos, para poder avaliá-la e expandi-la.

4- OS CAMINHOS QUE ESCOLHEMOS

Procurou-se desenvolver um processo de ensino, com base na realidade observada, mas que os pressupostos a seguir não fossem perdidos de vista:

- a) A prática das atividades psicomotoras deve trabalhar as sensações e percepções para que o esquema corporal adquirido possa ser sentido e verbalizado pela criança;
- b) O conteúdo deve ser estudado e aplicado no sentido de melhorar as condições psicomotoras da criança, para atuar no seu meio e criar alternativas de ação em outras situações;
- c) O corpo deve ser visto como uma unidade, e o movimento a ser executado deve buscar a harmonia de suas funções;
- d) O controle do corpo deve ser encontrado pela criança através das próprias ações, em experiências variadas, interagindo com objetos e outras crianças;
- e) A prática corporal da criança deve ultrapassar o domínio do próprio corpo, fazendo com que através dele, ela possa ter uma leitura do contexto social em que vive, entendendo que o seu corpo está sujeito a influências e condicionamentos;
- f) As aulas práticas da disciplina de Educação Psicomotora devem possibilitar a observação dos alunos em diferentes situações da vida escolar, como no recreio, nas aulas de Educação Física, na sala de aula com o professor unidocente e na convivência com a comunidade da escola;
- g) A formação de um professor de Educação Física se inicia pela compreensão do contexto escolar, que se dá pela leitura do que acontece dentro da escola e localização dos elementos desencadeadores desses acontecimentos;
- h) A instrumentalização do professor deve reunir um estudo permanente sobre uma prática refletida. Sem observar e sentir, o estudo se torna estéril, distante da realidade escolar e não consegue atender interesses e necessidades dos alunos;
- i) O trabalho integrado dos alunos do Curso de Educação Física com os professores da rede estadual e municipal, tem a finalidade de provocar uma discussão sobre o ensino da Educação Física nas escolas, o seu papel na educação da criança e o seu papel na transformação da sociedade;
- j) Além dos benefícios que esse processo de ensino integrado tem para os alunos da ESEF, terão uma contrapartida os alunos e professores da escola que participarem desse trabalho, pois o momento da aula será um espaço de reflexão de todos os envolvidos no projeto de ensino.

Esta proposta de ensino, além de ser uma tentativa de melhor preparar os professores para atuarem na educação da criança, pretende que o estudo do movimento humano seja encarado numa outra dimensão.

Todas as discussões feitas em sala de aula foram subsidiadas por leituras prévias sobre o assunto, em livros, textos e artigos de pesquisa.

Os alunos da disciplina tinham instrumentos de observação construídos na sala de aula, que facilitaram os registros dos dados, sobre os diferentes aspectos observados nas visitas às escolas. Esses registros eram puxados para o contexto da aula, e eram problematizados. Se originavam daí os projetos de pesquisa, que poderiam ser individuais ou em grupos.

Muitos textos foram gerados na sala de aula, através de um trabalho coletivo do grupo. O conhecimento produzido retornava para a escola e sempre que possível era debatido com os professores da rede.

5- O QUE ATINGIMOS DE NOVO

Na percepção de todos os alunos da disciplina envolvidos no processo de ensino, essa forma de trabalhar foi mais gratificante, o estímulo para assistir as aulas foi maior. O conhecimento incorporado na opinião do grupo foi maior, embora alguns temas específicos tivessem sido mais aprofundados. A carga horária das aulas do curso, interferiu na confecção dos trabalhos, sobrecarregando muito a turma.

Os professores da rede que participaram de forma direta ou indireta, do projeto, acharam a experiência muito positiva, principalmente pela oportunidade que tiveram de inovação. Os alunos da escola aceitaram muito bem o trabalho e se relacionaram positivamente com o grupo de alunos da disciplina.

A direção da escola envolvida no processo de ensino considera que o trabalho deveria ser permanente, pois caracterizava uma verdadeira integração da universidade com a escola.

Concluiu-se, pois, que o ensino com pesquisa é uma maneira de trabalhar numa perspectiva de instrumentalizar para o ensino de qualidade, desenvolvendo o senso crítico, a capacidade criativa e o hábito da reflexão.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, João Batista. *Educação do Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo, Scipione, 1989

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FONSECA, Vitor. *Psicomotricidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

FREIRE, M. *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. *Fantasmas Corporais*. São Paulo, Manole, 1984.

LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

WALLIN, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa, Estampa, 1975.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 08
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=27		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

A Formação Continuada

Lenise Aparecida Martins Garcia

Há algum tempo, fui convidada por um grupo de ex-alunos meus na Universidade de Brasília para as solenidades da sua formatura. Depois de verificar as datas e horários, pedir desculpas por não poder comparecer e parabenizá-los pelo evento, provoquei, meio a sério e meio em brincadeira:

- Eu acho que deveríamos parar de fazer solenidades de formatura...
- É, professora, ficou bem caro, a gente até teve dúvida, mas afinal é um momento tão marcante em nossas vidas...
- Não falei pela questão econômica e nem porque seja contra solenidades. Pelo contrario, penso que é um momento que valoriza a Universidade. Foi uma brincadeira, porque não sou contra as formaturas. Mas eu queria destacar um ponto que é sério: vocês acham que estão suficientemente formados?
- Não... Na verdade, eu tenho a impressão de que agora é que a coisa começa...

O tempo era curto e o diálogo parou por aí. Entretanto, gostaria de continuar a reflexão sobre esse ponto.

Nenhum profissional, hoje em dia, pode considerar-se "formado" ao sair da Universidade. Não vou abordar aqui a problemática da falta de flexibilidade e atualização dos currículos, que muitas vezes impede que os cursos acompanhem a velocidade vertiginosa com que vem caminhando o nosso mundo. Entretanto, mesmo supondo que a capacitação na Graduação fosse totalmente adequada, quando alguém interrompe na "formatura" a sua formação em pouco tempo estará totalmente desatualizado.

Em algumas áreas de atuação isso é mais crítico e entre elas se inclui, sem dúvida, a do professor: como ser formador de pessoas que estarão entrando no campo profissional daqui a, digamos, 10 anos, quando ele próprio ficou parado 10 anos atrás?

Essa questão gera uma dupla responsabilidade: a do profissional, que não pode acomodar-se e estacionar no tempo e a da Universidade, que precisa ampliar o seu campo de ação e encarar como missão que lhe é própria a formação continuada, gerando mecanismos que facilitem a capacitação de profissionais em atividade. Ainda não estamos totalmente preparados para isso, mas certamente temos dado passos importantes. O uso das novas tecnologias nesta atividade é extremamente promissor.

Aqui têm também um importante papel todos os organismos, governamentais ou não, que se propõem atuar nessa formação. E, porque não dizer, as próprias escolas, que devem sempre facilitar e investir na formação dos seus professores.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 09
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=88		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

A Metodologia de Projeto de Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências

Faustina Justo

"O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens que sejam criativos, inventores e descobridores; o segundo objetivo é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido". [Piaget - 1970]

Vivemos em um mundo cada vez mais integrado, onde a ciência e a tecnologia tornam-se cada vez mais abrangentes e integrantes no nosso cotidiano. A contradição é que também convivemos com as desigualdades, com a exclusão, com a fome e a miséria.

Nesse contexto, cada vez mais há uma preocupação e necessidade de pensar não apenas no desenvolvimento econômico dos povos, mas também no desenvolvimento humano, o desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa para que ela consiga viver sua vida plena e feliz.

Para isso, é necessário que cada pessoa tenha oportunidades, opções e autonomia para transformar seu potencial em competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Somente assim, teremos pessoas em condições de construir uma vida digna e feliz.

Segundo Eduardo Chaves, *"Para uma pessoa viver a vida de forma plena, precisa ser capaz de definir o seu projeto de vida, saber o que deve fazer para alcançar seu objetivo e dominar os meios necessários para transformá-lo em realidade e, finalmente, ser capaz de realizar seu projeto por si mesmo. Em outras palavras, podemos dizer que a educação para o desenvolvimento humano é o processo mediante o qual as pessoas se tornam capazes de sonhar os próprios sonhos e transformá-los em realidade". (Eduardo Chaves, 2004).*

Assim, cabe à Educação dar sustentação às aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento desse potencial. A Educação é a via para desenvolvimento humano, ou seja, é através da Educação que podemos desenvolver o potencial de cada criança, jovem e adulto. Nessa perspectiva, a escola precisa criar oportunidades para transformar potenciais em competências.

Para alcançar esse objetivo, o Programa Sua Escola (PSE) desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em aliança com a Microsoft, traz como proposta metodológica o trabalho com Projetos de Aprendizagem (PA). Para isso, é necessário que a escola seja capaz de:

- Acreditar que os jovens são parte da solução e não do problema e, assim, considerar as expectativas e necessidades dos alunos;
- Considerar que o aluno deve ser o protagonista, o ator principal no desenvolvimento de sua aprendizagem, fazendo, assim, com que os projetos sejam dos alunos e não dos professores ou da escola;
- Considerar que o professor tem como papel orientar o aluno durante o seu Projeto de Aprendizagem (PA), intervindo para que ele avance e transforme seu potencial em competências;
- Criar espaços para que alunos possam trabalhar em equipe de forma cooperativa e colaborativa, tomar decisões, formular e resolver problemas com liberdade responsável;
- Usar as novas tecnologias de forma inovadora e criativa promovendo a aprendizagem por meio da interação e comunicação.

Portanto, a metodologia de Projeto de Aprendizagem (PA) proposta pelo Programa Sua Escola (PSE) é a estratégia para alcançarmos a causa do desenvolvimento humano.

Mas como a metodologia de PA promove o desenvolvimento de competências?

Considerando que competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver determinada situação no momento necessário, ser competente, portanto, não é dominar determinado conteúdo, regra, informação simplesmente. Ser competente é saber ser, gostando de si, construindo uma identidade única, tendo um projeto de vida e estabelecendo estratégias para realizá-lo; é saber conviver, respeitando as diferenças, sendo solidário, desenvolvendo relações afetivas, interagindo e comunicando-se; é aprender a aprender, lendo, escrevendo,

analisando e interpretando fatos e situações, resolvendo problemas e produzindo conhecimentos; é saber fazer, imaginando novas formas de concretizar idéias, gerindo seu tempo, assumindo responsabilidades, motivando os outros e tomando decisões fundamentadas.

O que vai determinar o desenvolvimento das competências não é determinado conteúdo curricular, mas o caminho percorrido para chegar ao desenvolvimento desejado, o processo - definir o que quer aprender, expressar idéias, buscar, selecionar, comparar informações, opinar, discordar, concordar, interagir, valorizar o outro, pedir ajuda e ajudar. E quem deve escolher o caminho, as estratégias, é o aluno. O professor tem papel fundamental nesse processo: precisa ser o orientador, intervir no processo para que o aluno aprenda mais, amplie seu potencial.

Vale lembrar que, se tivermos oportunidades, iremos desenvolver nosso potencial a vida toda. A aprendizagem acontece ao longo da vida e é constante.

Que competências os alunos irão desenvolver?

Competências pessoais (aprender a ser): No processo de desenvolvimento de seu PA o aluno deverá definir o que quer aprender, persistir na sua questão mesmo diante das dificuldades, expor suas dúvidas e descobertas, reagir de forma positiva ao receber críticas, ter cada vez mais autonomia, confiança em si mesmo e capacidade de realizar um trabalho. Assim ele vai desenvolvendo o autoconhecimento, auto-estima e autoconfiança. Terá uma visão de futuro, autodeterminação, resiliência e auto-realização.

Competências relacionais (aprender a conviver): No decorrer de seu PA o aluno deverá interagir e se comunicar com o outro, ajudar e aceitar ajuda, dar sugestões aos colegas, expor suas descobertas, ajudar a manter o espaço coletivo, valorizar o trabalho do colega, usar a tecnologia para interagir. Nesse processo ele irá aprender a conviver com as diferenças, interagir, comunicar-se, reconhecer o outro, planejar, trabalhar e decidir em grupo, ter compromisso com o coletivo, com o ambiente e com a cultura.

Competências cognitivas (aprender a aprender): Ao desenvolver o seu trabalho o aluno deverá buscar, analisar e selecionar informações, estabelecer relações, interpretar fatos e situações, resolver problemas, registrar suas descobertas. Nesse processo ele desenvolverá competências cognitivas mínimas de leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados, fatos e situações, interação com a mídia. Além de aprender a buscar, transmitir e produzir conhecimento.

Competências produtivas (aprender a fazer): Durante o desenvolvimento de seu projeto, o aluno irá refletir sobre sua prática, gerenciar seu tempo, recursos e espaços, trabalhar em equipe, motivar e valorizar o trabalho do colega, imaginar novas formas de divulgar seu trabalho, planejar e organizar suas ações. Sendo assim, irá desenvolver a criatividade, gestão e produção do conhecimento, autogestão, co-gestão, heterogestão, polivalência, versatilidade e profissionalização.

Este detalhamento é apenas didático, pois as competências desenvolvidas no trabalho com PA formam um conjunto interdependente e sinérgico à medida que cada competência básica torna-se uma fonte de atitudes e habilidades para que os alunos possam aplicar nas suas experiências o conhecimento e as aprendizagens adquiridas, posicionando-se frente a diversas situações de sua vida.

Essas competências serão desenvolvidas se durante todo o processo o aluno tiver espaço para pensar, criar, interagir, buscar soluções e fazer escolhas. E o professor acompanhar, estimular, orientar e intervir para que o aluno se desenvolva e aprenda cada vez mais. Mas se, ao contrário, é o professor quem define o que, como e onde o aluno vai aprender, ele vai "ensinar" o aluno a ser repetidor, obediente, conformado e cumpridor de tarefas. Com certeza não é isso que desejamos.

Bibliografia

ANDRE, Simone e COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Ed. Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2004.

CHAVES, Eduardo. *Sua Escola a 2000 por Hora: Educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital*. São Paulo: Ed. Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2004, p. 113.

CHAVES, Eduardo. "Educação Orientada para Competências" e "Currículo Centrado em Problemas" - Texto disponível no site http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=14, em junho de 2006.

GARCIA, Lenise A. M.. *Competências e habilidades: Você sabe lidar com isso?* Texto disponível no site http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=36, em junho de 2006.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução: Dirceu Lindoro e Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1970, p. 28.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 11
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=63		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

As Mãos Perguntam, a Cabeça Pensa **Rubem Alves**

Encaro com a maior desconfiança os laboratórios nas escolas. Acho que sua função, nas escolas, não é ensinar ciência aos estudantes, mas impressionar os pais. Os pais se impressionam facilmente. Vendo os laboratórios, eles concluem: "Uma escola com um laboratório moderno assim deve ser uma boa escola...".

Poucos se dão conta de que os laboratórios mentem aos adolescentes. Pois o que eles dizem, silenciosamente, é o seguinte: "É aqui dentro que se faz ciência". Isso é mentira. Ciência não é uma coisa que se faz em laboratórios. Ciência se faz em qualquer lugar. Ela só precisa de duas coisas: olho e cabeça. Assim, a primeira tarefa da educação científica é ensinar a ver e ensinar a pensar. Sei de pessoas que são capazes de produzir pesquisas nos laboratórios, mas que, andando em meio aos objetos e situações do seu cotidiano, vêem e pensam como se nada soubessem da ciência. De fato, não sabem, porque a sua ciência só acontece em laboratórios.

Vocês se lembram do que escrevi sobre os moluscos, que, para sobreviver, constroem conchas eficazes e belas? E se lembram também que Piaget, começando a partir do seu fascínio pelos moluscos, concluiu que os seres humanos se comportam da mesma forma? Parece haver uma estratégia universal de sobrevivência, que une todos os seres vivos. Também nós, para sobreviver, construímos conchas eficazes e belas, conchas que são feitas com instrumentos e pensamentos. Pensamos para transformar o ambiente que nos cerca em conchas.

Nossas conchas se chamam casas. Casas não são apenas os pequenos espaços, construídos com tijolo e cimento, onde moramos. Casas são os espaços habitáveis que nos cercam e onde a nossa vida acontece. Piaget sugere que o impulso para conhecer é o impulso para incorporar o espaço que nos rodeia. "In-corporação" quer dizer: colocar dentro do corpo. Ou seja, comer.

Queremos transformar a natureza em corpo. Quando isso acontece, o corpo fica grande, expande-se até os confins do universo... A natureza deixa de ser estranha, exterior. Passa a ser "casa", espaço habitável. Ou, se quiserem, a natureza humanizada, ou transformada em horta, boa para comer, ou em jardim, boa de gozar... Pois o gozo pertence à vida humana e acho que também à vida dos animais...

Pensei, então, numa escola que fosse uma casa, uma casa comum, dessas onde os alunos moram, parecida com o espaço de sua vida real. Essa idéia me veio quando uma amiga, professora universitária, me contou um incidente divertido e revelador:

Repentinamente, metade de sua casa ficou às escuras. Lembrou-se de que, quando algo semelhante acontecia na casa de sua infância, seu pai trocava os fusíveis. Concluiu: algum fusível deve ter se queimado. Disse, então, ao filho de nove anos: "Filho, veja se um fusível queimou". Respondeu o menino: "Não se usam mais fusíveis. Agora se usam disjuntores".

Mas ela não sabia o que eram disjuntores nem como estava estruturada a rede elétrica de sua casa, e assim continuou a conversa entre os dois, ela, professora universitária, que, para passar no vestibular, tivera de estudar física elétrica com suas voltagens, "wattagens", impedâncias, ohms, tensões, fórmulas e outras coisas parecidas, totalmente ignorante diante de um simples problema prático em sua casa; e o menino, que nunca estudara física, mas que conhecia os segredos da casa onde morava.

Embora isso esteja esquecido, o caminho para a inteligência passa pelas mãos. Pensamos para ajudar as mãos. Das mãos nascem as perguntas. Da cabeça nascem as respostas. Se a mão não pergunta, a cabeça não pensa. Pois laboratório vem de "laborare", trabalhar com as mãos, que é essa cooperação entre mãos e inteligência. Física mecânica, física elétrica, física hidráulica, física ótica, física dos materiais, matemática, química, biologia, saúde, geografia, história, literatura, poesia, ecologia, política, sociologia, arte – todas moram na nossa casa, ferramentas e brinquedos, ao alcance das nossas mãos, desafios ao pensamento: conhecer para "laborare" na construção da casa de morada...

Li uma entrevista do Amyr Klink em que, indagado sobre a educação dos filhos, disse que gostaria que seus filhos aprendessem como aprendem as crianças numa ilha, se não me engano, na costa da Noruega: aprendem as coisas que devem ser aprendidas, para não ser nunca esquecidas, construindo uma casa viking. Assim, estamos de acordo...

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 12
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16?12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=78		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

Avaliação como Oportunidade de Aprendizagem

Maria Isabel Guimarães

No paradigma da Educação voltada para o Desenvolvimento Humano, o foco está na aprendizagem do aluno. Aprendizagem esta, sustentada pelos 4 pilares da educação propostos pela UNESCO - aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer. Partindo da necessidade de avançar na compreensão de que essas quatro aprendizagens precisam ser vivenciadas, identificadas e incorporadas pelos educandos, o Instituto Ayrton Senna definiu e desenhou o conceito das quatro competências básicas para a vida - pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas.

Sendo assim, é possível dizer que a melhor maneira de operacionalizar este paradigma de Educação é através da metodologia de Projetos de Aprendizagem. Tendo "o que o aluno quer aprender" como ponto de partida, esta metodologia tira o foco do "conteúdo que o professor quer ensinar", permitindo que o aluno estabeleça um vínculo positivo com a aprendizagem, minimizando os obstáculos que possam aparecer no processo de desenvolvimento das quatro competências.

Tendo isso como ponto de partida e pressuposto básico, como poderia acontecer a avaliação da aprendizagem do aluno dentro desta metodologia?

É impossível pensar numa avaliação tradicional, onde se mede a quantidade de conteúdos que o aluno "aprendeu", seja por um teste, uma prova ou um trabalho feito em casa e apresentado na escola.

Apresento alguns motivos para demonstrar que esse tipo de avaliação não pode ser eficaz:

- Estes "instrumentos de avaliação" não levam em consideração o processo que o aluno percorreu, mas "fotografam" (e mal) um determinado momento.

- Nesta avaliação o foco não está na aprendizagem do aluno, mas na suposta assimilação ("decoreba") daquilo que o professor quis ensinar. Isso significa que o foco está no conteúdo e, não, no desenvolvimento de competências dos alunos.

- Por último, repito aqui (com as minhas palavras, pois não recordo as dele exatamente) o que ouvi José Pacheco, diretor da Escola da Ponte, falar uma vez: as provas não servem para nada. Não servem para o aluno aprender. Se o aluno vai mal na prova, a única coisa que acontece é ter sua auto-estima diminuída. Se vai bem, não muda nada em sua aprendizagem - não o faz aprender mais. Complemento a fala dele dizendo que uma prova pode tentar "medir" um provável conhecimento do aluno a respeito de um conteúdo que amanhã pode já ser obsoleto. Esse é um dos motivos que torna fundamental que a escola tire o foco dos conteúdos e coloque no desenvolvimento de competências.

Por esses e outros motivos, temos que pensar numa nova forma de avaliar. Temos que pensar na avaliação como mais uma oportunidade de aprendizagem para o aluno. Mas como isso pode ser feito?

O que avaliar?

Primeiramente, precisamos saber qual o nosso objeto de avaliação. Partindo do pressuposto básico descrito no primeiro parágrafo, vamos tratar, aqui neste texto, da avaliação do desenvolvimento das quatro competências básicas: pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

Sendo assim, se pretendemos avaliar o "desenvolvimento" de competências, é certo que pretendemos avaliar um "processo" - o processo de aprendizagem do aluno.

Para ficar mais claro, apresento abaixo uma lista de competências relevantes, apresentadas pelo Instituto Ayrton Senna, para o processo de aprendizagem do aluno:

Competências Pessoais: autoconhecimento, auto-estima, autoconfiança, querer-ser, autoproposição, visão do futuro, autodeterminação, resiliência e auto-realização.

Competências relacionais: reconhecimento do outro, convívio com a diferença, interação, comunicação, afetividade, convívio em grupo, planejamento/trabalho/decisão em grupo, compromisso com o coletivo, com o ambiente e a cultura.

Competências cognitivas: leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados/fatos/situações, acesso à informação acumulada, interação crítica com a mídia, autodidatismo, didatismo e construtivismo.

Competências produtivas: criatividade, gestão e produção do conhecimento, polivalência e versatilidade, profissionalização, auto-gestão, co-gestão, heterogestão.

O objeto da avaliação que será tratado neste texto são as competências citadas acima.

Por que avaliar?

Sabendo o que devemos avaliar, podemos perguntar: mas para que avaliar o desenvolvimento dessas competências?

É a partir desta resposta que vamos começar a tratar a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem.

No meio corporativo, a avaliação - utilizada o tempo todo, em diversos os âmbitos - não é encarada como um fim em si mesma. Pelo contrário, ela serve para rever metas, estratégias, analisar resultados (para rever as metas e estratégias) e, mesmo quando o objeto da avaliação é um profissional, sua avaliação é feita com o objetivo de que tenha uma melhor produção e, não apenas, uma pontuação.

Por que na escola tradicional, ou na educação em geral, parece ter de ser diferente?

É importante que comecemos a pensar diferente... E, para isso, temos que rever os fins da avaliação.

A avaliação da aprendizagem deve ter como principal objetivo, mais aprendizagem - qualitativamente falando. Isso significa que o processo de avaliação deve trazer novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o aluno reflita sobre o seu desenvolvimento (auto-avaliação) e, partindo de intervenções externas - do professor - possa ter uma atitude pro-ativa, avançando no seu ciclo de desenvolvimento. Ou seja, a avaliação deve deixar de ter um fim em si mesmo ou ser apenas um instrumento de medição e rotulação, para ser um instrumento de aprendizagem.

Mas como fazer isso?

Como avaliar?

Como operacionalizar o que foi dito acima? Com certeza, há várias maneiras de se fazer. Apresentarei algumas idéias, que devem ser adaptadas a cada situação.

Primeiro, é certo que temos que avaliar o processo. Para isso, algumas ações devem acontecer:

Observar - a observação é fundamental para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. Mas observar o que? É importante observar atitudes que indiquem que os alunos estão desenvolvendo suas competências. Ou seja, observar se há indicadores de que essas competências estão sendo desenvolvidas. Falarei desses indicadores mais adiante.

Intervir e questionar - durante este processo de observação, o professor deverá intervir para que os

alunos, de fato, desenvolvam suas competências. Isso quer dizer que, na avaliação proposta aqui, não devemos esperar o final do processo para intervir, ou "rotular" o aluno com um "aprovado" ou "reprovado". A avaliação somente será um instrumento de aprendizagem, se as intervenções forem acontecendo durante o processo. Essas intervenções não devem acontecer de maneira taxativa - "faça assim", "não faça desse jeito", "assim não está bom"... - mas, sim, através de questões desafiadoras que façam o aluno refletir e ir adiante. As questões devem ser "esclarecedoras" - para que você compreenda de verdade o que o aluno está fazendo, querendo dizer ou querendo saber, por exemplo; e de "sondagem", onde as idéias dos alunos deverão ser contra-argumentadas, com a intenção de que ele reflita e avance no processo.

Registrar - todo o processo deve ser devidamente registrado, para que seja possível fazer uma análise comparativa do início com o "final" do processo. Coloque o "final" entre aspas, para lembrar que não deve haver uma meta única, pré-estabelecida, para que todos os alunos alcancem ao mesmo tempo. O processo é individual, o que faz com que as metas também sejam. Um relatório descritivo sobre as competências desenvolvidas pelo aluno deve ser elaborado.

Dar feedback - é importante que, em determinados momentos, o aluno receba *feedbacks* sobre a sua aprendizagem. Nada melhor do que uma entrevista ou uma simples conversa com ele, para que essa devolução seja feita. Este momento é uma excelente oportunidade para que o aluno faça uma auto-avaliação, que deverá ser levada em consideração pelo professor, sempre.

Bom, mas alguns parâmetros temos que ter para poder nortear todo o processo de avaliação, certo? Esses parâmetros são os indicadores que falei anteriormente - atitudes que indiquem que os alunos estão desenvolvendo suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

Pensando nisso, o Programa Sua Escola a 2000 por Hora elaborou um conjunto de indicadores que poderão auxiliar o educador no processo de avaliação da aprendizagem do aluno no desenvolvimento dos projetos de aprendizagem:

Competências Pessoais

- O aluno demonstrou curiosidade?
- O aluno teve autoconfiança?
- O aluno definiu sua curiosidade e escolheu facilmente sua pergunta inicial para o projeto?
- O aluno demonstrou sentir-se capaz de chegar "à resposta" da sua pergunta?
- O aluno persistiu na sua pergunta mesmo encontrando crítica e alternativas também atraentes por parte dos colegas?
- O aluno persistiu na sua pergunta, mesmo encontrando dificuldades para respondê-la?
- O aluno deu um passo à frente no desenvolvimento de sua autonomia durante o projeto?
- O aluno expôs confiantemente suas descobertas para o grupo?
- O aluno reagiu de maneira positiva e receptiva ao receber críticas ao seu trabalho?

Competências Relacionais

- O aluno valorizou as questões levantadas pelos colegas, contribuindo para o aprimoramento delas?
- O aluno interagiu e demonstrou ter boas habilidades de comunicação durante o trabalho?
- O aluno aceitou facilmente as contribuições dos colegas?
- Os alunos interagiram com os pares para usar a tecnologia digital?
- A interação do aluno com o uso das ferramentas foi boa e fácil?
- Os alunos trabalharam bem em equipe?
- O aluno demonstrou ter compromisso com o trabalho coletivo, mesmo que estivesse desenvolvendo um projeto individualmente?
- O aluno interagiu com outras pessoas para coletar dados? Usou a Internet para isso?
- O aluno recebeu idéias dos colegas para a busca de informações?
- Ele deu sugestões para contribuir com os projetos dos amigos?
- O aluno pôde expor para o grupo, com clareza, suas descobertas?
- O aluno soube lidar com opiniões diferentes das suas?
- Valorizou o trabalho dos outros?
- Interagiu e se comunicou com facilidade?
- Solicitou colaboração dos amigos para o seu projeto?
- Demonstrou ter compromisso com a manutenção do espaço escolar?

Competências Cognitivas

- O aluno demonstrou boa habilidade de argumentação na defesa de seus interesses?
- O aluno demonstrou capacidade de analisar criticamente as perguntas dos pares?
- O aluno demonstrou ter habilidades de leitura e escrita na coleta, seleção e registro de dados?
- Dependendo da pergunta do aluno, pode ter sido necessário que ele realizasse cálculo e/ou resolvesse problemas. Como ele se saiu nesta situação?
- O aluno avançou em seu percurso de aprendizagem em relação às competências de análise e interpretação de dados, fatos e situações; acesso à informação acumulada; interação crítica com a mídia?
- Ao coletar, analisar, selecionar e registrar os dados, o aluno foi capaz de estabelecer relações entre conceitos e construir novos conceitos?
- Durante a construção dos mapas conceituais, o aluno demonstrou facilidade em estabelecer relações e fazer diferentes tipos de associações entre os conceitos apresentados pelos diversos projetos de aprendizagem?

Competências Produtivas

- O aluno demonstrou criatividade na escolha da pergunta?
- Demonstrou ter habilidades para a construção do registro virtual?
- O aluno administrou bem o seu tempo durante todas as fases do projeto?
- O aluno buscou formas criativas para a coleta de dados? Usou a Internet para, além de busca em sites, comunicar-se com especialistas, marcar entrevistas etc.?
- Na elaboração do registro, demonstrou boa organização?
- O aluno foi capaz de gerenciar a etapa de coleta de dados - buscando, analisando, selecionando - conseguindo produzir e construir conhecimento?
- O aluno realizou ações nas quais tenha demonstrado o desenvolvimento de competências de polivalência e versatilidade, ou ficou "preso" a poucos (ou somente um) instrumentos e poucas (ou somente uma) formas de produção?
- O aluno geriu seu projeto sozinho (autogestão), com a ajuda e orientação do educador (co-gestão), ou precisou do seu direcionamento (heterogestão)?
- E na elaboração final do Diário de Bordo virtual? Além de boa organização, demonstrou habilidades e criatividade ao lidar com a tecnologia digital?

Acredito que uma avaliação que se proponha a ser uma oportunidade de aprendizagem, deve ter como foco o desenvolvimento de competências, deve servir para ajudar esse desenvolvimento, partindo de ações do professor como: observação, questionamento, registro e feedback, tendo alguns indicadores como parâmetro para todo o processo.

Referências Bibliográficas

Instituto Ayrton Senna/UNESCO. **Educação para o desenvolvimento humano**; por Simone André e Antônio Carlos Gomes da Costa. São Paulo: Instituto Ayrton Senna/Saraiva, 2003.

Instituto Ayrton Senna. **Guia para Interlocutores** - 1ª versão - Agosto de 2005.

Novembro de 2005

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 16
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06

Revista Gestão Universitária, Edição 55

Causas do fracasso escolar: o local e o global na sua definição

... O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar a altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe...

Sérgio Adolfo da Silveira

Há muito tempo se luta por uma educação de qualidade na nossa sociedade e nessa luta, tenta-se reverter os vários indicadores que comprovam essa má qualidade. Sempre estamos buscando os porquês do fracasso escolar e paralelamente ao longo de anos sempre são fornecidas possíveis soluções, mas que na prática pouco resolvem. Alguns estudos sobre a qualidade da educação comprovam que não há relação entre melhores salários e menor número de alunos. Com isso, podemos dizer que a avaliação da aprendizagem é algo muito complexo. Afirma-se que os resultados são inerentes às condições de cada realidade escolar e que jamais podemos dizer que as relações causa/efeito são únicos e válidos para um conjunto de escolas.

Para que isso tenha validade é fundamental que cada escola comece a rever o seu fazer pedagógico, principalmente avaliá-lo de forma que possa ser ressignificado com o passar dos anos. Isso só acontecerá se tivermos nas escolas uma gestão democrática que esteja a fim de mudar e transformar a educação. É claro que por trás de toda essa modificação está a nossa lei maior que é a LDB, apoiando essa autonomia que cada escola deve ter para analisar seu próprio trabalho. Durante esse processo de autonomia, são vários os medos, as inseguranças e até mesmo os sentimentos de incompetência, o que impede o acontecimento dessa autonomia total. Acreditamos que pensar o projeto pedagógico de uma escola é pensar a sua função social dentro da sociedade, dentro do seu estado, do município e por fim, dentro da sua própria comunidade onde está inserida. Tenho a convicção de que se uma escola consegue ser autônoma, realmente caminha para um futuro melhor em termos de transformação social. Do contrário, é só conversa e teoria que não sai do papel. As palavras têm que sair do papel e ser colocadas em prática. Paulo Freire nos lembra muito bem em seu livro "Pedagogia da Autonomia", que a autonomia por parte do professor ao ensinar em sala de aula tem que ser absoluta e conseqüentemente por trás disso, a autonomia da própria escola. O autor nos coloca que para que um professor seja autônomo de verdade, tem que em primeiro lugar respeitar a realidade onde está inserida a escola que está trabalhando. Vejamos o que Freire nos diz:

... Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...

... Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viverem em áreas descuidadas pelo poder público para, discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões etc...(1996 - p.30)

Como podemos perceber, a autonomia da escola deve ser levada a sério e no momento em que se está planejando um projeto pedagógico é muito importante que todos da comunidade escolar sejam envolvidos nesse planejamento e principalmente que se leve em conta à realidade em que a escola está inserida e também não deixar de lado uma visão maior da sociedade. Assim, surge uma nova visão com relação ao fazer pedagógico dentro das escolas e a gestão democrática começa a surgir como solução para muito dos problemas escolares que até então vinham acontecendo.

Nesse caminho, é preciso que em diversos momentos se faça uma avaliação do processo, para que possamos ter um diagnóstico de tudo que está acontecendo, daquilo que está dando certo e que precisa continuar e também daquilo que não está dando certo e que tem que ser ressignificado. Lembramos aqui, que a avaliação deve ser geral dentro da escola e não só avaliar os alunos, ou seja, avaliar tudo na escola, desde o projeto pedagógico, a gestão, os professores, alunos, funcionários, envolvimento dos pais etc. Sabemos que as demandas da escola hoje são muitas e que ela tem que estar preparada para atender todos os alunos nas suas mais diferentes características e também saber trabalhar os mais diversos assuntos da nossa sociedade atual. Para isso, é preciso ter um professor altamente competente. Freire nos diz o seguinte quanto a esse aspecto:

... O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar a altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe...(1996 - p. 92). Acredito que para uma escola se tornar autônoma, basta toda a comunidade escolar estar a fim de querer mudar, ter a coragem de assumir seu papel na sociedade e principalmente ter as condições necessárias para entrar nesse novo jeito de ver as coisas. O que pode ajudar nesse processo é a realização de uma avaliação séria dentro dos parâmetros que aqui já foram discutidos. Por isso, devemos avaliar sempre. Assim, a transformação é possível.

Material utilizado como complemento para estudo de pós-graduação nos dias 16 e 17/12/2006 em:		
Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 17
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.rioei.org/deloslectores/490Barros.pdf		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PEDAGÓGICAS

Regina Lúcia Barros Leal da Silveira
Universidade de Fortaleza/ UNIFOR

É tarefa do educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, formar o jovem para ser sujeito, protagonista da sua história. Educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua espiritualidade formando-o para participar ativamente do processo de transformação social. (A autora)

Iniciamos este estudo expressando algumas questões relacionadas ao desafio cotidiano do professor em sala de aula. Assim, busca-se ressaltar que as mudanças atuais ocorridas no cenário educacional vêm requerendo a reestruturação do processo de ensino - aprendizagem na sua forma didático- pedagógica, uma vez que há uma dinâmica contemporânea fundada em novos conceitos de educação, de competência, de habilidades e conseqüentemente, de formação profissional.

Não há respostas prontas, já que se vive numa realidade complexa, globalizada, informatizada, e predominantemente competitiva. Lança-se apenas ponderações que podem sinalizar indagações sobre o papel da escola e sobretudo, a dinâmica da sala de aula, a prática do professor. Neste circunstante, recomenda-se

Respeito à diferença do aluno. A realidade e a diversidade dos sujeitos em formação; Compreender e saber fazer esta leitura poderia evitar equívocos graves na condução dos trabalhos didáticos em sala de aula

Conteúdos adequados ao tempo cultural do aluno para que este jovem pode se apropriar de saberes fundamentais a sua inserção ativa na família, na sociedade, no mundo do trabalho, como pessoa, como cidadão e como profissional;

Uma **formação** que possibilite ao jovem desenvolver suas competências e habilidades instrumentais, humanas e políticas; uma formação que reconheça nele sua identidade como sujeito de cultura,

Um trabalho educativo que discuta e habilite o jovem para entender os novos códigos simbólicos que qualificam uma sociedade que se informatiza, se técnica, se organiza dinamicamente em várias de suas atividades;

A relação **teórico-prática**, o aprender a pensar, o saber-fazer, o saber-conhecer e o saber-conviver, vistos como mecanismos fundantes da competência humana e de habilidades profissionais; Uma relação que articule teoria e pratica, como momentos entrelaçados, construindo assim, uma *praxis* pedagógica

Professores que promovam sonhos, projetos e metas de vida capazes de fortalecer a alma juvenil

Como fazer isso? Que homens entendem que são eles, os fazedores da história? Como viabilizar projetos pedagógicos que dêem conta desse real? Quais pesquisas poderiam colaborar com a reflexão sobre a prática didático-pedagógica, presente no cotidiano da sala de aula? Como introjetar o compromisso com a mudança?

Escolheu-se, então, um itinerário marcado pelo desejo, pela vontade de realizar ações e robustecer idéias. Por que não acreditar em escolas cheias de esperança em que ao mesmo tempo em que ensinamos nossos jovens a contar, a dividir, a produzir textos, a conhecer a história, a desenvolver suas habilidades básicas e gerais, **ensinamos a vida, a paz, a luta, a resistência, a cidadania?**

Então, é porque cremos na **mudança** que estamos aqui

Vimos para afirmar que temos fé, declarando, com convicção que o mais importante é promover a liberdade para aprender, favorecer situações para que o aluno se descubra com o sujeito capaz, como protagonista de sua história individual e coletiva. Estamos aqui, para falar de desafios. Deste modo, precisamos recheiar os nossos cursos de otimismo, de saberes que fazem sentido, de informações atuais. Que se ensine o aluno a gostar de aprender, a ter prazer no que faz, o que significa, a nosso juízo, não somente ser portador de uma variedade de habilidades soltas, fragmentadas, dispersas, desconectadas, fora do contexto mais amplo, mas sim, que este aprenda a viver corajosamente, lidando com os sabores e dissabores tão próprios da vida humana, para inserir-se neste mundo de incertezas.

Distinguir e associar e não disjuntar e reduzir. Os geralmente têm medo da confusão do todo que há em tudo e vice ! versa! Mas absolutamente não trata de misturar as coisas. Trata-se de distingui-las e associa-las. Há um princípio de complexidade..., que na minha opinião é um princípio primário (Citado por Isabel Petraglia em Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber., 84)

Reafirmamos importância da relação teoria e prática num cenário em que se aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos e produzindo o conhecimento. Esperamos que a escola respeite as diferenças, os saberes dos alunos e suas peculiaridades idiossincráticas, que os professores interliguem com os outros saberes culturais e sociais, como mecanismo de inserção social. Ou seja, gerem a reflexão sobre a complexidade e a unidade, estabelecendo os relacionamentos teórico-práticos.

°Acreditamos no homem, sim, confiamos na capacidade de se superar e engajar-se em movimentos sociais, exercitar a cidadania organizada, com o compromisso de preparar profissionais envolvidos com a realização de uma formação crítica.

E como enfrentar estas novas exigências do mercado de trabalho? Como preparar jovens que atendem estas demandas específicas sem se afastar dos princípios éticos da solidariedade. Competir, mas sobretudo colaborar com o outro?

E quais são as competências que exigem atualmente do jovem? Conhecimento científico? Capacidade de adequar-se ao novo modelo de produção? Empatia? Inteligência Emocional? Competência interpessoal? Agilidade, audácia, criatividade e

criticidade? Capacidade de construir, de realizar alguma coisa? Tomar iniciativa? Assumir riscos? O sujeito que aprende a viver, em cada momento, as suas limitações na tentativa de superação? Ser paciente e dar tempo, inclusive, para o desenvolvimento das idéias? *Estamos preparando o jovem para enfrentar as dificuldades e as incertezas da vida? Compreender a unidade complexa da natureza humana? Perceber a necessidade de ler implícito. Ter a consciência do infinito? (Barros Leal: 2001)*

Estudos e pesquisas têm indicado o valor da formação do professor. Qual formação poderia preparar o sujeito que exerce o ofício de professor em possível profissional que atenda à sua realidade enquanto cidadão e à demanda dos alunos, da sociedade e do mundo do trabalho? Quais as mudanças? Quais as garantias? Assim arriscamos afirmar, que precisamos de aulas que ultrapassem a aprendizagem reducionista dos conteúdos específicos, técnicos e não passem de *raspão* pelos saberes essenciais ao homem, como se estes fossem apenas conteúdos obrigatórios. É imprescindível que os jovens aprendam com os outros. Mas, para isso é necessário estabelecer a ruptura com o **aulismo restrito**, com um ensino alienante e alienado, utilizando-se de um discurso e uma prática atualizada: **transversalizada, complexa, interdisciplinarizada, integrada aos conteúdos críticos**. O aluno é um grande mobilizador de energia e o encontro geracional do **educador e educando**, ambos em consonância de objetivos, metas e compromisso, podem reverter um cenário do ensino aprendizagem, onde o aluno é um sujeito passivo. Pensar em experiências de aprendizagem como um dos caminhos essenciais a formação do aluno.

Indicamos outras indagações.

Arriscamos então, muito embora, reconheçamos que estamos em contínuo processo de mudança, que a noção de **didática** deva ser ressignificada, que o ensino deve ultrapassar o reducionismo da ótica estrita do saber, que o professor recupere sua auto-estima e se reconheça como um profissional importante na escola e para a escola, que a formação do professor vá além de sua natureza técnica e ultrapasse as fronteiras ligando-se aos saberes globais. Que o processo de formação, hoje, deve ser um permanente devir, investigativo, pesquisador, confrontando os saberes formais do conhecimento com os saberes informais das experiências dos professores no seu cotidiano. Donald Schon deu uma grande colaboração quando reconheceu que o professor tem uma sabedoria negada, esquecida. A **sabedoria da prática**, por isso, ele (Schon) dá ênfase a uma epistemologia da prática. Faz sentido então, o professor organizar condições para o aluno realizar experiências de aprendizagem em suas mais diversas linguagens e natureza: cognitiva, afetiva, humana, técnica, comunicacional, entre outras, Formar também para atuar de modo autônomo, criativo e solidário no exercício do trabalho.

Para o professor, arriscamos expressar:

?? ter a capacidade de se reconhecer como uma pessoa com possibilidades de renovação e capacidade de relacionar-se com o outro (competência interpessoal)

?? ser capaz de refletir sobre o seu saber - fazer, na perspectiva de propiciar aulas alegres, sérias, exigentes,

utilizando diferentes métodos e técnicas, jogos e dinâmicas, saberes e linguagens, e códigos;

?? ter condições de fazer a leitura contextualizada e propiciar ao aluno a interdisciplinariedade do conhecimento;

?? Partilhar de uma visão ampla das questões sociais e suas relações com as situações cotidianas; leituras, debates, dúvidas (pois a dúvida ensina, tanto ao aluno quanto ao professor);

?? Buscar a resolução dos problemas, colocar o aluno diante de desafios cognitivos, problematizações, representações do imaginário coletivo; desfazer e desconstruir conhecimento para reconstruí-lo através de questões partilhadas em sala; ligar os problemas menores às grandes questões universais, planetárias;

?? Adquirir resistência aos embates diários nos cenários de sala de aula, trabalhando com as diferenças, administrando os diversos níveis, avaliando continuamente sua prática;

?? Aprender a lidar com as incertezas do cotidiano, para não mergulhar na decepção dos crédulos ingênuos (competência humana: habilidade para desenvolver atitudes de otimismo); discutir a temporalidade, a incerteza, a oportunidade, o otimismo, transversalizando esses saberes com os conteúdos formais;

?? Acreditar na esperança, no sendo, no devir, no mudar, na transformação, partilhando com os alunos, os companheiros de profissão, das decisões em sala, construindo normas e limites no processo da co-gestão;

?? Dizer a sua palavra com adequação o que significa aprender a ouvir, a escutar e a falar, principalmente dizer de si e dos outros, aprender a dar razão ao aluno, a deslumbrar-se com as revelações. Schon alerta para que aprendamos a sermos sensíveis ao inusitado, ao imprevisível.

?? Compreender os sujeitos, o aluno com sua subjetividade. Ter sensibilidade sobre a realidade de vida de cada sujeito, dos problemas cotidianos, com a atitude corajosa de enfrentamento dos desafios postos em sala de aula. Ter a coragem de romper com os paradigmas rígidos que aprisionam a essencialidade do professor. Ensinar a enfrentar o vestibular, sem perder de vista, o mais essencial para o aluno é ele também aprender a lidar com os sucessos e fracassos, tão presentes na vida humana;

?? Construir conhecimentos numa perspectiva do novo, do desafiador; Falar das diferenças de oportunidades, das demandas do mundo do trabalho, da competitividade, do empreendedorismo. Mas, falar também e muito mais, da ética, das lutas e da desigualdade.

Concluimos, ressaltando o valor que deve ser dado a formação dos professores, para que os mesmos desafiem a si mesmos, com o compromisso de formar jovens capazes de protagonizarem sua história e redimensionarem sua capacidade de lidar com a vida. Isto é essencial!

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. Formação Reflexiva dos professores- Estratégias de Supervisão. Porto Editora, 1996.

CARVALHO, A D. *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação. São Paulo, Porto Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. *Formar Professores é um Ato Político*. Roda Viva. V.1, n 3, 1989.

HAMPTON, David R. *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. p. 475.

LEAL Barros Regina. *O Memorial em Dinâmica: saber-fazer o diferente bno cotidiano da sala de aula*. Fortaleza: Edições Dezessete e Trinta, 2001.

NOVOA, A (org.) *Os professores e sua Formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1993.

PERRENOUD, PH. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa. Publicações D, Quixote, 1993.

PETRAGLIA, Isabel Cristina *Edgar Morin. A Educação a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação, LDB: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. *O compromisso dos educadores com os interdisciplinar: A exigência da teoria e da prática*. In. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Vozes, 1995.

SCHON, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN: NÓVOA Antônio (coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote. 1992.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In. *Teoria & Educação, no 4, 1991*.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 22
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=36		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

Competências e Habilidades: Você Sabe Lidar com Isso?

Lenise Aparecida Martins Garcia

Competências e Habilidades: Você Sabe Como Lidar com Isso?

Por muito tempo, os professores se acostumaram a chegar à escola e procurar pelo programa a ser ministrado. Este lhes era dado pronto, muitas vezes vindo de bem longe.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que começaram a ser publicados em 1997, apresentam uma visão mais moderna e mais flexível de currículo:

O termo "currículo" ... assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. (Introdução dos PCN de 5a a 8a séries).

Os PCNs apresentam, portanto, o currículo como princípios e metas do projeto educativo, deixando um amplo espaço para a criatividade do professor. Na verdade pode (e deve) haver outros responsáveis, como a secretaria de educação local e a escola, que muitas vezes detalham mais o exposto nos PCNs. Mas isso, se eles forem utilizados tal como se espera, também não deve representar uma amarra.

Podemos falar, na verdade, de 3 instâncias de organização:

* A Federação tem em comum diretrizes curriculares e parâmetros curriculares, que indicam a linha geral de atuação, a concepção pedagógica geral que se espera para todas as escolas do país, com um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, contextualizado e formador do cidadão.

* Os estados e o distrito federal, com base nesses parâmetros, definem os seus próprios currículos, levando em conta as diferenças regionais, as diferentes necessidades e possibilidades de cada unidade da federação.

* Tendo em conta ambos, as escolas devem elaborar os seus programas de ensino, levando em conta o contexto local e os interesses concretos daquela comunidade servida pela escola. Assim, embora haja diretrizes gerais, cabe uma grande diversidade nos conteúdos de ensino e no modo como são abordados esses conteúdos.

Com as novas diretrizes, fica mais clara a responsabilidade da escola - e do professor - de estruturar o seu programa de ensino. Um programa dinâmico, que não esteja preso a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático. Um programa que esteja de

acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos. Essa liberdade dada ao professor é certamente muito positiva, mas exige preparo e trabalho. É preciso que os professores saiam de sua cômoda passividade.

Muitas das nossas escolas não estão preparadas para fazer isso. Será necessário o trabalho cooperativo de todos para que se estabeleçam rotinas de planejamento e de acompanhamento do programa de ensino. O trabalho centrado em projetos pode ser uma ótima alternativa.

Formar o cidadão no seu próprio contexto

É freqüente que vejamos a escola como um espaço formativo, a educação como uma prática de formação da pessoa. Entretanto, na prática, quantas vezes a escola não se limita a dar informação sobre algumas coisas! Se nunca o simples informar foi o modo mais adequado de tratar o ensino e aprendizagem, na sociedade atual isso se salienta ainda mais.

A informação sobre os mais variados assuntos está amplamente disponível para a sociedade. Basta a Internet para exemplificar isso, embora ela não seja a única responsável por essa grande quantidade de informação. Isso faz com que a escola, mais do que nunca, tenha por missão contribuir para que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam trabalhar essa informação: selecionar, criticar, comparar, elaborar novos conceitos a partir dos que se tem.

Permitam-me dar um exemplo da minha própria prática didática na Universidade de Brasília. Desde 1986 ministro a disciplina Microbiologia Básica. Em uma das aulas do curso, tratamos do tamanho das bactérias e, seguindo os livros existentes na área, por muitos anos informei os alunos de que a maior bactéria conhecida possuía 100 μ m de comprimento, tendo entretanto apenas 1 a 2 μ m de diâmetro e sendo portanto invisível a olho nu. (Felizmente sempre falei em "maior bactéria conhecida", o que evitou que lhes mentisse durante anos).

No primeiro semestre de 1999, uns dez dias antes dessa aula, uma amiga - que é advogada - trouxe-me um jornal no qual se informava brevemente ter sido descoberta, na Namíbia, uma bactéria visível a olho nu. O jornal trazia uma foto dos microorganismos e uma breve nota, em que constava, entre outras coisas, o nome científico dado a essa bactéria: *Thiomargarita namibiensis*. No dia seguinte, introduzi esse nome em um sistema de "busca" na Internet. Vieram apenas duas referências, de jornais e em alemão. Não leio alemão, mas já consegui constatar que a descoberta havia sido realizada por uma cientista do Instituto Max Planck.

Passada uma semana fiz nova pesquisa e encontrei vários textos em inglês. Na aula em que abordo tamanho de bactérias pude comentar com os alunos a nova descoberta dando uma série de detalhes sobre essa bactéria.

Podia perfeitamente acontecer de eu não ter tomado conhecimento da notícia. Diria, para meus alunos, que "a maior bactéria conhecida tem 100 μ m de comprimento" e um deles poderia me questionar: "Professora, a senhora não leu sobre a bactéria que descobriram na Namíbia?"

Coloco este exemplo para salientar o quanto, hoje, as informações, mesmo sobre campos específicos, estão disponíveis para o grande público. Por isso, o fundamental na educação não é o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências e habilidades que nos permitam encontrá-las, lidar com elas, discernir quais são importantes para nós em determinado momento, analisá-las, criticá-las, tirar conclusões.

Os pilares da educação, segundo a UNESCO

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são:

- * Aprender a conhecer
- * Aprender a fazer
- * Aprender a viver com os outros
- * Aprender a ser.

Pode-se perceber que são objetivos que vão muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. É fácil perceber que metas desse porte envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer e ser. Não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exigem novas perspectivas, uma nova visão da Educação.

O desenvolvimento de competências e habilidades

As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança não pequena por parte da escola, que sem dúvida tem que ser preparada para ela.

Um momento concreto (talvez um dos únicos) em que a escola se sente responsável por ensinar explicitamente competências e habilidades é quando a criança aprende a ler e a escrever. Talvez valha a pena debruçarmo-nos um pouco sobre esse momento, que traz vários aspectos esclarecedores.

Você se lembra qual foi o texto com o qual aprendeu a ler? Qual era, digamos, o "conteúdo" desse texto? Muitos talvez se lembrem de frases com tanto significado como, por exemplo, "vovó viu a uva". Não sei se alguém se preocupou com detalhes tais como: que tipo de uva vovó viu? Ela também comeu a uva depois de vê-la?. Ou talvez a vovó já nem fosse viva! O que era objetivo de ensino, no caso, evidentemente não era nem a vovó nem a uva, mas a letra V. Com essa ou com diferentes frases, todos nós aprendemos a reconhecer e a utilizar essa letra quando desejávamos o som correspondente. O mesmo foi feito com todas as letras. Hoje há diferentes métodos de alfabetização, uns melhores e outros piores, mas se você está lendo esse texto significa que de algum modo aprendeu...

Eis outro aspecto interessante: uma vez que se saiba ler, isso significa que se pode ler todo e qualquer texto; a habilidade não está vinculada a um assunto concreto. Eu posso ler em voz alta um texto que verse sobre física quântica mesmo que compreenda muito pouco do que estou lendo. Um físico, ao ouvir-me, compreenderá. As coisas acontecem assim porque ler e compreender são habilidades diferentes.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos... Independentemente do que se esteja comparando, classificando ou assim por diante. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista.

O exemplo é verídico. Uma professora me perguntou: "O que é isso de habilidades que estão falando na minha escola?". Depois de explicar um pouco, ela me respondeu: "Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início do ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isso faz tempo!". Acho que não me engano ao imaginar que aquelas listas de objetivos cheias de "verbinhos" costumam ficar na gaveta da professora ou da diretora no restante do ano, enquanto se ministra "o conteúdo".

Romper esse tipo de hábito não é simples. Daí a importância, a meu ver, de se considerar as habilidades e competências como objetivos em si, tal como se faz com a leitura e a escrita. Logicamente, isso não significa desvincular as habilidades de algum conteúdo. Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento dessas habilidades. O que se necessita é mudar o enfoque, a abordagem que se faz de muitos assuntos, além da postura do professor, que em geral considera o conteúdo como de sua responsabilidade, mas a habilidade como de responsabilidade do aluno.

Vejamos esse último ponto: um professor coloca nos objetivos de ensino que o aluno, após determinada aula, deve saber "comparar uma célula animal com uma célula vegetal". Que faz o professor nessa aula? Explica (descreve?) como é uma célula animal e como é uma célula vegetal. Talvez faça uma tabelinha em que coloca, lado a lado, como é uma e como é a outra. Talvez estabeleça comparações. Entretanto, não considera de sua responsabilidade ensinar a comparar, não se preocupa com o desenvolvimento dessa habilidade no aluno. Está centrado no conteúdo "célula vegetal e animal", saber comparar é algo que o aluno deve "trazer pronto" e se ele não souber o problema não é do professor de Ciências... Só que também não é de nenhum outro...

Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Um grande obstáculo, aqui, é que nós mesmos, professores, podemos ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada habilidade, e mais ainda sobre como auxiliar o seu desenvolvimento. Afinal, possivelmente isso nunca foi feito conosco... Mas as dificuldades não nos devem desalentar. Pelo contrário, representam o desafio de contribuir para uma mudança significativa na prática didática da escola.

Naturalmente, essa mudança de foco atinge também a questão - sempre complexa - da avaliação. Se uma habilidade é vista como objetivo de ensino, a sua aquisição deve ser avaliada. Em tese, essa avaliação pode estar vinculada ao conteúdo de qualquer disciplina. Por exemplo, se o professor de ciências trabalhou com os alunos a comparação entre célula animal e vegetal, o de português entre orações coordenadas e subordinadas e o de geografia entre meio rural e urbano, nada impede que a habilidade de comparar seja avaliada na disciplina de história, por exemplo, comparando características do Brasil-colônia com o Brasil-império. Pelo contrário, este é um modo bastante interessante de se avaliar a aquisição da habilidade, evitando que o aluno apenas reproduza uma situação que foi memorizada.

No exemplo citado coloquei, propositadamente, uma mesma habilidade sendo trabalhada em diferentes disciplinas. A meu ver, é o modo mais adequado de favorecer o seu desenvolvimento. Para isso, entretanto, é necessário que todos os professores se sintam co-responsáveis na sua aquisição pelos alunos.

Uma professora de ciências faz, na 6ª série, a seguinte dinâmica com os alunos antes de entrar no tema de sistemática animal e vegetal:

Distribuí os alunos em equipes de 4 componentes. Cada equipe recebe um pacote com botões dos mais variados tipos: diferentes cores, tamanhos, número e posição dos furos. Os alunos devem classificar os botões do modo que desejarem. Depois de algum tempo, ela passa pelas equipes discutindo os critérios que foram utilizados. Finalmente, há uma discussão geral na sala.

Essa técnica simples permite desenvolver a noção do que seja classificar, o estabelecimento de critérios e parâmetros de classificação que sejam melhores ou piores. Em uma das salas, um grupo fez apenas 2 grandes montes de botões. Depois de analisá-los, nenhum outro grupo conseguiu descobrir qual fora o critério de classificação. Os alunos responsáveis por esta esclareceram: "feios e bonitos". Naturalmente, foi um bom ponto de partida para a discussão de objetividade de critérios.

Naturalmente, não é objetivo dessa professora ensinar a classificar botões. O "conteúdo" botões não faz parte do seu programa. O objetivo é trabalhar conceitos básicos de classificação, desenvolver a habilidade de classificar, necessária para que se compreendam e se possam utilizar as taxonomias animal e vegetal.

Mas o que são, afinal, competências e habilidades?

Como muito bem coloca Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Mais do que definir, convém conceituar por diferentes ângulos.

Poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destacamos aqui o termo mobilizar. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.

A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação.

Vejam um exemplo:

Quando uma pessoa começa a aprender a dirigir, parece-lhe quase impossível controlar tudo ao mesmo tempo: o acelerador, a direção, o câmbio e a embreagem, o carro da frente, a guia, os espelhos (meu Deus, 3 espelhos!! Mas eu não tenho que olhar para a frente??). Depois de algum tempo, tudo isso lhe sai tão naturalmente que ainda é capaz de falar com o passageiro ao lado, tomar conta do filho no banco traseiro e, infringindo as regras de trânsito, comer um sanduíche. Adquiriu esquemas que lhe permitiram, de certo modo, "automatizar" as suas atividades.

Por outro lado, as situações que se lhe apresentam no trânsito nunca são iguais. A cada momento terá que enfrentar situações novas e algumas delas podem ser extremamente complexas. Atuar adequadamente em algumas delas pode ser a diferença entre morrer ou

continuar vivo.

A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

Diz Perrenoud que "uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação.

Pensemos agora na nossa realidade como professores. O que torna um professor competente?

Ter conhecimentos teóricos sobre a disciplina que leciona? Sem dúvida, mas não é suficiente. Saber, diante de uma pergunta inesperada de um aluno, buscar nesses conhecimentos aqueles que possam fornecer-lhe uma resposta adequada? Também.

Conseguir na sala de aula um clima agradável, respeitoso, descontraído, amigável, de estudo sério? Bem, isso seria quase um milagre, uma vez que várias dessas características, todas desejáveis, parecem quase contraditórias. Conseguir isso em um dia no qual, por qualquer motivo, houve uma briga entre os alunos? Esse professor manifestaria uma enorme competência no relacionamento humano.

Poderíamos listar muitíssimas outras. Perrenoud, em outro livro (10 novas competências para ensinar), trata de algumas delas.

O conceito de habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Uma pessoa, por exemplo, que tenha uma boa expressão verbal (considerando que isso seja uma habilidade) pode se utilizar dela para ser um bom professor, um radialista, um advogado, ou mesmo um demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes.

Competências e habilidades no currículo

Se o conceito de competências e habilidades não é unívoco, mais ainda varia o modo como estão sendo tratadas na prática. Os PCNs, os currículos estaduais, outros documentos (como por exemplo os do ENEM e do SAEB) dão tratamentos diferenciados.

Um dos complicadores da situação, a meu ver, é que há uma mistura entre competências, habilidades e conteúdos conceituais. De fato a competência, para ter a mobilidade que a caracteriza, não pode estar associada a nenhum conteúdo específico. Entretanto, admito que é muito difícil organizar um programa ou currículo sem fazer essa associação.

Vejamos um exemplo:

* Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções.

* Utilizar instrumentos de medição e de cálculo. Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema. Formular hipóteses e prever resultados.

* Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio.

* Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais, na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Entretanto, para desenvolver essas competências será necessário que elas sejam trabalhadas em conexão com algum(ns) conteúdo(s) conceitual(is). Os currículos estaduais estão em geral refletindo essa associação. Vejamos alguns tópicos (classificados como competências) do currículo do distrito federal:

* Identificar a célula como unidade responsável pela formação de todos os seres vivos, não existindo vida fora dela.

* Explicar os processos de transmissão das características hereditárias e compreender as manifestações físicas e socioculturais delas.

* Compreender que as espécies sofrem transformações ao longo do tempo, gerando a diversidade, segundo seleções, adaptações e extinções.

Como podemos perceber, ao fazer-se a combinação competência / conteúdo conceitual perdeu-se a mobilidade. Entretanto, isso não quer dizer que não se possam desenvolver, por esse caminho, competências móveis. Por exemplo, aqui se fala das manifestações físicas e socioculturais ligadas à transmissão das características hereditárias. Se forem trabalhadas também manifestações socioculturais em outros aspectos da ciência, ao longo do currículo, a competência de detectá-las e compreendê-las em diferentes situações estará sendo construída.

Penso que ainda temos muito o que aprender quanto aos modos de expressar e principalmente de desenvolver competências e habilidades como objetivos de ensino e aprendizagem. Certamente, terá que ser uma construção coletiva.

É também Perrenoud quem diz que "construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes". Por isso, "se estiverem já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização".

Do ponto de vista prático, isso significa que é necessário que os alunos descubram os seus próprios caminhos. Quanto mais "pronto" é o conhecimento que lhes chega, menos estarão desenvolvendo a própria capacidade de buscar esses conhecimentos, de "aprender a aprender", como tanto se preconiza hoje.

Levada ao extremo, essa concepção tornaria desnecessária - e mesmo prejudicial - a atuação do professor. Entretanto, não é essa a interpretação que damos. O professor tem que reconhecer, isso sim, que o ensino não pode mais centrar-se na transmissão de conteúdos conceituais. Ele passa a ser um facilitador do desenvolvimento, pelos alunos, de habilidades e competências.

Competências e habilidades na sala de aula

A pergunta surge espontânea: o que o professor precisa fazer, então, para assumir esse novo papel?

Eu diria que um dos aspectos básicos é saber dosar o preparo e programação das aulas com a improvisação. Talvez alguns fiquem chocados com essa colocação. Afinal, insistiu-se tanto na importância das metodologias de ensino, em aulas muito bem planejadas e pré-programadas, lançando mão dos mais diversos recursos pedagógicos... Mas o fato é que uma aula muito bem programada não dá espaço ao aluno.

É importante que um professor saiba como vai iniciar a sua aula, que recursos deverá ter disponíveis, os objetivos que pretende atingir. Entretanto, se cada passo da aula estiver previamente delineado ele tenderá a "escapar" dos questionamentos dos alunos, a inibir a sua participação (uma vez que isso sempre atrapalha o caminho previamente traçado), a seguir linhas de raciocínio que talvez sejam as suas, mas não as dos seus alunos.

Temos que evitar, entretanto, cair no polo oposto: que as aulas aconteçam sem um objetivo concreto, como um barco que ficasse ao sabor do vento que soprar mais forte, sem um porto de destino.

Um modo de chegar ao porto de destino, fazendo a rota que seja mais conveniente em cada situação (como faz um barco; existe um traçado original, do qual entretanto ele muitas vezes se desvia por circunstâncias do caminho), é trabalhar sobre projetos ou problemas concretos. As competências e habilidades, desenvolvidas nesse contexto, já devem ir surgindo ou se aperfeiçoando com a necessária mobilidade. Os conteúdos conceituais serão também aprofundados à medida em que se fazem úteis ou necessários.

Evidentemente, para que se trabalhe adequadamente desta forma o primeiro a necessitar de competências com grande mobilidade e capacidade da transferência de conhecimentos para atender a situações concretas é o professor.

Infelizmente, como é freqüente que um professor de biologia seja capaz de reconhecer as organelas celulares desenhadas em seu livro, mas não em uma microscopia eletrônica... Ou "dar" aos alunos toda uma tabela de classificação de insetos, inclusive com nome científico, e ser incapaz de classificar um que o seu aluno trouxe do jardim...

Há professores que temem (e evitam) as aulas de laboratório pelo receio de que os experimentos "dêem errado". Não têm consciência de que todos os experimentos dão certo, ou seja, o seu resultado reflete o que aconteceu nos diferentes passos experimentais. Um experimento que não dá o resultado previsto muitas vezes é didaticamente mais útil, uma vez que terão que ser formuladas e analisadas hipóteses que não haviam sido antecipadas. É a mobilidade da competência sendo acionada. Fleming não teria descoberto a penicilina se uma de suas placas não tivesse sido acidentalmente contaminada. Mas também não a teria descoberto se tivesse descartado essa placa "que deu errado".

Outro aspecto necessário para o desenvolvimento de competências - que são gerais, e não setorizadas - é a ruptura das barreiras que se criaram entre as diferentes disciplinas. É verdade que cada disciplina tem as suas particularidades, uma metodologia própria, uma abordagem epistemológica que lhe é característica. Entretanto, é também verdade que nenhum fenômeno complexo envolve uma única disciplina para a sua resolução.

É necessário que cada professor se sinta responsável pela formação global de seu aluno e não por um único aspecto, informativo e relacionado à sua área específica de atuação.

Dra. Lenise Aparecida Martins Garcia
Email: lgarcia@unb.br

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 30
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br/compehab.htm		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O ensino no Brasil, apesar de tantas inovações tecnológicas levadas à sala de aula, ainda centra-se na aquisição de conteúdos. É o professor o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Eis o paradigma que ainda norteia o processo ensino-aprendizagem em nossas escolas: *o professor é colocado na posição daquele que "possui" o conhecimento e sua tarefa é "transmiti-lo" aos alunos*. Embora já faça parte do discurso escolar de que não se aprende apenas na escola, a prática pedagógica revela a crença presente no interior das instituições escolares de que a aquisição de conhecimentos válidos passa pela somente pela escolaridade.

Será que isso basta para atender as necessidades da sociedade atual e também do aluno que nela vive?

Estudiosos contemporâneos, afirmam, que as transformações pelas quais a sociedade está passando, estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes.

Caberia então aos professores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo habilidades importantes para que eles participem da sociedade que muitos estão chamando de "sociedade do conhecimento".

O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois compete-lhe dar condições para que o aluno "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirma-se, assim, a aprendizagem como uma construção, cujo epicentro é o próprio aprendiz.

Teríamos dessa maneira: *o processo de desenvolver habilidades através dos conteúdos*. Em lugar de continuar a decorar conteúdos, o aluno passará a exercitar habilidades, e através delas, a aquisição de grandes competências.

A grosso modo, podemos dizer que, o que levará, efetivamente, ao bom êxito do programa, será a capacitação dos professores, para que possam atuar com desenvoltura e segurança em relação à nova proposta.

O que vem ocorrendo no ensino é uma dependência muito grande do professor em relação ao livro didático, em detrimento de sua própria função em sala de aula. Daí, na presente orientação, a responsabilidade cair sobre o professor, independentemente do livro.

Fica evidente nesta proposta a necessidade da existência de uma atividade construtiva sobre os objetos do conhecimento, desse modo, cumprindo a função primordial da escola que é a de ensinar, agindo e intervindo para que os alunos aprendam o que sozinhos não teriam condições de fazê-lo por si mesmos.

Como conseqüência, teremos também uma necessária mudança no conceito do que é ensinar. O que predomina é o conceito de ensino enquanto informação, apoiado numa relação passiva professor-aluno, que na maioria das vezes por meio do livro didático, "transmite" as informações para o aluno, que normalmente as repetem, sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligação com a realidade, que forneça sentido ao próprio aprendizado. Daí, uma das grandes dificuldades que o aluno encontra para processar e transferir essas informações para diferentes campos do saber, ou para situações que exigem uma real compreensão de conceitos.

Competências/Habilidades

- As competências/habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos;
- Competências se constituem num conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida;
- Habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser;
- As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos;

Algumas Competências/Habilidades:

Respeitar as identidades e as diferenças;
Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação;
Inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos;
Desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual;
Adquirir, avaliar e transmitir informações;
Compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras;
Entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos;
Desenvolver a criatividade;
Saber conviver em grupo;
Aprender a aprender

Qual a diferença entre Competências e Habilidades?

De acordo com o professor Vasco Moretto, doutorando em Didática pela Universidade Laval de Quebec/Canadá:

" *As habilidades estão associadas ao saber fazer*: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências."

"De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático".

PCN- Ensino Médio

As diretrizes do MEC explicitam 5 competências:

domínio de linguagens
compreensão de fenômenos
construção de argumentações
solução de problemas
e elaboração de propostas

"Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas". PCN - Ensino Médio

Poderíamos dizer que uma competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

O conceito de **habilidade** também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes

Percebemos então que o papel do professor tem que estar centrado em um foco diferente do tradicional transmissor de informações.

Torna-se necessária a contextualização daquilo que é desenvolvido em sala de aula. E, a meu ver, urge educar para as competências, e isso, através da contextualização e da interdisciplinaridade.

Mais do que nunca urge uma ruptura com as práticas tradicionais e o avançar em direção a uma ação pedagógica interdisciplinar voltada para a aprendizagem do aluno - sujeito envolvido no processo não somente com o seu potencial cognitivo, mas com todos os fatores que fazem parte do ser unitário, ou seja, fatores afetivos, sociais e cognitivos.

O que é interdisciplinaridade? O que é contextualização?

- Os conteúdos intercruzados e aqueles unificadores de temas constituem a mola mestra da interdisciplinaridade.
- O interrelacionamento entre os conteúdos das disciplinas configura a interdisciplinaridade.
- Os conteúdos impregnados da(s) realidade(s) do aluno demarcam o significado pedagógico da contextualização.
- A contextualização imprime significados e relevância aos conteúdos escolares.
- A interdisciplinaridade explicita conteúdos contextualizados

As competências – **que articulam conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes** – indicam uma ruptura com ações e comportamentos que colocam a repetição e a padronização como marcos característicos da conduta escolar e, para além disso, consubstanciam a necessidade de um novo modelo pedagógico.

Na educação, o ordenamento linear, seqüencial, mensurável, previsível e contínuo passa a assumir o caráter de organização em rede, pluralista, diverso, harmônico, flexível e processual (sempre em aberto).

Nessa perspectiva, outro fator importante que necessita mudar é a **Avaliação**.

Sua concepção deve ser construída de modo a caracterizar:

- Observância às competências propostas.

- Predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do processo sobre os circunstanciais (testes e provas).
- Inclusão da reorientação de estudos para os alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Acompanhamento processual a respeito do desenvolvimento do educando.
- Predominância dos aspectos formativos sobre os somativos.

Citando os Parâmetros: *"O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de significar a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que consigam estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados"*

Da instituição Escola se exige que explicita a sua função social e sua proposta educativa, indicando com clareza o perfil do cidadão que deseja preparar.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela, diversificação que não significa fragmentação, mas respeito ao conhecimento dos alunos no que tange às diferenças do ponto de partida em que se encontram.

Vera Lúcia Camara F. Zacharias é mestre em educação, pedagoga, diretora de escola aposentada, com vasta experiência na área educacional em geral, e na assessoria e capacitação de profissionais das mais diversas áreas.

[Desafios e tendências na formação de professores para a educação básica](#)

Download do arquivo da apresentação da professora Guiomar Namó de Mello no congresso Educador 2000 (em PowerPoint). Clique com o botão direito do mouse sobre o link e escolha a opção "Salvar destino como".

Artigo para download retirado da revista [Nova Escola On-line](#).

Bibliografia

- BRASIL, MEC. **As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro**, Brasília, 1998.
- BRASIL, MEC. **Em Aberto (Currículo: referenciais e tendências)**. INEP, Brasília, N.º 58, abril/jun. 1993.
- COLL, César et alii. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998
- JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Orgs). **Interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 34
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.wharton.universia.net/index.cfm?fa=viewfeature&id=429&language=portuguese Acesso em: 15 dez. 2006.		

Educação Just-in-Time: o aprendizado na era da informação globalizadas

Parafrazeando o americano Vernon Law, jogador de beisebol, o problema da experiência é que o teste prático ocorre antes da aula. Ou os alunos passam horas incontáveis dentro de salas de aula adquirindo conhecimento que só será aplicado alguns anos mais tarde (se é que algum dia será aplicado) ou são submetidos a testes antes de terem tido a oportunidade de aprender aquilo que é necessário. Não seria muito melhor que adquirissem o conhecimento em tempo real, quando e onde precisassem dele?

Os professores de marketing da Wharton, [Jerry Wind](#) e [David Reibstein](#), acham que sim. Em um novo trabalho intitulado “Reinventing Training for the Global Information Age”, eles criticam o modelo educacional tradicional e, ao mesmo tempo, propõem um novo modelo para a reciclagem de gerentes. “O conhecimento é a nova fonte de vantagem competitiva”, dizem Wind e Reibstein. “Conseqüentemente, o treinamento não deve ser uma atividade periférica, mas sim uma atividade central nas empresas bem-sucedidas do século XXI. As companhias precisam de um conhecimento radicalmente novo para obterem sucesso em uma conjuntura em que setores inteiros são criados e eliminados ou invariavelmente transformados pela tecnologia, mudanças competitivas e estatísticas mercadológicas inexoráveis”.

Não é que as companhias não tenham consciência desse desafio. Afinal, só em 1998, gastaram mais de \$ 60 bilhões em treinamento. Wind e Reibstein se perguntam, no entanto, se as empresas estão obtendo retorno real pelo dinheiro empregado. “Mandar milhares de gerentes para salas de aula ou distribuir CDs com programas de treinamento não significa que o conhecimento esteja realmente sendo disseminado ou que o conhecimento transmitido seja aquilo que os gerentes precisam para serem bem-sucedidos no futuro”, dizem. Atualmente, os dirigentes empresariais cada vez mais vêem os bilhões gastos em treinamento “não como um privilégio a que o funcionário tem direito, mas como um investimento estratégico, e sua preocupação é como aumentar o retorno da verba cada vez maior destinada a treinamento”.

O que o modelo de educação tradicional tem de errado? De acordo com Wind e Reibstein, esse modelo de conteúdo padronizado é transmitido em local e hora determinados, geralmente num ambiente em que os alunos adotam uma atitude passiva. Em outras palavras, em sala de aula, o professor transmite conhecimento a um grande número de estudantes, que, embora possam se envolver rapidamente nas discussões, na maior parte do tempo são passivos. Além disso, o palestrante adota uma abordagem padronizada, uma vez que o conteúdo é o mesmo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. No entanto, esse modelo funcionou bem durante séculos, em parte por ser eficiente para os professores. Seu enfoque está no ensino e não no aprendizado.

Wind e Reibstein propõem um novo paradigma de educação que modifica essa abordagem. Esse modelo tenta passar de um sistema conduzido pelo fornecedor, que funciona bem para o professor, para um sistema conduzido pelo consumidor, que funciona bem para os alunos, tornando-os participantes ativos ou “co-produtores” do processo educacional. O novo modelo enfoca o aprendizado, e não o ensino. “As empresas podem utilizar a tecnologia para oferecer um aprendizado e sistemas de apoio a decisões *just-in-time* que aproveitem e disseminem o conhecimento sobre a organização, ajudando os gerentes a tomarem melhores decisões ao mesmo tempo em que aprendem”, dizem Wind e Reibstein.

De acordo com Wind e Reibstein, para atingir seus objetivos o novo modelo passa de conteúdo padronizado para conteúdo personalizado, de horários e locais determinados para aulas ministradas em qualquer hora e lugar e de modelos de aulas passivas para um aprendizado interativo e aplicado. Em vez de submeter os gerentes a programas educacionais restritos, o novo modelo concentra-se em projetar um ensino feito sob medida para as necessidades dos alunos.

Como isso tudo funcionaria na prática? Suponha, por exemplo, que seja feita uma pergunta sobre "elasticidade de preços" a um gerente que esteja passando por um treinamento em um sistema de apoio a decisões, que no entanto incorpora um componente educacional. Suponha, ainda, que o gerente não compreenda totalmente o conceito. O sistema imediatamente apresenta um módulo de aprendizado que explica o conceito antes de retornar à estrutura de decisão. A parte teórica vem ao mesmo tempo que sua aplicação prática, no mundo real - "o teste" - a qualquer hora e em qualquer lugar.

Wind e Reibstein dizem que as mudanças básicas no novo modelo ocorrem em três dimensões:

- **De conteúdo educacional padronizado para conteúdo educacional personalizado:** Nos aspectos em que os programas tradicionais oferecem conteúdo padronizado - petrificado em cursos específicos - o novo paradigma deve oferecer conhecimento personalizado, feito sob medida para a história, interesses, estilos de aprendizado e motivação do aluno.
- **De aprendizado passivo a aprendizado ativo:** O modelo de educação em sala de aula, e mesmo alguns CD-ROM e programas online baseiam-se em um modelo de difusão em que o conhecimento do apresentador é transmitido para o aluno. O novo modelo pressupõe um aprendizado ativo, baseado na experiência, no qual os alunos se confrontam com problemas do mundo real e são desafiados a encontrar soluções dentro do contexto.
- **De tempo e espaço fixos para tempo e espaço flexíveis:** O aprendizado tradicional ocorre em local e horário específicos, possivelmente para amortizar o tempo de "implantação" de um curso. A nova tecnologia permite que os alunos aprendam a qualquer hora, em qualquer lugar e com qualquer acréscimo de tempo. As instituições precisam mudar seus modelos educacionais para proporcionar esse aprendizado *just-in-time* (método educacional que visa a encontrar a melhor solução para problemas no momento em que eles ocorrem).

Além de desenvolver o modelo teórico, Wind, que também é diretor do [SEI Center for Advanced Studies in Management](#), na Wharton, está tentando colocar esse sistema em prática. Conhecido como o programa *e-Fellows* da Wharton, ele diz que o sistema "ilustra o novo paradigma em ação". O programa tem como objetivo criar uma comunidade virtual para que os participantes se envolvam em um aprendizado contínuo com o corpo docente e outros colegas. "A maior parte da interação eletrônica entre os colegas envolve a educação personalizada, no momento desejado", diz Wind. "Por meio de projetos, projetos imaginários e memorandos de ação, enfocaremos o aprendizado ativo e o impacto imediato".

O surgimento de novos paradigmas educacionais significa que a sala de aula tradicional está com os dias contados? Assim como os empresários de negócios eletrônicos estão se dando conta de que precisam combinar o virtual e o tradicional, Wind ressalta que os educadores estão criando modelos híbridos, combinando interações localizadas, face-a-face, com um número maior de componentes personalizados e portáteis. O modelo do programa *e-Fellows* também será híbrido. "Trata-se do primeiro passo em direção à criação de um sistema geral de apoio a decisões que os gerentes possam usar a qualquer momento e em qualquer lugar, para o aprendizado *just-in-time*", diz Wind. "As empresas também poderão usar a plataforma para compartilhar o conhecimento específico em toda a organização".

O novo modelo funcionará? É cedo demais para dizer, e Wind e Reibstein admitem que muitas vezes as experiências "abrem a possibilidade de se cometer erros". Ainda assim, acreditam que as organizações devem explorar continuamente novas formas de ampliar o conhecimento de seus funcionários, mesmo que isso implique em agir com coragem e compromisso. "A única posição verdadeiramente segura na conturbada conjuntura atual é garantir que a organização seja capaz de agregar valor continuamente, adaptando-se a e conduzindo as mudanças nesta conjuntura", observam. "Os programas de treinamento têm a oportunidade de aumentar substancialmente o valor que oferecem, mas somente se conseguirem avançar ao nível da reinvenção".

Publicado em: 12/6/02

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 36
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.rieoei.org/rie20a03.htm		
Acesso em: 14 dez. 2006.		

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Está en: [OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 20](#)

Número 20
OEI: 50 años de cooperación / OEI: 50 anos de
cooperação

Mayo - Agosto 1999 / Maio - Agosto 1999

Educação profissional no Brasil: novos rumos
Ruy Leite Berger Filho (*)

As mudanças profundas pelas quais vem passando o mundo, nesta segunda metade do século, produziram transformações na prática social e no trabalho. A educação, que por muito tempo as desconheceu, não pôde mais ficar alheia a elas. Por isso verificamos em todo o planeta uma grande inquietação nos meios ligados ao setor educacional, provocando reformas que buscam sua adequação às novas exigências.

A educação dita *secundária* ou *secundária superior*, a que corresponde o ensino médio no Brasil, é a grande questão com que se debatem atualmente os sistemas educacionais. Como conciliar os objetivos de preparação para o prosseguimento de estudos, de preparação para o trabalho e de desenvolvimento pessoal nos cânones contemporâneos? Que vínculos estão sendo estabelecidos entre a educação geral e a educação profissional? Os grandes desafios que esses sistemas enfrentam assumem na realidade brasileira características específicas de um país que está passando por grandes transformações. Os sistemas educacionais estão obsoletos quer na sua concepção, quer nas possibilidades de trajetos que oferecem ou ainda no estágio tecnológico em que se encontram, embora que haja exceções. A estrutura educacional e o modelo de oferta têm que ser construídos de forma bastante flexível para atender a diferentes situações no tempo e no espaço, considerando tanto as rápidas mudanças tecnológicas e as necessidades da vida cidadã como as tendências regionais e do mercado internacional.

(*) **Ruy Leite Berger Filho** é Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, Brasil.

1. Introdução

Recentemente, se estamos falando em tempo no contexto da educação, o Brasil aprovou uma nova lei de diretrizes e bases da educação, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, conhecida como LDB ou Lei Darci Ribeiro. Ela estabelece dois níveis para a educação: a educação básica e a educação superior; duas modalidades: a

educação de jovens e adultos e a educação especial; e uma modalidade complementar: a educação profissional.

A educação básica é estruturada pela educação infantil —para crianças de 0 a 6 anos—, o ensino fundamental —obrigatório, com oito anos— e o ensino médio, de três anos. A educação superior é constituída de cursos sequenciais, cursos de graduação e de pós-graduação. A educação profissional é definida como complementar à educação básica, portanto a ela articulada, mas podendo ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridade diversa.

A educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. A educação profissional deve levar ao «permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva».

2. A educação básica e a educação profissional

A Lei Darci Ribeiro, a LDB, altera a identidade estabelecida para o ensino médio, contida na Lei 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Essa identidade fica alterada quando se determina que a educação escolar, e conseqüentemente o ensino médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (parágrafo 2º do Art. 1º). Esta conotação dá maior abrangência ao segmento ensino médio, somada ao fato de que este segmento do ensino é a etapa final da educação básica, oferecendo agora, de forma articulada, o que antes tinha finalidades dissociadas —uma educação equilibrada, com funções para todos os educandos, pois que prevê:

- a formação da pessoa de modo a desenvolver seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto ao projeto da sociedade em que se situa;
- a preparação e orientação básica para sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos.

As considerações gerais sobre a legislação indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social.

Há, portanto, necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para a educação básica e para a educação profissional. Tornou-se corrente afirmar que o conhecimento é hoje o principal fator da produção. Aprender a aprender coloca-se, assim, como competência fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva da educação deve ser, pois, desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania.

Ao preconizar o aprender a aprender, consideram-se as rápidas transformações geradas pelo progresso científico e tecnológico, as novas formas de atividade econômica e social e a decorrente necessidade de uma educação geral suficientemente ampla, mas que possibilite aprofundamento numa determinada área de conhecimento. A educação geral fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. Ela é de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

A base nacional comum da educação básica deve conter a dimensão de preparação para o trabalho, de tal modo que uma sentença matemática, expressão do conhecimento científico, possa ser instrumento para a solução de um problema concreto, dando conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem, do conhecimento ou de um serviço. Do mesmo modo, se a linguagem verbal deve ser valorizada quando aplicada à expressão estética, à apreciação de um texto jornalístico, informativo ou opinativo, ela serve também à compreensão de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva; assim também a Biologia oferece os fundamentos para análise do impacto ambiental de uma solução tecnológica, ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, não há solução tecnológica sem uma base científica e, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico.

Essa educação geral, que permite tanto buscar e criar informações como usá-las para solucionar problemas concretos, é preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva é um refinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.

Dentro dessa concepção de educação, as competências e habilidades requeridas são as mesmas para atingir os objetivos primordiais, sejam elas o desenvolvimento pessoal e da cidadania, a preparação básica para o mundo da produção e o domínio dos instrumentos para continuar aprendendo.

3. A proposta brasileira e os modelos vigentes

As opções de educação secundária mais frequentemente adotadas pelos sistemas educacionais podem ser divididas em três grupos básicos, com algumas variantes dentro de cada um deles.

A primeira categoria é aquela que estabelece duas vias, uma no sentido do prosseguimento de estudos e outra no sentido de preparação para o trabalho, sem equivalência entre elas. Esta é a opção alemã e da última reforma educativa espanhola, por exemplo.

A segunda categoria busca conciliar todas as vertentes através de uma multiplicidade de ofertas bastante diferenciadas entre si, mas com equivalência para fins de prosseguimento de estudos, como é o caso dos modelos francês, austríaco e português.

A terceira via, que se vem configurando mais recentemente, propõe uma educação geral com uma forte presença do segmento científico e tecnológico e a complementaridade da

educação profissional, em escolas ou nas empresas: tendências da educação secundária argentina e, de forma especial, da israelense.

Esta última categoria é a que mais se identifica com a proposta brasileira, desde que:

- a educação geral seja concebida como educação de base científica e tecnológica, onde conceito, aplicação e solução de problemas concretos sejam combinados a uma revisão do papel dos componentes socioculturais, que por sua vez devem ter uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. O desenvolvimento pessoal deve permear a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. Assim também o conceito de ciências deve estar presente nos demais componentes —numa concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio, cultural, econômica e politicamente num espaço e num tempo determinados. Enfim, a concepção curricular deve ser interdisciplinar e contextualizada, transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da história, da sociologia e da filosofia estejam presentes em todos os componentes, inter cruzando-se e construindo uma rede onde o teórico e o prático, o conceitual e o aplicado, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer estejam presentes em todos os momentos;
- na preparação para o prosseguimento dos estudos, competências e habilidades sejam construídas objetivando o processo de aprendizagem e não o acúmulo de informações e de esquemas resolutivos preestabelecidos;
- a educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional seja complementar e dependente da educação geral, podendo ser feita em escolas ou no ambiente de trabalho, mas assentada nas competências construídas na educação geral.

O Brasil optou por esta terceira categoria. Rompeu com um modelo que preconizava a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e a formação para o trabalho num ensino de segundo grau profissionalizante. A educação profissional foi definida como complementar a uma vertente ao mesmo tempo terminal e propedêutica.

4. A nova legislação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, se constitui num marco para a educação profissional. As leis de diretrizes e bases anteriores, ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram da educação profissional apenas parcialmente. Legislaram sobre a vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente através da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Na atual lei, o Capítulo III do Título V —«Dos níveis e das modalidades de educação e ensino»— é totalmente dedicado à educação profissional, tratando-a na sua inteireza, como parte do sistema educacional. Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a

requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino.

Mais uma vez aparece na Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 39, a referência ao conceito de «aprendizagem permanente». A educação profissional deve levar ao «permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva». E mais uma vez, também, destaca a relação entre educação escolar e processos formativos, quando faz referência à integração entre a educação profissional e as «diferentes formas de educação», o trabalho, a ciência e a tecnologia. O parágrafo único deste artigo e os artigos 40 e 42 introduzem o caráter complementar da educação profissional e ampliam sua atuação para além da escolaridade formal e seu *locus* para além da escola. Finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente.

Essas disposições, regulamentadas pelo Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997, trazem mudanças significativas para a nossa tradição de educação profissional, principalmente para o ensino técnico.

Este Decreto descreve os objetivos da Educação Profissional dentro dos pressupostos apresentados, prescrevendo que esta modalidade de educação é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho; que tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso; que ela habilita para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior; e, por último, que ela atualiza e aprofunda conhecimentos na área das tecnologias voltadas para o mundo do trabalho.

De acordo com os objetivos estabelecidos, define os níveis da educação profissional: básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; um segundo nível, o técnico, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio; e o terceiro, nível tecnológico, que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação, a jovens e adultos.

Isso posto, o Decreto trata da organização curricular. O nível básico, como educação não formal, qualificante mas que não habilita, não deve ter base curricular estabelecida formalmente. A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria, independente do currículo do ensino médio. Assim sendo, esta modalidade de educação profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade.

Resumindo: a educação básica mantém uma relação de complementaridade com a educação profissional, que deve qualificar «jovens e adultos com capacidades e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas». Esta capacitação objetiva, em níveis diferentes: qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; habilitar profissionais matriculados ou egressos do ensino médio ou da educação superior; especializar e aperfeiçoar profissionais em áreas afins.

Grande parte dos perfis profissionais propostos pelo setor produtivo apresenta características muito vinculadas à formação geral do trabalhador, no sentido de que ele tem que ter uma forte base humanística, científica e tecnológica e competências para tomada de decisão, para o trabalho em grupo e para se adequar às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho. A educação profissional precisa ser, portanto, sempre complementar à educação básica, tanto no nível básico onde o aluno pode até não ter a escolaridade obrigatória completa, mas deve melhorar suas habilidades básicas e ser estimulado à conclusão do ensino fundamental regular ou supletivo, quanto nos níveis técnico ou tecnológico, para os quais é exigida a conclusão do ensino médio.

Após definir esse vínculo com a educação básica, o Decreto 2.208/97 admite o aproveitamento de até 25% do total da carga horária obrigatória do ensino médio, desde que essas horas tenham sido dedicadas à formação geral que mantenha vínculos com competências e habilidades requeridas na habilitação profissional que o aluno venha eventualmente a cursar. Assim, por exemplo, os princípios de matemática financeira, ou estudos de língua portuguesa mais voltados para uma redação formal, o domínio de uma língua estrangeira, ou ainda, algumas noções básicas de direito do trabalho; enfim, aquilo que, compreendido como parte da educação geral do indivíduo, já estabelece uma ponte com a educação profissional, poderá ser na educação profissional considerado como currículo cumprido.

Outro aspecto regulamentado é o que estabelece responsabilidades quanto à estrutura curricular, ou seja, a quem compete o que na organização da estrutura curricular para a Educação Profissional. A União, através do Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, estabelece diretrizes curriculares nacionais que devem descrever competências e habilidades básicas, por áreas do setor produtivo, e indicar a carga horária mínima necessária para a obtenção de uma habilitação profissional em cada uma dessas áreas. Aos sistemas de ensino federal e estaduais cabe estabelecer o currículo básico, deixando, no caso da educação profissional, 30% da carga horária mínima para que as escolas possam renovar permanentemente seus currículos, independente de prévia autorização de qualquer órgão normativo —o que deverá agilizar as adequações da escola às demandas colocadas pelo avanço do conhecimento e pelas transformações do setor produtivo.

Um outro aspecto inovador, no mesmo caminho da flexibilidade, é a possibilidade de organização curricular por módulos, que implica a possibilidade de saídas intermediárias e viabiliza uma educação recorrente.

Além disso, o Decreto 2.208/97 frisa que é necessária a criação de mecanismos institucionais permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, ou seja, para que os setores educacionais e produtivos atuem organicamente no sentido de definir, estabelecer e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais.

A atual LDB determina que as habilitações de técnico de nível médio tenham validade nacional. Para evitar estrangulamento de processos para a abertura de novos cursos em busca da aprovação do Conselho Nacional de Educação, o Decreto prevê a criação de currículos experimentais, aprovados pelo sistema de ensino competente, os quais, após avaliação e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação, poderão ser regulamentados, conferindo validade nacional a seus diplomas.

A LDB prevê e o Decreto regulamenta a criação de mecanismos de certificação de competências pelos sistemas federal e estaduais de ensino. Essa medida faculta ao trabalhador, no exercício de uma atividade profissional, receber um certificado de reconhecimento das suas competências, obtido através de exame, mesmo sem ter a escolaridade formal correspondente. Entretanto, para ser habilitado como técnico, ele deverá necessariamente ter concluído ou concluir o ensino médio.

5. Organização curricular

Os princípios norteadores da educação profissional devem ser a flexibilidade e a laborabilidade.

O Art. 7º do Decreto 2.208/97 estabelece que «para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias às atividades requeridas, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores».

A abordagem das atividades produtivas que constituem o mundo do trabalho leva a identificar três grandes segmentos: produção de bens, produção de conhecimentos e produção de serviços. Essas atividades produtivas são as bases em que se assentam as diretrizes curriculares nacionais. Cada um desses segmentos —bens, conhecimentos e serviços— tem processos próprios, ou seja, demandam funções específicas, que realizam operações segundo determinadas normas, métodos e técnicas. Os diferentes processos produtivos guardam entre si semelhanças e dessemelhanças, e sobre as semelhanças é que se constituem as grandes áreas profissionais.

Por outro lado, os processos produtivos de cada área profissional se desdobram em funções e sub-funções, e a partir destas últimas é que são identificadas as competências e habilidades, construídas sobre as bases tecnológicas a elas referenciadas.

Portanto, a definição de competências e habilidades e das bases tecnológicas requeridas para a formação de um profissional devem estar embasadas em uma análise do processo produtivo de cada área profissional. A descrição das etapas deste processo, das funções e sub-funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores, deve ser objeto de investigação por técnicos em elaboração curricular, articulados com profissionais do setor ou área de produção. O desenho deste quadro permitirá, então, que se estabeleçam as competências, ou seja, as operações mentais —sócio-afetivas, psicomotoras ou cognitivas— que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, numa ótica para a qual saber fazer não é resultado de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes, viabilizando uma requalificação e uma reprofissionalização em função das mudanças econômicas e tecnológicas.

Os projetos curriculares ganham em organicidade, flexibilidade e adequação às atividades produtivas. A normalização nacional será constituída por matrizes construídas por áreas profissionais, e não por cursos ou habilitações, com a descrição das competências e habilidades requeridas aos trabalhadores de cada área. Os sistemas de ensino devem complementar essas matrizes, revestindo-as de características próprias da economia, do avanço tecnológico e da sociedade local. As escolas estabelecerão seus projetos curriculares próprios, por habilitação ou área, por disciplinas ou módulos, com a possibilidade de fazer alterações, sem prévia autorização, em pelo menos 30% da carga horária mínima obrigatória.

Na organização curricular por módulos, os conhecimentos serão agrupados estruturalmente, possibilitando saídas intermediárias e retornos para reorientação e/ou complementação, garantindo maior flexibilidade à educação profissional, permitindo ao aluno cursar um ou mais módulos, receber um certificado de qualificação, ingressar no mercado de trabalho e retornar à escola para complementar o seu curso. Ao final, um conjunto de módulos gerará um diploma de habilitação para os portadores do certificado de conclusão do ensino médio.

A regulamentação estabelecida pelo Decreto 2.208/97 prevê que a educação profissional de nível técnico será complementar ao ensino médio, podendo se dar de forma concomitante ou seqüencial a ele. É necessário, entretanto, que se estabeleça para cada uma das áreas o momento a partir do qual a concomitância poderá se dar em função dos conhecimentos, competências e habilidades da educação geral que são requeridos para o início do curso técnico. Isto será referido, juntamente com a carga horária mínima, quando da descrição de cada área.

É importante ressaltar que o nível básico da educação profissional, ainda que seja educação não formal e, portanto, não sujeita à regulamentação, deve ter na formulação de seus currículos a mesma perspectiva do nível técnico. A metodologia para construção curricular é a mesma; entretanto, deve cuidar também das competências constituídas na educação básica. O fato de não ter vínculos com um nível de escolaridade não quer dizer que não deva preocupar-se com ela. A oferta de cursos do nível básico, quando necessário, deve articular-se com a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Programas que melhorem as condições de inserção no mercado de trabalho não podem desconsiderar que a educação básica é condição necessária de laborabilidade.

6. As áreas profissionais

O agrupamento das atividades profissionais em áreas é sempre arbitrária, embora não imotivada. O critério que foi adotado para a construção das áreas baseou-se na análise do processo de produção das diferentes atividades econômicas e das competências cuja construção são requeridas para os profissionais que nelas atuam. O princípio da semelhança do processo produtivo e das competências determinou a agregação das áreas.

A educação profissional precisa ser sempre complementar à educação básica, de caráter geral. Grande parte dos perfis profissionais propostos pelo setor produtivo apresentam características muito vinculadas à formação geral do trabalhador, no sentido de que ele precisa ter uma forte base humanística, científica e tecnológica, e competências para tomada de decisão, para o trabalho em grupo e para a adequação às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho.

Foi desenvolvida, também, uma nova concepção para o ensino médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em Junho de 1998. A constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais que promovam o desenvolvimento pessoal e qualifiquem o jovem para o trabalho e para vida em sociedade é a finalidade da educação básica consensuada pela sociedade brasileira, em particular seus educadores, na lei maior que estabelece as diretrizes e bases da educação.

Entendendo que essas finalidades expressam um conjunto de competências que são a base que a educação média deve solidificar e sobre a qual é possível construir com

sucesso a identidade, a profissionalidade e a cidadania. O ensino médio integra a educação básica como oportunidade de significar experiências e conhecimentos novos e adquiridos anteriormente para aprender a aprender, a problematizar, a refletir sobre a realidade e a negociar significados com outros. Competências que são as mais necessárias para avançar com sucesso na vida cidadã e nos demais momentos da educação.

7. Articulação da educação profissional com a educação básica

Apesar de situar-se no âmbito da educação geral, o ensino médio não será generalista ou academicista. Ao contrário, as finalidades e características que os anos de conclusão da educação geral vêm assumindo nas sociedades contemporâneas —às quais as normas de organização do ensino médio recém adotadas no Brasil procuram contemplar— requerem que esse nível educativo seja voltado para a constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias tanto para continuar estudando como para ingressar no mundo do trabalho, recomendando que o currículo organize-se de forma a superar a dualidade entre as duas alternativas.

O ensino médio, assim, deve propiciar ao mesmo tempo educação geral e preparação básica para o trabalho. Para que isso seja alcançado, duas condições se fazem necessárias:

- a adoção de currículos que sejam concomitantemente:
 - diversificados quanto aos conteúdos, focalizando áreas ou núcleos de conhecimento que respondam às necessidades da produção —de bens, serviços e conhecimentos— e dos indivíduos ou grupos de indivíduos;
 - unificados quanto às competências cognitivas, afetivas e sociais a serem constituídas com base nesses conteúdos diversificados, de modo a dar educação geral e comum para todos.
- a articulação adequada da preparação básica para o trabalho oferecida pelo ensino médio, com a formação profissional destinada a adestrar para funções de trabalho, a ser obtida em estudos posteriores ou diretamente no trabalho. Neste sentido, a preparação para o trabalho no ensino médio será básica:
 - porque deverá permitir a apropriação de conhecimentos que são úteis ou necessários para um determinado ramo ou área profissional —daí a necessidade de diversificar os currículos;
 - porque levará à constituição de competências que são indispensáveis em todas as profissões —daí a necessidade de centrar e unificar a proposta curricular em torno de competências cognitivas afetivas e sociais gerais.

O pressuposto dessa perspectiva é o de que competências gerais e comuns podem ser constituídas a partir da apropriação de conhecimentos diversificados; portanto, os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos mas meios para atender às

necessidades que alunos heterogêneos têm de preparação para o trabalho, de acesso à cultura, de compreensão do mundo, de exercício da cidadania.

Articulando-se o modelo de educação profissional com a concepção de ensino médio, é possível identificar os princípios pedagógicos que deverão orientar a organização curricular e a forma de tratamento dos conteúdos de cada um deles.

Nas profissões em geral os conhecimentos e competências de tipo geral e de tipo profissional distribuem-se num mesmo contínuo; a relação entre eles é de concomitância, por um lado, e de afinamento por contextualização, por outro: os primeiros devem ser alcançados por todos os concluintes da educação básica; os segundos, profissionais específicos, são indispensáveis àqueles entre os concluintes da educação básica que escolheram a preparação para uma área profissional específica.

8. A inovação pedagógica

Formação por competências e inovações educacionais. Este é um tema instigante. No Brasil não temos ainda nenhuma experiência de práticas pedagógicas inovadoras na formação por competências. Estamos iniciando um processo de construção de referências curriculares baseadas em competências. Mas esta é uma questão que já nos colocamos: como se dará na escola o processo de educação profissional para estas matrizes referenciais? Não deverá ser o mesmo que temos, com certeza. Deveremos testar possibilidades. Entretanto, temos contato com outros que também vêm pensando nisto. Muito recentemente encontramos referências a alguns trabalhos que trazem reflexões interessantes.

Inicialmente vou seguir o referencial de Perrenoud, apropriando-me de um de seus textos de forma livre¹. Um roteiro de sete pontos nos parece muito afinado com a concepção e o trajeto que traçamos para nossa reforma.

8.1. Uma transposição didática baseada na análise do processo de trabalho

A educação profissional deve formar para o processo produtivo, e cada curso está referido a uma área específica da atividade laboral, a um processo de produção. A análise deste processo é o primeiro passo que nos parece ser razoável para a definição de como deve ser a construção das condições de preparação para o exercício de atividades neste processo. O caminho que tomamos foi o de criar uma metodologia de análise dos processos de trabalho que gerasse uma matriz de funções e sub-funções para cada uma das áreas ou famílias profissionais previamente definidas, e em seguida construir uma matriz de competências e habilidades. A análise das semelhanças e diferenças nas competências descritas confirmaria ou alteraria as áreas. Trabalhamos nesta etapa alguns poucos professores e profissionais da área sob a coordenação (questionamento e organização) de um consultor. Os professores e o consultor partiam desta matriz para ampliá-la com um quadro dos saberes ou bases tecnológicas envolvidas na construção das competências e habilidades neste momento, e dos saberes ou bases científicas e instrumentais requeridas para a formação profissional.

Com uma matriz preparada seguem-se os seminários de validação que envolvem professores, trabalhadores e empregadores, representações sindicais dos dois últimos e entidades reguladoras e fiscalizadoras do exercício profissional.

Ainda que não houvéssimos tido acesso então ao texto já citado de Perrenoud, tentamos superar ou clarear dificuldades por ele apontadas, tais como:

- uma parte dos dirigentes e dos professores pensam conhecer a profissão de dentro e não vêem a necessidade de pesquisa;
- uma análise dos processos de trabalho pode denegrir a imagem pública de profissões e ameaçar alguns mitos;
- uma área tem uma diversidade difícil de se gerir numa formação que necessita acreditar na unidade das profissões para que ela prepara;
- a análise colocaria em evidência faltas e excessos nos planos de formação vigentes;
- a explicitação da distância entre uma definição ideal da profissão e sua realidade no mundo do trabalho;
- um trabalho de especialistas em comissão que acreditam conhecer a área profissional, uma vez que este trabalho toma tempo e a pressão por definições acaba conduzindo a esta opção.

8.2. A construção de um referencial de competências

O resultado deste processo é uma matriz de competências a serem construídas pelos alunos da educação profissional ao longo de sua formação. O conhecimento da descrição do processo de trabalho não garante uma formação adequada; o que o faz é uma matriz de competências bem construída.

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais, geram habilidades ou um saber fazer. Portanto, o conhecimento em profundidade e a análise detalhada das funções do processo de produção permitem especificar que competências devem ter sido construídas por um profissional para realizar uma atividade. Entretanto, estas competências, embora se refiram a esquemas mentais mais globais, devem ser contextualizadas em cada área profissional em uma primeira instância e em cada sub-função profissional na prática pedagógica. O risco que se corre nesta etapa é tentar abstrair tanto que se fique na generalidade ou detalhar tanto que se confunda competência com tarefa.

O referencial de competências deve ser instrumento permanente de trabalho da escola e do professor, sendo entendido como uma linguagem comum e central do processo educativo e não como uma lista abstrata que precisa estar presente no «plano de curso» e no «plano de aula», mas não no cotidiano escolar. Ele deve ser o roteiro permanente para se definir os problemas que serão propostos aos alunos e o parâmetro para a avaliação do processo pedagógico, pelo desempenho do aluno e pela análise do trabalho.

8.3. Um projeto pedagógico organizado em torno de competências

Uma excelente matriz referencial de competências de nada vale se o projeto pedagógico para a formação não for organizado em torno dela. A lógica da educação profissional deve ser a da mobilização para a construção das competências necessárias para a atividade a ser desenvolvida pelos alunos. Este processo garante um aprender a aprender e um aprender a fazer. Daí dizer Perrenoud que «um plano de formação profissional não é o de dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas de implantar dispositivos de formação que permitam construir, realizar e avaliar competências»².

Isto não quer dizer que nesta formação não há lugar para os saberes, mas sim que eles se mobilizam de fato para os alunos, como tal, se forem incorporados antropofagicamente pela construção e pelo desenvolvimento de competências. Caso contrário, este saber não o é para o aluno. Isto quer dizer que não há uma assimilação prévia dos conteúdos para posterior incorporação e uso; estas coisas acontecem juntas. Não há porque antecipar respostas antes que os alunos elaborem as perguntas. Não há porque dissertar para depois praticar. É num determinado contexto, de forma interdisciplinar, que os conhecimentos se constroem. A problematização do contexto gera a necessidade de conhecimentos, que se reportam a um corpo organizado de saber para resolver o problema, ou seja, para construir um saber fazer.

Um projeto pedagógico de qualidade para a educação profissional deve surgir de um corpo de professores que reconheça às competências, o «direito de gerência» sobre o processo educativo.

8.4. Uma aprendizagem por problemas

Construir uma pedagogia para a educação profissional baseada em competências é superar um currículo concebido como uma seqüência de conteúdos para organizar um desenho curricular baseado em problemas.

Há centros de educação profissional que trilham este caminho de forma radical; sem preparação teórica prévia expõem os estudantes a problemas que devem ser resolvidos, inicialmente simples e fictícios, progredindo mais complexos e reais.

Podemos caminhar nesta direção sem fazer uma mudança tão radical. Poderíamos organizar nossos projetos dando lugar à identificação e solução de problemas. Algumas iniciativas, como o trabalho centrado em empresas virtuais ou em unidades pedagógicas de produção, favorecem o surgimento de questões a serem resolvidas pelos estudantes individualmente ou, de preferência, em grupos. Este procedimento favorece a mobilização de competências e conhecimentos já construídos em novas situações, o que cria um novo quadro referencial que permite o desenvolvimento das competências já adquiridas, a construção de novas e a apropriação de novos conhecimentos.

Identificar carências, lacunas e mobilizar-se para preenchê-las é uma ótima oportunidade para desenvolver estratégias de superação das dificuldades e de busca e seleção de informações. Enfim, precisamos encontrar trajetórias pedagógicas que propõem a integração dos recursos em situação real ou realista, com dados faltantes ou aproximativos, conhecimentos incertos, prazos, resistências, desacordos entre profissionais, entraves institucionais.

8.5. Integração das aquisições, seus tempos e seus modos: superando a dicotomia teoria/prática

Das mais complexas questões pedagógicas a maior é a relação teoria/prática. A presença de práticas laboratoriais e estágios finais não supera essa dicotomia. A pedagogia da alternância é uma tentativa de superação melhor que as práticas atuais, que representam um progresso mas não resolvem o problema. A contextualização, a aprendizagem por problemas e a garantia da mesma equipe de formadores nos diferentes espaços e tempos da formação, é a melhor forma de articulação.

As práticas laboratoriais pensam uma integração por demonstração ou aplicação de conhecimentos teóricos já adquiridos, artificializando o processo de trabalho e a própria construção do conhecimento. Os estágios de final de curso, além de partirem dos mesmos princípios, não oferecem oportunidade pedagógica de integração, uma vez que depois dele não há retorno, é o mundo do trabalho. Não há mais tempo para discussão, reflexão e retomada do processo de aprendizagem na escola.

A alternância supera estes princípios, mas não consegue dar conta da desintegração e falta de formação dos formadores. Funciona, por um lado, como aplicação do conhecimento já adquirido e, por outro, como levantamento de dados para os momentos seguintes.

A proposta que fazemos é a da construção de competências e apropriação de conhecimentos no processo controlado, coordenado e estruturado de resolução de problemas reais ou realistas no espaço da construção pedagógica com equipes que tenham-se organizado partindo dos pressupostos acima descritos nos cinco pontos anteriores, e com uma integração baseada no ponto que se segue.

8.6. Uma organização curricular modular e diferenciada

A diversidade é a marca da contemporaneidade, porque temos alunos e necessidades no e do trabalho cada vez mais heterogêneos. Os alunos têm projetos pessoais, trajetórias educacionais e experienciais diferentes. A vida civil e o mundo da produção, dentro dela, se complexificaram muito. A diversidade da oferta de trajetórias formativas, de desenhos curriculares e de práticas pedagógicas, é a possibilidade de darmos conta da complexidade e da heterogeneidade.

A modularização é, na verdade, uma estratégia de atendermos a esta diversidade. Ela possibilita que numa estrutura escolar, que trabalha com base no coletivo, tenhamos a possibilidade de caminhos diferenciados de formação, saídas intermediárias e recorrência no processo e no projeto individual de formação.

8.7. Professores profissionais e profissionais professores: uma parceria necessária

Como fazer educação profissional sem os profissionais? A parceria entre a escola e o mundo do trabalho é uma necessidade para a concretização desta concepção de educação profissional. Equipes conjuntas da escola e da área de produção devem estar permanentemente laborando para construir um processo de trabalho pedagógico que crie condições de qualidade na formação, sem que isso signifique uma anulação da diferenciação de papéis entre os atores das duas áreas: professores e profissionais. Professores são, acima de tudo, agentes de mobilização, conhecedores do processo de aprendizagem, e, portanto, organizadores deste processo e agentes de sistematização das aprendizagens realizadas. Profissionais das áreas são formuladores de problemas, reguladores do processo e estimuladores de inovações. O planejamento é conjunto. O processo pedagógico deve ser simultâneo, articulado.

9. Não havendo conclusão, mas ainda o que dizer...

Não gostaria que entendessem o que aqui tratamos como um receituário ou um modelo, mas como um roteiro para aprofundamento, experimentação, discussão e revisão. Nestes tempos de mudança precisamos fazer um esforço grande de identificação de

questões e de sistematização de propostas para solucioná-las. O nosso texto faz parte deste esforço. Não houve tempo de maturação plena destas idéias. Acredito que se coletivamente fizermos tentativas de aprofundamento, crítica e proposição, poderemos logo construir projetos de prática escolar interessantes para evoluirmos no sentido de encontrarmos uma educação profissional de qualidade.

Notas

(1) PERRENOUD, Philippe. «A qualidade de uma formação profissional é executada primeiramente em sua concepção». Texto de uma intervenção no Encontro dos profissionais da saúde. CEFIEC. Marseille. Novembro de 1997. Tradução para uso como texto de trabalho.

(2) PERRENOUD, Philippe. Op. cit.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 50
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=81		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

Experiência de Aprendizagem Colaborativa

Lenise Aparecida Martins Garcia

A aprendizagem colaborativa vem ganhando corpo como uma possibilidade de estratégia em Educação à Distância. Nela, a ênfase está na interação entre os participantes. Cabe ao coordenador propiciar situações de aprendizagem em que todos aprendem com todos.

É uma estratégia particularmente útil na formação continuada, na qual os aprendentes são geralmente adultos e trazem uma diversificada bagagem prévia, além de terem uma diversidade de interesses. Ela favorece uma combinação dos objetivos pessoais com os objetivos coletivos, que poderíamos chamar objetivos do curso. Por isso a EAC não se caracteriza como um curso tradicional.

O ambiente virtual propicia particularmente a aprendizagem colaborativa, por sua flexibilidade no que se refere a tempo, espaço, diversidade de percursos. Comunidades virtuais permitem a interação de todos com todos, em um processo similar ao que ocorre em uma reunião na qual qualquer um pode tomar a palavra, mas com peculiaridades próprias dessa interação.

Em uma EAC, como na verdade em qualquer situação de aprendizagem, os participantes têm diferentes graus de conhecimento do assunto a ser tratado, do ponto de vista teórico e prático. Todos certamente trazem, também, as suas próprias idéias sobre Educação.

Procura-se propiciar, colaborativamente, situações de aprendizagem que levem a um enriquecimento pessoal e coletivo sobre a temática. O que se produz é responsabilidade de todos.

A EAC tem professor?

A EAC tem um coordenador, que exerce um papel um pouco diferente daquele que estamos acostumados a pensar para um professor. Não existem "aulas", no sentido clássico desta palavra. Mas podemos considerá-lo um professor, se pensamos que o papel do professor, em todas as situações de aprendizagem, tende a se modificar bastante, sendo cada vez mais a de um facilitador da aprendizagem, de um provocador de situações educativas.

Cabe ao coordenador estruturar as atividades a serem realizadas, escolhendo e sugerindo [ou redigindo] textos e/ou material multimídia, formulando questões, apresentando situações e atividades concretas de aprendizagem. Cabe a ele também coordenar as discussões coletivas, interferindo nos momentos que considerar adequado.

Por outro lado, cada integrante da EAC também exerce em parte o papel de professor, na medida em que traz as suas contribuições. Como todos aprendem com todos (o coordenador e tutores em geral também aprendem), poderíamos dizer que todos são, simultaneamente, alunos e professores.

Quais as ferramentas que se utilizam?

Podem ser utilizadas todas as possibilidades da Internet e mesmo outros materiais disponíveis, como livros ou vídeos, desde que todos os participantes tenham acesso a eles. Cumprem diferentes funções 4 tipos de ferramentas, em geral utilizadas de modo integrado e complementar:

- Ferramentas para acesso à informação

Livros, vídeos, sites, blogs. São ferramentas nas quais a informação está permanentemente disponível, podendo ser facilmente acessada por cada participante.

- Ferramentas para interação assíncrona

Como a EAC é colaborativa, é imprescindível contar com boas ferramentas de interação. Para a interação assíncrona (que não exige que as pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo à Internet) são utilizados grupos de discussão e/ou fóruns.

- Ferramentas para interação síncrona

Para os momentos em que se deseje uma interação síncrona (com os participantes simultaneamente conectados e interagindo online), convém dispor de uma ferramenta de chat ou reunião virtual.

- Ferramentas para disponibilização da informação

Sites, blogs, webfólios. Utilizadas para que o material produzido coletivamente ou por grupos de participantes possa ficar permanentemente disponível e acessível a todos. É interessante notar que um mesmo site ou blog pode cumprir as funções colocadas nos itens 1 e 4.

Como se estrutura uma EAC?

Há diferentes opções, de acordo com os objetivos a serem atingidos, as preferências didáticas do coordenador e outros fatores. Mas podemos dizer que ela se estrutura em torno a atividades e situações de aprendizagem.

De um modo esquemático, podemos distinguir:

- Referencial teórico

Textos, hipertextos, vídeos ou qualquer outro material que traga um embasamento teórico para a temática da EAC. Pode estar disponível online ou acessível de outro modo aos participantes (por exemplo em material impresso).

- Atividades colaborativas

Fazendo uso do material teórico e contando também com os conhecimentos e competências prévias de cada participante, o coordenador propõe atividades colaborativas. Estas podem ser, por exemplo:

- discussão com base em questões desafiadoras - O coordenador propõe algumas

questões para debate, que pode ser realizado com uso das diferentes ferramentas de comunicação. As discussões podem também levar a conclusões e/ou sínteses que sejam disponibilizadas em um site ou blog.

- **estudo de caso** - Coloca-se uma situação concreta, real ou fictícia, para análise e discussão. É uma estratégia interessante para uma abordagem teórico-prática. A discussão é feita com o uso das ferramentas de comunicação.

- **produções coletivas** - Podem ser realizados trabalhos em grupo, com objetivos concretos, ou por todo o conjunto dos participantes ao mesmo tempo. As produções podem ser disponibilizadas em um site ou blog.

- **atividades individuais** - Podem ser ou não realizadas também atividades individuais, enviadas ao coordenador por e-mail ou fazendo uso de ferramenta específica. Estas podem consistir na resposta a algumas questões, no desenvolvimento de um pequeno projeto etc.

Avaliação de desempenho

No caso de se conferir um certificado, é necessária a avaliação de desempenho dos participantes. Isso pode ser feito pelas atividades individuais e participação ativa nas atividades coletivas. Sabemos que existe aprendizagem mesmo quando uma pessoa se comporta apenas como "leitora" em uma EAC. Entretanto, esta postura não permite uma avaliação de desempenho.

É bastante característico da aprendizagem colaborativa que haja uma grande diversidade de competências desenvolvidas pelos participantes ao longo do processo. Por isso, entre outras coisas, convém que a avaliação seja processual e flexível, fazendo uso de múltiplos referenciais.

Como se avalia uma EAC?

Como em qualquer outra atividade educativa, é importante verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos. É conveniente que os participantes possam se pronunciar, ao longo de todo o processo, sobre aspectos como:

- conteúdo da EAC
- estrutura da EAC
- dificuldades que sentem
- aproveitamento que percebem
- qualquer outra coisa que queiram comentar.

Isso pode ser feito utilizando-se formulário específico, ou simplesmente solicitando que as pessoas se pronunciem.

Dados quantitativos, como a demanda pela EAC, número de inscritos, número de participantes ativos, evasão ao longo do processo e outros também devem ser considerados.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 53
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/042.pdf Acesso em: 12 dez. 2006.		

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

João Luiz Gasparin

RESUMO

A investigação sobre *Didática da aprendizagem significativa e o projeto políticopedagógico na era da mídia digital*, ora em desenvolvimento, tem como um de seus objetivos definir o que são competências e habilidades, pois elas se constituem uma das dimensões fundamentais do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio. Formar para a competência exige uma nova didática que leve em conta a unidade teoriaprática. O texto a seguir apresenta alguns elementos que fundamentam o estudo da didática na perspectiva das competências, bem como algumas conceituações de competências e habilidades.

Palavras-chave: Competências; habilidades, processo ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

Para as gerações mais antigas, que viveram numa sociedade de pequena mobilidade social, bastavam os conhecimentos acumulados, memorizados e transmitidos às novas gerações. Essa herança instrumentava o porvir. Hoje, o passado deve continuar a ser apropriado pelos jovens aprendentes porque o presente não se constrói sem ele, mas o pretérito não mais serve diretamente de espelho para o futuro. Este antecipou-se de tal forma que podemos afirmar que ele decide o presente.

As alterações pelas quais passa a sociedade atual apontam mudanças profundas para a escola.

Como a escola deve, então, atuar na formação dos jovens para o agora e para o futuro?

É necessário que trabalhe com seus alunos de tal maneira que estes transformem dados e informações em conhecimentos que se tornem significativos para eles.

Os educandos devem ser preparados para enfrentar situações novas. Neste caso, não mais é suficiente que eles se apropriem, de forma reprodutiva, dos conteúdos escolares em si como erudição. É urgente que, através dos conteúdos, desenvolvam competências e habilidades para lidar com as novas exigências sociais que se lhes apresentam.

O ensino para competências e habilidades é uma forte tendência da educação atual, buscando integrar o conteúdo científico, trabalhado na escola, com a vida do aluno além das salas de aula. Ao falar em competências e habilidades, pensa-se, de imediato, nos educandos que devem adquiri-las. É necessário, antes, verificar se o professor as possui a fim de que possa

formá-las em seus alunos. Há, todavia, uma tarefa anterior às duas anunciadas que consiste em conhecer o que são competências e habilidades.

Neste trabalho pretendemos apresentar subsídios que nos possibilitem uma compreensão teórico-prática dos conceitos de competências e habilidades.

COMPETÊNCIAS: FUNDAMENTOS DA AÇÃO DOCENTE

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Essas Diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Art. 1º).

O Artigo 3º dessas Diretrizes explicita: *A formação dos professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional que considerem:*

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, enfatizando em sua letra c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências”;

O Artigo 4º enfatiza: *“na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:*

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1998, é uma das formas pelas quais se pode medir a obtenção das propostas da Resolução CNE/CP 1, uma vez que o objetivo fundamental do ENEM é “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (ENEM- Documento Básico, 2002, p.5).

O ENEM elegeu cinco competências que se expressam em vinte e uma habilidades para avaliar o desempenho de saída dos concluintes da educação básica.

Eis as competências propostas pelo ENEM: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Tanto a Resolução CNE/CP 1 quanto o do Documento Básico do ENEM deixam entrever a interligação necessária entre competências, habilidades e conteúdos. Todavia, Perrenoud (1999, p. 7) pergunta: “Afim, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” Segundo ele, essa interrogação oculta um mal-entendido e designa um dilema. O mal-entendido expressa-se na crença de que, ao se desenvolverem as

competências, deixa-se de transmitir conhecimentos. É claro que quase todas as ações humanas necessitam de conhecimento, quer seja simples ou profundo. Em função disso, o dilema da escola manifesta-se na situação em que para “para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo” (PERRENOUD, 1999, p.7).

COMPETÊNCIAS: TEORIA E PRÁTICA

Em que consiste uma competência? Muitos são os seus significados. Segundo o Documento Básico do ENEM, “**competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (ENEM, 2000, p. 7).

Perrenoud (1999, p.7) define competência como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (grifos no original). Para enfrentar e resolver uma situação-problema são necessários diversos recursos entre os quais estão os conhecimentos como representações da realidade que armazenamos através de nossa experiência e de nossa formação.

Segundo Fini, (s.d.) “competências são dados gerais, estruturais da nossa inteligência com os quais podemos adquirir cada vez mais conhecimento”. Por outra parte, “as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se, articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”

Para Machado (2002, p. 144) “as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação” (Machado,2002,p.144).

“As formas de realização das competências foram chamadas de *habilidades*. 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”.

Conforme Moretto (1999,p.51), em geral, associamos o termo “habilidade ao ‘saber fazer’ algo específico. Isso significa que ele estará sempre associado a uma ação, ou física, ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar, manipular com destreza são exemplos de habilidades”.

Em relação a competências, assim se expressa: “Usaremos o termo competência associado à estrutura resultante do desenvolvimento harmônico de um conjunto de habilidades e que caracteriza uma função específica”. Assim, pois, “*Competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa*” (Grifo no original).

Não é suficiente, porém, conhecer tudo (como erudição) sobre um assunto para ser competente na solução de um determinado problema. A competência envolve identificar e mobilizar conhecimentos científicos adquiridos diante de um problema real e concreto a ser solucionado. Assim, os conhecimentos de biologia, física, anatomia, fisiologia, patologia, farmacologia, radiologia, conhecimentos de equipamentos hospitalares, etc. são apenas condições necessárias da competência de um médico. Por isso, a competência não é uma simples aplicação de conhecimentos ou teorias memorizados para casos concretos. “Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (PERRENOUD, 1999, p. 8). Conseqüentemente, uma competência não consiste pura e simplesmente em por em ação conhecimentos, modelos de ação e procedimentos previamente aprendidos. É necessário readequar os conhecimentos, julgando sua pertinência em relação a cada situação concreta e mobilizá-los com discernimento. Este processo é muito mais complexo do que a simples aplicação de uma regra ou conhecimento que se obteve.

Conforme Perrenoud (1999, p. 9-10), “a competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e elaboração de estratégias de ação apropriadas. [...] A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (Grifo no original). Esses esquemas de mobilização se constróem na prática, no treinamento, na experiência, associados a uma postura reflexiva, e não por uma simples interiorização de conhecimentos procedimentais.

Étienne e Lerouge (apud, Perrenoud, 1999, p. 10) afirmam: “A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência”.

Deve a escola formar, prioritariamente, competências, ou deve dar primazia à transmissão de conteúdos? Esse dilema, ou melhor, esses dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências – levam-nos ao centro das contradições da escola e geram duas linhas de currículo: a) Fornecer grande quantidade de conhecimentos, pois a vida formará as competências; b) Limitar a quantidade de conhecimentos a fim de possibilitar sua mobilização em situações complexas, na escola, construindo competências.

Uma decisão sobre essa questão envolve a distribuição do tempo escolar, pois são necessários tanto os conhecimentos profundos, bem como sua implementação concreta. O que fazer, então, de mais útil para o formando?

Neste sentido, o inovador não é tanto fazer surgir na escola a idéia de competência, mas segundo Tardif (apud PERRENOUD, 1999, p. 15) aceitar “*todo o programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares*”. As competências constituir-se-iam, dessa maneira, na base de

todo o planejamento escolar. A partir delas, como princípios organizadores da formação, seria decidido o conteúdo a ser trabalhado.

Para que o conhecimento, os conteúdos adquiridos pelos alunos na escola passem a ser, de fato, uma competência é necessário que efetivamente morem neles, se incorporem, passando a ser um conhecimento pessoal. Caso isso não ocorra, por mais que os alunos mostrem que sabem em suas avaliações escolares, ficará evidente que a competência ainda não foi adquirida. Assim, por exemplo, para evidenciar as competências de argumentar, ou de solucionar situações-problema, não é suficiente dominar grande quantidade de conhecimentos, mas implica também a capacidade de encontrar caminhos de explicitar o que se sabe. Num debate, não basta saber o conteúdo a ser desenvolvido, a ser tratado, é necessário encontrar argumentos, palavras, frases, exemplos, citações, artifícios de retórica, dramatizações, gestos, tonalidades de voz, emoções, olhares, para explicitar as razões que justificam seu convencimento e consigam convencer seu adversário de que você está com a verdade. É necessário interconectar o conhecimento explícito com o tácito, aquele que subjaz, como um iceberg, ao que aparece, que é sempre uma pequena parte, em relação ao todo que sabemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Coordenação Geral do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Exame nacional do ensino médio: Documento Básico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

FINI, Maria Inês. Avaliação por competências. *Seminário: Instrumentalização de apoio ao Projeto Pedagógico das escolas*. Universidade do Professor – Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, s.d.

MORETTO, Vasco Pedro. Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências. *Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão*, Belo Horizonte, v.5, n. 42, p. 50-54, maio/junho, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 2.ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe e outros. *Formando professores profissionais – quais estratégias? quais competências?* 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 58
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jul01/educacao.asp		
Acesso em: 14 nov. 2006.		

Não há competências sem saberes



O sócio e professor Philippe Perrenoud estará no Brasil para realizar o seminário internacional *As Competências Para Ensinar no Século 21*, ao lado da professora Monica Ghaer Thurler, ambos da Universidade de Genebra, nos dias 17 e 18 de agosto, na PUCRS (Porto Alegre) e nos dias 10 e 11 de agosto, no Hotel Intercontinental (São Paulo). O evento realizado na capital gaúcha tem apoio do Sinpro/RS e oferece desconto de 50% para professores associados.

Philippe Perrenoud

(Sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Este artigo foi publicado originalmente na Pátio – Revista Pedagógica, Novembro 1999/Janeiro 2000, editada pela Artmed Editora, Porto Alegre)

Inúmeros países orientam-se para a redação de "bases de competências" associadas as principais etapas da escolaridade. No decorrer dos anos noventa, a noção de competência inspirou uma reescritura mais ou menos radical dos programas no Québec, na França e na Bélgica. Na Suíça romanda a questão começa a ser debatida, porque a revisão dos planos de estudos coordenados está na ordem do dia e, simultaneamente, porque a evolução para os ciclos de aprendizagem exige a definição de objetivos núcleos ou de objetivos de final de ciclo, freqüentemente concebidos em termos de competências.

Àquelas que pretendem que a escola deva desenvolver competências, os céticos opõem uma objeção clássica: Isso não ocorre em detrimento dos saberes? Não se corre o risco de reduzi-los ao mínimo, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir, transmitir conhecimentos?

Essa oposição entre saberes e competências tem fundamento e é, ao mesmo tempo injustificada: tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas; é injustificada porque a maioria das competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário.

O verdadeiro debate deveria se dar sobre as finalidades prioritárias da escola e sobre os equilíbrios a serem respeitados na redação e na operacionalização dos programas.

Para alguns a noção de competência remete a práticas do cotidiano, que mobilizam apenas saberes do senso comum, saberes de experiência. Disso concluem que desenvolver competências desde a escola prejudicaria a aquisição dos saberes disciplinares que ela tem a vocação de transmitir.

Tal caricatura da noção de competência permite a ironia fácil de dizer que não se vai a escola para aprender a fazer um anúncio classificado, escolher um roteiro de férias, diagnosticar uma rubéola, preencher um formulário do imposto de renda, compreender um contrato, redigir uma carta, fazer palavras cruzadas ou calcular um orçamento familiar. Ou então para obter informações por telefone, encontrar o caminho numa cidade, repintar a

cozinha, consertar uma bicicleta ou descobrir como utilizar uma moeda estrangeira.

Pode-se responder que se trata aqui de habilidades comuns que devem ser distinguidas das verdadeiras competências. Essa argumentação não seria muito sólida: não se pode reservar as habilidades ao cotidiano e as competências às tarefas nobres. O uso habitua-nos certamente a falar de habilidades concretas ao passo que a noção de competência parece mais ampla e "intelectual". Na realidade, refere-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e situações. Não tentemos reabilitar a noção de competência reservando-as às tarefas mais nobres.

Recusemos ao mesmo tempo o amálgama entre competências e tarefas práticas. Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, mesmo entre aqueles que seguiram um escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 ou 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?

As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que desenvolve-se fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro, etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

Enfim, estas duas não esgotam a gama das competências humanas, a noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas ou à tarefa profissional, ou à vida cotidiana? As competências são necessárias para escolher melhor tradução de um texto em latim, levantar e resolver um problema com o auxílio de um sistema de equações com várias incógnitas, verificar o princípio de Arquimedes, cultivar uma bactéria, identificar as premissas de uma revolução ou calcular a data de um eclipse solar.

Uma competência mobiliza saberes

Em resumo, é mais fecundo descrever e organizar a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências. Decidir se temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular adequadamente. Uma família de tarefas de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda as outras competências, mais específicas. Le Boterf (1994) compara a competência a um "saber mobilizar".

"Possuir capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito

comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias a experiência mostra que as pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização da qualificação que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da passagem "a competência. Esta realiza-se na ação". (Le Boterf, 1994, p 16)

Se a competência manifesta-se na ação, não é inventada na hora: se faltam os recursos a mobilizar, não há competência; se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil e conscientemente, então, na prática, é como se eles não existissem.

Freqüentemente evoca-se a transferência de conhecimento, para ressaltar que não se opera muito bem: determinado estudante. Que dominava uma teoria na prova, revela-se incapaz de utilizá-la na prática, porque jamais foi treinado para fazê-lo. Hoje em dia sabe-se que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam.

A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas. Entre conhecer a noção de juros e compreender a evolução da taxa hipotecária, há uma grande diferença. Os exercícios escolares clássicos permitem a consolidação das noções de algoritmos de cálculo. Eles não trabalham a transferência. Para ir nesse sentido, seria necessário colocar-se em situações complexas como obrigações, hipotecas, empréstimo, leasing. Não adianta colocar estas palavras nos dados de um problema matemático para que essas noções sejam compreendidas, ainda menos para que a mobilização dos conhecimentos seja exercida. Entre saber o que é um vírus e proteger-se conscientemente das doenças virais, a diferença é menor. Do mesmo modo que entre conhecer as leis da física e construir uma barca, fazer um modelo reduzido voar, isolar uma casa ou instalar corretamente um interruptor.

A transferência é igualmente falha quando se trata de enfrentar situações em que importa compreender a problemática de um voto (por exemplo, sobre a engenharia genética, a questão nuclear, o déficit orçamentário ou as normas de poluição), ou de uma decisão financeira ou jurídica, por exemplo, em matéria de naturalização, regime matrimonial, fiscalização, poupança, herança, aumento do aluguel, acesso à propriedade, etc.)

Às vezes faltam os conhecimentos básicos, principalmente no campo da economia. Freqüentemente, as noções fundamentais foram estudadas na escola, fora de qualquer contexto. Permanecem então "letras mortas", tais como capitais imobilizados por não se saber investir neles conscientemente - e não por recusa aos saberes - que convém desenvolver competências a partir da escola, ou seja, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina como para sua inter-relação.

Ora, isso não é evidente. A escolaridade funciona baseada numa espécie de divisão de trabalho: à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas.

A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas freqüentemente acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de divisão de saberes, levantando a hipótese otimista que elas acabarão por servir a alguma coisa. Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às

origens, às razões de ser da instituição escolar.

Que competências privilegiar

Se acreditarmos que a formação de competências não é evidente e que depende em parte da escolaridade básica, resta decidir quais ela deveria desenvolver prioritariamente. Ninguém pretende que todo o saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso.

Quais ela deve privilegiar? Aquelas que mobilizam fortemente os saberes escolares e disciplinares tradicionais, dirão somente aqueles que querem que nada mude, salvo as aparências. Se os programas prevêm o estudo das leis de Ohm, eles propõem acrescentar um verbo de ação ("saber servir-se conscientemente da lei de Ohm") para definir uma competência. Para ir além do passe de mágica, é indispensável explorar as relações entre competências e programas escolares atuais.

Uma parte dos saberes disciplinares ensinados na escola fora de qualquer contexto de ação será, sem dúvida, no final das contas, mobilizada por competências. Ou, mais exatamente, ela servirá de base a aprofundamentos determinados no âmbito de certas formações profissionais. O piloto ampliará seus conhecimentos geográficos e tecnológicos; a enfermeira, seus conhecimentos biológicos; o técnico, seus conhecimentos físicos; a laboratorista, seus conhecimentos químicos; o guia, seus conhecimentos históricos, etc. Da mesma maneira professores e pesquisadores desenvolverão conhecimentos na disciplina que escolheram ensinar ou desenvolver. As línguas e as matemáticas serão úteis em inúmeras profissões. Pode-se então dizer que as competências são um horizonte, sobretudo para aqueles que se orientarem para uma profissões científicas e técnicas, servirem-se das línguas em sua profissão ou fizerem pesquisa.

Muito bem, mas fora desses usos profissionais limitados a uma ou duas disciplinas básicas, às matemáticas e às línguas, de que lhe servirão os outros conhecimentos acumulados durante sua escolaridade, se não aprenderam a utilizá-los para resolver problemas?

Pode-se responder que a escola é um lugar onde todos acumulam os conhecimentos de que alguns necessitarão mais tarde, em função de sua orientação. Para contrabalançar, evocar-se-á a cultural geral da qual ninguém deve ser excluído e a necessidade de oferecer a cada um chances de se tornar engenheiro, médico ou historiador. Em nome dessa "abertura", condena-se a maioria a adquirir saberes "a perder de vista", "para se um dia...".

Em si, isso não seria dramático, ainda que o preço desse acúmulo de saberes fossem anos de vida passados nos bancos de uma escola. O incômodo é que, assimilando intensivamente tantos saberes, não se tem tempo de aprender a servir-se deles, e futuramente ter-se-á necessidade disso na vida cotidiana, familiar, associativa, política. Assim, aqueles que tiverem estudado biologia na escola obrigatória ficarão expostos à transmissão da Aids; aqueles que estudaram física sem ir além da escola continuarão sem compreender as tecnologias que os cercam; aqueles que estudaram geografia ainda terão dificuldade para ler um mapa ou para localizar o Afeganistão; aqueles que aprenderam geometria não saberão desenhar um plano em escala; aqueles que passaram horas aprendendo línguas continuarão incapazes de indicar o caminho a um turista estrangeiro.

O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na resolução de problemas e

na tomada de decisões. É essa fatalidade que a abordagem por competências questiona, em nome dos interesses da grande maioria.

Assumir o reverso da medalha

Toda escolha coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de competências desde a escola implicaria uma diminuição dos programas nacionais, com vistas a liberar o tempo requerido para exercer a transferência e acarretar a mobilização dos saberes?

Isso é grave? É realmente necessário que, na escola obrigatória, aprenda-se o máximo de matemática, de física, de biologia para que os programas pós-obrigatórios possam ir ainda mais longe? Diminuir programas e trabalhar um número limitado de noções disciplinares, para levar à sua operacionalização, não prejudicaria muito aqueles que fizeram estudos especializados nos domínios correspondentes, mas daria melhores chances a todos os outros. Não somente àqueles que deixarão a escola aos 15 anos, cujo número diminui nas sociedades desenvolvidas, mas àqueles que, com um doutorado em história, nada compreendem de energia nuclear, enquanto que os engenheiros de mesmo nível permanecem igualmente perplexos diante das evoluções culturais e políticas dos planeta.

A questão é tão antiga quanto a escola: para quem são feitos os currículos? Como sempre, os favorecidos desejarão sê-lo ainda mais e dar a seus filhos, destinados aos estudos profundos, melhores chances na seleção. Infelizmente, isso será em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenha hoje seu papel essencial: oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo.

Outras resistências se manifestam, vindas do interior. A abordagem por competências choca-se com a relação do saber de uma parcela dos professores, também sendo necessário considerar uma evolução sensível das pedagogias e dos modos de avaliação (Perrenoud, 1998). Construir competências desde o início da escolaridade não afasta - se ultrapassarmos os mal-entendidos e os julgamentos mordazes - das finalidades fundamentais da escola, bem ao contrário. Em compensação, isso passaria por uma transformação significativa de seu funcionamento.

Dar-se-á nesse âmbito uma atenção prioritária àqueles que não aprendem sozinhos! Os jovens que fazem estudos aprofundados acumulam saberes e constroem competências. Não é para eles que se deve mudar a escola, mas para aqueles que, ainda hoje, dela saem desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no início do século XXI. A trilogia das habilidades - ler, escrever, contar - que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências de nossa época. A abordagem por competências busca simplesmente atualizá-la.

Philippe Perrenoud

(Sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Este artigo foi publicado originalmente na Pátio – Revista Pedagógica, Novembro 1999/Janeiro 2000, editada pela Artmed Editora, Porto Alegre).

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 63
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: Disponível em: http://www.universia.com.br/html/materia/materia_fcjf.html		
Acesso em: 15 dez. 2006.		

Fonte: Portal Universia

Novas pedagogias invadem as salas de aulas

Pelo método participativo alunos desempenham papel de extrema importância no processo de aprendizagem

Publicado em 12/10/2004 - 02:00

Seminários, debates, estudos de caso e até tribunais de júri são algumas das novas pedagogias que, nos últimos tempos, têm invadido as salas de aula. O objetivo é fazer com que os estudantes sejam mais ativos no processo de aprendizagem, deixando para trás o sistema das aulas expositivas, enraizado na cultura de nosso país, em que apenas o professor é o detentor do conhecimento.

Este novo método de ensino, cada vez mais disseminado em escolas e universidades é chamado de "método participativo". Hoje, é fato que os alunos têm uma presença muito importante em sala de aula, fazendo questionamentos, dando idéias, sugestões, e contribuindo para que seu aprendizado esteja mais perto de formar cidadãos mais conscientes do que no passado. Os professores, por sua vez, reconhecem esta mudança, dando espaço e liberdade para que os estudantes sejam mais ativos.

"Antigamente os professores trabalhavam sua aula e eles mesmos levantavam algumas das questões a serem abordadas. Com isso, os alunos não eram estimulados a participar. É visível porém que, quando estimulados, eles se mostram muito mais participativos e o processo de aprendizagem se torna muito mais eficaz", explica a professora da Faculdade de Educação da [PUC-SP](#) (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Maria Ângela Barbato Carneiro.

Trabalhar com esta mudança, no entanto, não tem sido uma tarefa fácil, já que, acostumados, muitos alunos alimentam esta cultura da simples absorção do conhecimento, sem questioná-lo. Na visão de especialistas, este comportamento poderia se encaixar nos tempos de nossos pais e avós, quando as metodologias de ensino utilizadas eram, muitas vezes, repressoras.

"Embora ainda haja uma certa resistência por parte de alguns alunos, com o tempo, passada a fase de mudanças, eles se adaptam e passam a aderir ao método participativo com muito mais interesse", destaca.

Docentes e novos métodos pedagógicos

Reconhecida a importância desta revolução no ensino, diversas instituições, inclusive de educação superior, passaram a adotar as mudanças em sala de aula. Um exemplo disso pode ser conferido na [PUC-RS](#) (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). De acordo com o coordenador do setor pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da universidade, Maurivan Guntzel Ramos, a instituição tem trabalhado inclusive com um programa de capacitação de docentes que visa refletir novas abordagens para que, em sala de aula, os alunos assumam uma postura ativa em seu aprendizado.


"Em nosso programa de capacitação de docentes trabalhamos com esta nova concepção. Especialmente com propostas de pesquisa em sala de aula. Ou seja, situações que envolvam questionamentos e construção de novos argumentos", conta. Para isso, ele diz que são utilizadas iniciativas diversas como pesquisa bibliográfica, experimental, atividades com recursos computacionais, debates e diálogos entre professor e aluno de tal modo que ele vá construindo e

consolidando seus argumentos sobre as questões trabalhadas. "Temos incentivado isto justamente para diminuir ao máximo as aulas copiadas e adotar o questionamento reconstrutivo. Ou seja, fazendo com que o aluno seja sujeito ativo e não passivo no processo de aprendizagem", explica. Ramos destaca ainda a importância da contextualização de conteúdos entre as disciplinas. "É importante que os estudantes comecem a pensar de forma integrada, fazendo relações entre os conteúdos vistos em sala para consolidar seu conhecimento".

Aplicação de novos métodos em sala de aula

Frutos deste novo sistema de ensino na PUC-RS, Ramos cita dois casos de sucesso entre várias iniciativas propostas. Em primeiro lugar, o seminário sobre alavancas proposto por uma professora do curso de Engenharia. Ao invés da aula expositiva tradicional, foi sugerida uma pesquisa sobre cada tipo de alavanca. A partir daí, foi feito um seminário onde cada aluno explicou o que pesquisou, o que, segundo ele, garantiu maior dinamismo à disciplina.

Em segundo lugar, o coordenador destaca a criação de um tribunal de júri no curso de Turismo. "O objetivo do trabalho era discutir as questões ambientais relacionadas ao turismo. A partir daí, foi montado um tribunal em sala de aula para discutir estas questões. Este caso foi de grande sucesso pelo envolvimento e organização dos alunos", relata.

No  IBMEC de São Paulo, onde o método participativo tem espaço garantido em cursos de graduação, MBA e CBA (Certificatado in Business Administration), os estudos de casos, oriundos da universidade de Harvard Business School, com a qual a instituição mantém uma parceria, são responsáveis por grande parte dos "cases" de sucesso.

Segundo o diretor acadêmico da instituição, Marcelo Moura, a utilização de casos reais dentro da universidade permite que os alunos assumam papéis vividos no dia-a-dia por tomadores de decisão e passem a encarar os riscos de uma forma mais próxima da realidade. "Com isso, você consegue inserir toda a teoria, além de fazer com que os alunos assumam os riscos de uma decisão e pensem nas melhores alternativas para solucionar os problemas estudados", ressalta.

Moura ainda aponta diversas outras novas pedagogias inseridas no método participativo capazes de desafiar o aluno a argumentar e pensar, contribuindo para a construção de um aprendizado mais ativo. Em sua opinião, elemento fundamental para a formação de profissionais mais completos e pró-ativos.

"Além dos estudos de caso, os alunos que participam de uma empresa junior, atividades de extensão, atléticas, grupos de ação social, sementes culturais e diversas outras organizações estudantis, certamente desenvolverão habilidades e competências cada vez mais exigidas pelo mercado".

Novos métodos e a formação de profissionais do futuro

Por fim, os especialistas consultados pelo Universia Brasil destacam que, muito embora alguns alunos se mostrem resistentes a este novo método pedagógico, ele é de extrema importância para a formação de profissionais com perfil que atenda às necessidades exigidas pelo atual mercado de trabalho altamente competitivo.

Para eles, é essencial que os alunos saibam trabalhar em equipe, consigam argumentar, defender pontos de vista de forma coerente, entre outras tarefas. "Estas habilidades que muitas vezes chamamos de competências só são possíveis de serem adquiridas por um método mais avançado do que o tradicional", destaca Moura.

"Apenas o método tradicional, aquele em que há apenas o acúmulo de conhecimento, não é suficiente para estimular o professor, motivar o aluno, e menos ainda pra desenvolver suas habilidades", encerra Maria Ângela.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 65
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm		
Acesso em: 14 dez. 2006.		

Os Quatro Pilares da Educação (*)

[Jacques Delors](#)

Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Nessa visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável a educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos "quatro pilares do conhecimento" deve ser objeto de atenção igual por parte do

ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Desde o início de seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser.

Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida "amiga da ciência"[\[1\]](#). Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. "Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar simultaneamente, estas duas tendências"[\[2\]](#). A cultura geral, enquanto abertura de outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de

tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo o que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento, e deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares.

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o "zapping" tão freqüente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento de apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...).

Por outro lado o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido a enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender "de cor" mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.

Finalmente, o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato. Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagonísticos: o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro. De acordo com as disciplinas ensinadas, um pode ser mais pertinente do que o outro, mas na maior parte das vezes o encadeamento do pensamento necessita da combinação dos dois.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.

[Aprender a fazer](#)

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem esta mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em pratica os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente.

Convém distinguir, a este propósito, o caso das economias industriais onde domina, o trabalho assalariado do das outras economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal. De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-se cada vez mais imaterial e acentuou o carácter cognitivo das tarefas, mesmo nas indústria, assim como a importância dos serviços na atividade económica. O futuro dessas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Da noção de qualificação à noção de competência

Na indústria especialmente para operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais "inteligentes" e que trabalho se "desmaterializa".

Este aumento de exigências de matéria de qualificação, em todos os níveis, têm varias origens. No que se diz respeito ao pessoal de execução, a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em "coletivos de trabalho" ou "grupos de projeto", a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado a indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, de seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a essas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerando como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber ser" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber fazer para compor a competência exigida - o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

A "desmaterialização" do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas

As conseqüências sobre a aprendizagem da "desmaterialização" das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se sobre tudo pela negativa, não são nem industriais nem agrícola e que, apesar da sua diversidade, têm em comum o fato de não produzirem um bem material.

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso tanto no setor mercantil que prolifera, alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços de acompanhamento e de aconselhamento tecnológico, serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde, etc.). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto. Neste tipo de serviços, a qualidade de relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com aptidão pra as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que a formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

Finalmente é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas as pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento.

O trabalho na economia formal

Nas economias em desenvolvimento, onde a atividade assalariada não é dominante, a natureza do trabalho é muito diferente. Em muitos países da África subsaariana e alguns países da América Latina e da Ásia, efetivamente, só uma pequena parte da população tem emprego e recebe salário, pois a grande maioria participa na economia nacional de subsistência. Não existe, rigorosamente falando, referencial de emprego; as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional. Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, freqüentemente, mais de uma qualificação social do que uma qualificação profissional.

Noutros países em desenvolvimento existe, ao lado da agricultura e de um reduzido setor formal, um setor de economia ao mesmo tempo moderno e informal, por vezes bastante dinâmico, à base de artesanato, de comércio e de finanças que revela a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais.

Em ambos os casos, após numerosas pesquisas levadas a cabo em países em desenvolvimento, apercebemos-nos que encaram o futuro como estando estreitamente ligado à aquisição da cultura científica que lhes dará acesso à tecnologia moderna, sem negligenciar com isso as capacidades específicas de inovação e criação ligadas ao contexto local.

Existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o problema e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo que a pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, têm a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente em uma guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da idéia de emulação.

Que fazer para mudar a situação? A experiência mostra que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos de diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos em comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até amizade.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

A descoberta do outro

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela a escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre

adultos. Assim, o ensino das histórias das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos[3].

Por fim os métodos de estudo não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de o desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, como esta sua atitude, arriscam-se a enfraquecer por toda vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

Tender para objetivos comuns

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos inter-individuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças a prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através de experiência e do prazer do esforço comum!

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde da infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns podem dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/alunos.

Aprender a ser

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O relatório ***Aprender a ser*** (1972) exprimia, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica[4]. A evolução das sociedades desde então e, sobretudo, o enorme desenvolvimento do poder mediático veio acentuar este temor e tornar mais legítima ainda a injunção que lhe serve de fundamento. É possível que no século XXI estes fenômenos adquiram ainda mais amplitude. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como autores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Este imperativo não é apenas a natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências no terreno já deram prova da sua eficácia.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada a importância especial a imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mas ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social -, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os procederam ou suas ontemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto.

Assim a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório ***Aprender a ser***. "O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em volta a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos"[5]. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.

É escusado dizer que os quatro pilares da educação, acabados de escrever, não se apóiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. Como se verá no capítulo seguinte, os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.

Pistas e recomendações

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

NOTAS

[1] Relatório da terceira sessão da Comissão, Paris, 12-15 de janeiro de 1994. [RETORNAR]

[2] Conforme Laurent Schwartz: "L'enseignement scientifique" in Instituto de France. *Réflexions sur l'enseignement*, Paris, Flammarion, 1993. [RETORNAR]

[3] Carnegie Corporation of New York. *Education for Conflict Resolution* (Retirado de *Annual Report 1994* por David A. Hamburg, presidente da Carnegie Corporation of New York). [RETORNAR]

[4] "- Risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um.

- Risco de expulsão pelas máquinas do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria."

(FAURE, Edgar e outros *Apprendre à être*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. UNESCO. Paris, Fayard, 1972. [RETORNAR]

[5] Op. cit., p.XVI. [RETORNAR]

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102, que aqui se transcreve, com a devida autorização da Cortez Editora.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 76
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em:		
http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index/index_2003/pilares_educacao/mostra_documento		
Acesso em: 14 dez. 2006.		

UNESCO no Brasil

Pronunciamento: "Os Quatro Pilares da Educação: O seu Papel no Desenvolvimento Humano" - São Paulo - SP, 13 de junho de 2003

São Paulo - SP, 13 de junho de 2003

O desenvolvimento, especialmente para a América Latina, trouxe uma mescla de grandes realizações e profundos desapontamentos. Com ele, vieram os avanços tecnológicos e a pujança econômica, porém, ao contrário do esperado, prosseguiram e se aprofundaram as disparidades, manifestando-se, no continente mais desigual do mundo, com crescente violência, inclusive com a expansão do crime organizado. Conseqüências como estas contribuíram para que as Nações Unidas formassem o conceito de desenvolvimento humano, levando-nos a pensar nos rumos, a curto e longo prazo, da nossa vida social. À primeira vista, esta reflexão pode parecer uma tarefa de filantropos e pessoas menos comprometidas com a ação, quando, na verdade, compete a todos, em especial àqueles que podem influenciar mais significativamente os destinos da comunidade e da sociedade. As dificuldades que vivemos concernem a todos e têm ligações profundas com o desempenho econômico, valor tão prezado pelo mundo em que vivemos. Se a economia pode ser comparada a uma bicicleta em movimento, o seu equilíbrio precário pode estar sendo crescentemente ameaçado por problemas que costumamos varrer para debaixo do tapete.

Nesta reflexão, algumas perguntas se mostram relevantes: aonde está nos levando o desenvolvimento cujos caminhos trilhamos? Em que medida o prosseguimento nos rumos presentes conduzirá à solução dos problemas? Se isso não acontece, que alterações de rota precisam ser realizadas? Teria a educação relações com esses processos? Quando tratamos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser os quatro pilares da educação para o presente século (Delors, 1996), há alguma relação com as formas pelas quais a sociedade produz e distribui riquezas? Afinal, os valores sociais, a que a educação está intimamente ligada, têm alguma relação com o desenvolvimento e com o bem-estar do homem?

1. UM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO?

Algumas gerações latino-americanas, especialmente aquelas que presenciaram mais de perto a transformação de sociedades rurais arcaicas em sociedades urbano-industriais, depositaram acendrada esperança no desenvolvimento. À medida que vielas se convertiam em largas avenidas, a concretização de sonhos de igualdade e prosperidade parecia aproximar-se a olhos

vistos. Apesar de relativamente conscientes das rupturas e conflitos do seu tempo, tais gerações, embaladas pela rampa ascensional, aparentemente infinita, dos indicadores econômicos e sociais, chegaram a considerar que o remédio para os males do desenvolvimento era mais desenvolvimento. Até poucos anos atrás, o símbolo da associação de industriais de importante país latino-americano era uma chaminé expelindo fumaça, símbolo de orgulho da modernidade. À semelhança do conceito positivista de progresso, parecia-lhes que os horizontes à frente eram necessariamente ditosos e, com um pouco mais de trabalho, o continente se tornaria cada vez melhor, mais rico, mais justo, mais feliz.

Herdeiras do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, essas gerações professavam a sua religião leiga, tendo como alicerce a racionalidade. O mundo, visto como racional (tudo o que era real parecia racional e tudo o que era racional parecia real), assemelhava-se ao funcionamento de um relógio. E a educação, restrita a poucos nas aristocracias, parecia o meio de levar a racionalidade às massas e tornar o homem melhor. Grandes e amplas metanarrativas se apresentavam para explicar o mundo, por vezes como as de Hegel, Adam Smith, Comte, Marx e Freud. O mundo tinha sentido, tinha futuro, era explicável e o homem possuía nele lugar definido.

Este pequeno e doce paraíso, entretanto, não resistiu por muito tempo à árvore do discernimento do bem e do mal. Uma sucessão de hecatombes, de divisões, de incapacidades de conviver e de ser, tornou difícil acreditar em um mundo que funcionasse com a racionalidade de um relógio, dando lugar, na filosofia, a conceitos como os de náusea e de absurdo. Períodos de guerra, entremeados por tempos de paz armada, indicaram que o homem continuava exterminando o seu igual, supondo que ele era não humano. O recente filme "O Pianista" mostra a irracionalidade de seres humanos que negavam a outros o direito à vida, em sociedades historicamente avançadas e cujos povos desfrutavam de alto nível relativo de escolaridade - e o processo nele mostrado é um entre muitos outros de mortandade e de perseguição, de luto e de dor. E tudo isso possibilitado pela pujança das ciências e das tecnologias. Entre o cortejo de bens oferecido ao homem lá estava a amarga realidade da destruição.

Vieram o movimento ecológico, a rebelião estudantil de 1968, a revolução da informática, o fim da guerra-fria e outros eventos que riscaram o céu da história, marcando o fim da modernidade ou uma nova etapa desta última (Rust, 1991). As grandes narrativas foram abaladas e, conforme Lyotard (2000), a função narrativa se dispersa em nuvens de elementos lingüísticos narrativos, cada um veiculando valências pragmáticas *sui generis*. O homem perde um pouco mais da sua ingenuidade, num ambiente em que a segurança dos valores parece um chão que foge aos pés. Aparentemente tudo parece relativo, tudo parece areia movediça, numa paisagem marcada por grandes problemas herdados de uma era orgulhosa das suas realizações, mas pouco sensível às suas contradições. Assim, por exemplo:

- Na Terra, que hospeda cerca de 6,3 bilhões de pessoas, 15% vivem em países ricos e consomem 56% dos recursos mundiais. 40% vivem em países pobres e representam 11% do consumo (Effeto uomo..., 2002).
- Apenas 358 pessoas são possuidoras de uma riqueza acumulada superior à de 45% da população mundial (Kliksberg, 2001).
- Um mundo só não basta: se cada habitante do planeta se comportasse como o habitante médio de um país de alta renda, precisaríamos de 2,6 planetas para satisfazer às necessidades de todos (Effeto uomo..., 2002).

- Existem no mundo 36 milhões de pessoas com Aids, 70% das quais na África. Em 2000, cerca de 3 milhões de pessoas morreram de Aids e mais de 5 milhões contraíram o vírus. Se a situação não for revertida, alguns países africanos sofrerão dezenas de milhões de óbitos nos próximos anos (Kliksberg, 2001).
- O rendimento real por habitante na África ao sul do Saara baixou de 563 dólares, em 1980, para 485 dólares, em 1992 (Delors et al., 1996). Esse rendimento continua caindo, inclusive com o recuo da participação da África no comércio internacional.
- Na América Latina, após a "década perdida", a deterioração das condições sociais tem dilacerado a família, com profundas conseqüências econômicas e sociais, em função do aumento do desemprego juvenil, da resistência a formar e manter famílias e da incapacidade de numerosas famílias proporcionarem uma infância normal. Daí advêm violências domésticas, trabalho infantil e crianças abandonadas (Kliksberg, 2001).

2. UMA VISÃO RENOVADA DO DESENVOLVIMENTO

Fatos como estes mostram a necessidade de renovação das visões. O estrito modelo produtivista não levou à solução dos problemas sociais, nem ambientais, ao contrário, desvelou as falsas promessas e as infundadas esperanças de que mais desenvolvimento resolveria as mazelas do próprio desenvolvimento, em um processo supostamente endógeno. Foi assim que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento propôs, a partir do seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, em 1990, que o bem-estar do homem fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento. Os seus indicadores não deveriam limitar-se à renda per capita, mas incluir também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso a água potável, educação e ambiente.

Trata-se, portanto, de um conceito de desenvolvimento muito mais amplo, que não se constitui simplesmente da geração de riquezas e a sua divisão aritmética pelo número de convidados, como se o bolo fosse partilhado em fatias iguais. Trata-se de um desenvolvimento voltado para o homem e o atendimento às suas necessidades de uma vida decente, em que ele é não só fator e meio do desenvolvimento, mas, sobretudo, o seu fim. Este o conceito de desenvolvimento destacado pela Declaração do Milênio (Nova York, 2000) como um dos fundamentos do relacionamento internacional no século XXI. Este também o conceito de desenvolvimento sustentável das Conferências do Rio (1992) e Joanesburgo (2002).

Tal extensão e aprofundamento do conceito tradicional decorrem do fato de este se ter tornado estreito em face do seu caráter predatório e concentrador. O pensamento econômico convencional começou a se dar conta da importância do homem quando a teoria do capital humano constatou que o incremento das economias não se explicava somente pelos acréscimos de capital físico. O homem educado e capacitado, como parte da força de trabalho, contribuía para explicar grande parte daquele crescimento. Daí a perspectiva da educação como investimento, porém considerando o homem como fator de produção, isto é, como instrumento.

Entretanto, a noção de capital social hoje tem no seu centro múltiplos elementos culturais, não considerados pelo pensamento tradicional e que são imprescindíveis à economia. Cooperação, confiança, etnicidade, identidade, comunidade e amizade são elementos que formam o tecido social em que se fundamentam a política e a economia. Conforme o estudo das diferenças entre a Itália do norte e do sul, o capital social inclui o grau de confiança entre os atores sociais, as normas de comportamento cívico praticadas e o nível de associatividade. A

confiança atua para evitar conflitos. As normas de comportamento cívico envolvem desde o cuidado dos espaços públicos ao pagamento de impostos, com óbvias implicações econômicas. A associatividade se refere às capacidades de a sociedade atuar cooperativamente, estabelecer redes, acordos e sinergias. Do ponto de vista do indivíduo, o capital social tem a ver com o seu grau de integração social, sua rede de contatos, relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis, melhorando a chamada efetividade privada. Do ponto de vista coletivo, o capital social é um bem que pode-se manifestar nas normas tácitas de, em uma vizinhança, todos zelarem por todos e não se agredirem, resultando na possibilidade de as crianças caminharem até a escola com segurança. Desse modo, o capital social estará produzindo ordem pública.

Nesse sentido, a família deve ser considerada um componente central do capital social, que se quer o mais sólido possível. Afinal, é a família que forma a criança em seus aspectos físico, social e moral, inclusive infundindo valores positivos ou negativos refletidos nos comportamentos. Quando esta se desestrutura, revelam as evidências de pesquisas, a criança tende a ter insucesso na escola, a sofrer problemas emocionais, a ter dificuldades com os colegas e a ter condutas anti-sociais (Kliksberg, 2001). Portanto, o apoio à família, por políticas sociais efetivas, se traduz na redução de gastos públicos e privados e na geração de atitudes e situações favoráveis à atividade econômica.

Por que o Banco Mundial apontou a corrupção como um obstáculo ao desenvolvimento? Por que o crime organizado se expandiu a ponto de se tornar um poder transversal, imiscuído e internalizado pelo Estado (não um poder paralelo), levando várias sociedades latino-americanas a ser classificadas como de risco e ameaçando a ordem democrática? Por que o crime organizado e o banditismo se associam, com proveitos mútuos, engolfando cidades? Por que o crime organizado, na sua simbiose com o banditismo, recruta, cada vez mais, jovens que, como peixes miúdos, com maior frequência negros e pobres, são capturados e povoam nossas prisões? Por que a idade de agenciamento de prostitutas e de criminosos tende a continuar abaixando, passando da adolescência para a infância? Como poderemos mensurar os imensos custos destas situações dolorosas? Mais uma vez, esses fatos e processos têm raízes fincadas em situações sociais injustas, nos contrastes dos regimes de participação e níveis de vida e na crise de valores, que se expressa no domínio do cinismo e do vale-tudo. Quanto vale, então, a ética? A quanto montam os prejuízos resultantes do individualismo, da indiferença frente ao destino do outro, da falta de responsabilidade individual e coletiva, do endeusamento do lucro a qualquer preço? No entanto, a ética não se compra nem se fabrica, porém, medra, como planta a princípio frágil, em condições histórico-sociais propícias. Conforme Kliksberg (2001), é hora de recuperar a ética e de relacioná-la com a economia, nessa visão abrangente dos problemas humanos.

3. OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DE AGORA

Tedesco (1998), um dos grandes pensadores da educação no continente, alerta-nos para o risco, pela primeira vez na História, de os elos entre as gerações se enfraquecerem. Isso resulta do enfraquecimento dos grupos sociais primários, a começar pela família, que primeiro e mais eficazmente transmitem e formam valores. Esses elos frágeis entre as gerações abrem as portas para o esgarçamento do tecido social, vez que as crianças e os jovens ficam sujeitos a interferências de todas as espécies, inclusive da comunicação de massa. É aqui que entra a escola, como instituição socializadora, absorvendo, quer queira, quer não, cada vez mais

funções da família e caminhando, já em certos países da América Latina, para o tempo integral. Nos limites cada vez mais estreitos da convivência familiar, ela se torna o local por excelência onde pode ocorrer educação.

Mas que educação é necessária? A UNESCO reuniu alguns dos maiores luminares do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que deu a lume o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996). Com efeito, o tesouro da educação, passados alguns anos, ainda não foi plenamente descoberto, como sugerem as indagações acima, relativas a um conceito ampliado de desenvolvimento e às suas implicações com valores, atitudes e comportamentos individuais e coletivos. Todavia, tendo em mente reflexões como essas, a Comissão destacou quatro pilares que são as bases da educação, ao longo de toda a vida, para o século que já começou e até nos surpreende com os seus percalços.

O primeiro deles é aprender a conhecer. Ao contrário de outrora, não importa tanto hoje a quantidade de saberes codificados, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. Compreender o mundo que rodeia o aluno, tornar-se, para toda a vida, "amigo da ciência", dispor de uma cultura geral vasta e, ao mesmo tempo, da capacidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos, exercitar a atenção, a memória e o pensamento são algumas das características desse aprender que faz parte da agenda de prioridades de qualquer atividade econômica. Este é um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção que este se torna menos rotineiro.

O segundo pilar é aprender a fazer. Conhecer e fazer, diz-nos o Relatório, são, em larga medida, indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Em economias crescentemente tecnificadas, em que ocorre a "desmaterialização" do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as atividades assalariadas e em que o trabalho na economia informal é constante, deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional. Passa-se para outra noção, mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Isso ocorre nas diversas experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Em contraposição à competitividade cega, a qualquer custo, do mundo de hoje, cabe à escola transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, ao mesmo tempo, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Para isso, não basta colocar em contato grupos e pessoas diferentes, o que pode até agravar um clima de concorrência, em especial se alguns entram com estatuto inferior. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações. E, além disso, tender para objetivos comuns, trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, cuja tônica seja a cooperação.

Por fim, o quarto pilar é aprender a ser. A Comissão reafirmou que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Cabe à educação preparar não para a sociedade do presente, mas criar um referencial de valores e de meios para compreender e atuar em sociedades que dificilmente imaginamos como serão. Este pilar significa que a educação tem como papel essencial "conferir a todos os seres humanos a liberdade de

pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino" (Delors et al., 1996).

Pode parecer a muitos que esta é uma visão poética, de pessoas descomprometidas com a prática. Nada mais enganoso. A UNESCO no Brasil tem-se dedicado a estudar e a intervir em fenômenos angustiantes que são as violências nas escolas. As violências têm altos custos individuais e coletivos, sob a forma de agressões, ameaças, intimidações, incivildades, furtos, roubos, estupros, vandalismo e uma série de manifestações, ocorrentes tanto em escolas públicas quanto particulares, tanto em capitais grandes quanto menores (Abramovay e Rua, 2002). Ao mesmo tempo, segundo várias pesquisas, as violências reduzem o aproveitamento dos alunos, levando-os, inclusive, por medo, desinteresse e outros motivos, a faltar à escola, a afastar-se temporariamente dela e, mesmo, a evadir-se definitivamente. Cálculos desses custos, quando existem, atingem apenas parte da ponta do iceberg, isto é, o vandalismo. É difícil medir o que se deixou de aprender, assim como as marcas físicas e psicológicas das vítimas, alunos, funcionários e professores. Ora, a UNESCO, por meio do projeto "Abrindo Espaços", tem conseguido reverter tais situações. Escolas localizadas em áreas miseráveis, onde o estabelecimento era o único equipamento social disponível, têm conseguido não só construir uma cultura de paz no seu interior, mas também levado à redução das violências no seu entorno. Para isso, se desenvolvem atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer para a comunidade nos períodos em que a escola estaria fechada. Comunidades que antes se desvalorizavam conseguem oportunidades para se expressar artisticamente e transmitir mensagens há muito sufocadas. O custo médio total anual desse programa foi estimado em R\$ 1,00 por participante em Pernambuco e em R\$ 2,00 no Rio de Janeiro. Esses valores podem ser considerados muito baixos, segundo os padrões internacionais, para programas preventivos e, ainda, enormemente mais baixos que os gastos originados por atividades repressivas ou punitivas, como os custos de internação de adolescentes infratores ou prisionais de jovens criminosos (Waiselfisz e Maciel, 2003).

4. CAMINHOS DE ESPERANÇA

À medida que avança o processo de mundialização, persistem os separatismos e fundamentalismos. Estes passam pela educação formal e informal, que convence gerações de certos valores. Violências plurisseculares podem ser recordadas por famílias e comunidades, gerações a fio, até desaguardarem em conflitos armados no século XXI. Currículos escolares podem ensinar a não saber conviver, contando a História, a Geografia e outros componentes curriculares de modo viesado. A mídia pode formar opiniões e levar até ao pânico e à histeria coletiva.

Enfim, a educação, de variadas formas, pode convencer de que eu sou humano, mas o outro não. Que eu sou titular de direitos, mas o outro é indigno deles. Se a educação pode fazer tudo isso tão eficazmente em favor do ódio, pode também fazê-lo em favor da paz. Apoiando-se nos quatro pilares citados, ela pode, por meio de diferentes instituições e agências, promover a paz e a vida (Gomes, 2002). E, com isso, resolver uma contradição cada vez mais aguda: a que existe entre os separatismos e um mundo que se torna cada vez menor. Quanto mais se estreita o mundo, mais aumenta o risco da sobrevivência da humanidade se não aprendemos a viver juntos, viver com os outros e aprender a ser. As opções acabam por se reduzir a uma só: conviver ou conviver. Resta estabelecer a convivência entre os diferentes no quadro de uma diversidade cada vez mais criadora (cf. Cuéllar, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças et al.. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- CUÉLLAR, Javier Pérez (org.). Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1997.
- DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- EFFETO uomo, la Terra soffre il doppio. Corriere della Sera, Milão, 22 ago. 2002, p. 7.
- GOMES, Candido Alberto. Gestão educacional: para onde vamos? Em Aberto, Brasília, v. 19, nº 75, p. 9-22, jul. 2002.
- KLIKSBERG, Bernardo. Falácias e mitos do desenvolvimento social. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. La condición postmoderna: informe sobre el saber. Madri: Catedra, 2000.
- RUST, Val D. Postmodernism and its comparative education implications. Comparative Education Review, Chicago, v. 35, nº 4, pp. 610-626, nov. 1991.
- TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo. São Paulo: Ática, 1998.
- WASELFISZ, Julio Jacobo e MACIEL, Maria. Avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília; UNESCO, 2003.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 83
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.geocities.com/vcqm/profsecXXI e http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=213		
Acesso em: 15 dez. 2006.		

O Estado de S. Paulo (15/08/2003)

QUEM É O PROFESSOR DO SÉCULO XXI?

Pollyana Notargiacomo Mustaro e Vera Cristina Queiroz (Doutoras em Educação)

O mundo contemporâneo apresenta mudanças que afetam todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Estas mudanças, irreversíveis, estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que instituem diferentes concepções de tempo e de espaço e possibilitam ao professor desenvolver novas práticas pedagógicas. É necessário, então, que os professores do século XXI, em primeiro lugar, adquiram fluência tecnológica - vinculada, principalmente, à reflexão e ao uso de ferramentas digitais (para a comunicação e interação) no âmbito educacional e à compreensão da lógica da hipertextualidade característica da Web. A falta de fluência tecnológica cria uma lacuna entre educadores preparados para utilizar mídias digitais, em aulas presenciais e em cursos on-line, e aqueles que não estão habilitados para fazer uso delas.

Os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser - aprendizagens fundamentais salientadas por Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999). Essas competências e habilidades estão, primordialmente, vinculadas às seguintes esferas: pedagógica (relacionada à utilização de recursos discursivos facilitadores da aprendizagem), gerencial (concernente aos procedimentos estruturais para o desenvolvimento de atividades educacionais) e técnica (ligada à transparência tecnológica do conjunto formado pelo sistema, software e interface selecionados).

A mutabilidade da sociedade em rede implica em um processo constante de releitura das esferas de competências e habilidades e de uma adequada capacitação pedagógica ao longo da carreira docente. Sem capacitação e experiência, os professores continuarão a simplesmente a duplicar suas práticas tradicionais na Internet e não se beneficiarão adequadamente das novas mídias. Em muitos casos, os professores acreditam que atividades utilizadas em sala de aula presencial podem ser transferidas para os VLEs (Virtual Learning Environments - Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem) sem nenhuma adequação. Entretanto, isso não é possível, uma vez que cada mídia digital exige uma abordagem diferenciada para sua utilização.

Grande parte da literatura a respeito da capacitação do professor on-line se refere à utilização da tecnologia per se, manuais de ensino e listas de requisitos para a criação de tutoriais disponibilizados na Web. Contudo, a verdadeira revolução que está ocorrendo no campo da educação on-line é marcada pelo novo papel do professor. Este assume a função de orientador que auxilia e incentiva os alunos a pesquisar, selecionar e organizar as informações, gerenciar o tempo / estudos e a construir o conhecimento de forma autopoietica.

As mudanças em nossa sociedade e os avanços tecnológicos apresentados neste ensaio mostram a necessidade de uma reestruturação da prática de ensino, implementada por uma reflexão crítica sobre o trabalho do professor em sala de aula e em ambientes digitais. Este trabalho está ligado ao desenvolvimento de novas competências que devem ser priorizadas em estudos acadêmicos e incorporadas ao currículo escolar de qualquer instituição que oferece cursos para a formação de professores. Somente através dessa perspectiva é possível instituir um novo paradigma educacional.

O maior desafio da educação e do professor na contemporaneidade é, mais do que nunca, articular as experiências e conhecimentos prévios dos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia discente de forma a constituir uma inteligência coletiva (Pierre Lévy) que promova a democratização do conhecimento e exercício pleno da cidadania.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 84
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06

Resiliência

Uma capacidade ímpar de superar problemas – ou “resiliência”, como preferem os especialistas – foi o que salvou o explorador inglês Ernest Shackleton e sua tripulação da morte no início do século passado. Disposto a atravessar a Antártida em trenós puxados por cães, Shackleton partira com 27 homens a bordo de um navio conhecido como Endurance. A menos de 200 quilômetros do destino, porém, a embarcação foi prensada por um imenso bloco de gelo e, dias depois, rachou ao meio. Sem nenhuma possibilidade de pedir ajuda, a expedição sofreu sobre o deserto gelado, durante dois anos, alimentando-se de focas e até dos próprios cães. Sua única chance de salvação consistia em arrastar três pesados botes de madeira sobre a banquisa congelada à procura de uma saída para o mar. Dificilmente, o grupo conseguiria escapar com vida. Mesmo assim, Shackleton tratava de manter a cabeça erguida. Nos momentos de descanso, ele estimulava os companheiros a pensar no que fariam quando voltassem para casa e, às vezes, promovia partidas de futebol sobre o gelo. Essa maneira peculiar de Shackleton resistir às privações da Antártida é lembrada até hoje como a “força milagrosa” que preservou a vida de seus homens até o dia em que, finalmente, eles foram resgatados.

A resiliência, no entanto, não tem nada de sobrenatural. Trata-se de uma característica comum que alguns indivíduos eventualmente desenvolvem ante uma situação difícil. Pesquisas recentes, aliás, comprovam que a habilidade de resistir e contornar crises pode ser treinada e estimulada. A descoberta tem valor especial para o mundo corporativo, hoje imerso em problemas como acúmulo de trabalho, metas impraticáveis e os próprios reveses da economia, entre outros fatores de estresse. Não é à toa que Carolyn Larkin, uma das mais gabaritadas pesquisadoras da área de recursos humanos, classifica a resiliência como o terceiro atributo mais importante de um líder corporativo, atrás de “visão” e “energia”. “Mais do que qualquer outra habilidade da inteligência emocional, é a resiliência que vai determinar a felicidade e a longevidade de um relacionamento, de uma carreira e de uma vida”, sentenciam Karen Reivich e Andrew Shatté no livro *The Resilience Factor – 7 Essential Skills for Overcoming Life’s Inevitable Obstacles* (“O Fator Resiliência – 7 Habilidades Essenciais para Contornar os Obstáculos Inevitáveis da Vida”), ainda sem tradução para o português.

Cena de *O Pianista*: resiliência salvou a vida de milhares de judeus na II Guerra – incluindo a de Wladislaw Szpilman, retratado no filme

Um traço comum das pessoas resilientes é a tolerância a mudanças. Elas entendem que os imprevistos fazem parte da rotina e, por isso, não perdem o controle diante da primeira dificuldade. A norte-americana Diane Coutu, autora da pesquisa “Resiliência: para que serve?”, publicada na *Harvard Business Review*, tem uma definição ainda mais concisa. Para ela, a resiliência está ligada à capacidade de assimilar as situações com os pés no chão – sem otimismo exacerbado ou discursos derrotistas. “Muitos utilizam a negação como mecanismo de defesa. Enfrentar a realidade, ainda que isso seja doloroso, é tarefa para poucos”, escreve ela. Nas organizações, a falta de habilidade para lidar com os imprevistos de forma realista pode se tornar um problema de dimensões perigosas. Richard Pascale, no artigo “Mudando a maneira como mudamos”, também da *Harvard Business Review*, garante que assimilar as mudanças é essencial para que os funcionários não tropecem nelas. Segundo ele, uma das formas de recuperar a vitalidade de uma organização é “instaurar disciplinas mentais que induzam as pessoas a modificar seu comportamento e as ajudem a cultivar novas atitudes”.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 85
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

::. Saber e Fazer Competências e Habilidades ?!?

Thereza Bordoni

Mestre em educação. Consultora do Projeto Linha Direta. Diretora da A&B Consultoria e Desenvolvimento e do site www.vaganaescola.com.br. Palestrante. Contato: tbordoni@vaganaescola.com.br . Fone: (31) 91849405.

O termo competência tem recebido vários significados ao longo do tempo. Percebo que em certos momentos algumas palavras assumem o significado de paradigma, e isto tem ocorrido com as palavras: competências e habilidades, apesar de que atualmente parece haver uma idéia comum de competência. Mesmo assim, sinto que precisamos ainda, clarear o real significado de termos tão usados por nós educadores. Me vêm a mente algumas questões como: Devemos dizer educar para competências ou educar por competências? A expressão "habilidades e competências", que sentido tem? Afinal que significado têm estas palavras?

Se observarmos o funcionamento das estruturas intrínsecas do processo educacional como um todo, perceberemos que a organização escolar estrutura-se em função das respostas dadas a estas perguntas, isto é, em torno da idéia da formação do sujeito para resolver situações-problemas do dia-a-dia, que envolvem diferentes graus de complexidade.

Estudiosos contemporâneos, afirmam, que as transformações pelas quais a sociedade está passando, estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes. Por isto competências e habilidades ganharam destaque nos debates atuais, pois fazem referências simultâneas ao cotidiano social e educacional.

Segundo o professor Vasco Moretto, um dos sentidos de competência aflora na utilização da palavra no senso comum quando utilizamos expressões como "vou procurar um dentista, mas quero que seja competente", ou "meu irmão é um pianista competente". Todas elas têm o mesmo sentido: uma pessoa é competente quando tem os recursos para realizar bem uma determinada tarefa. A expressão isolada "fulano é competente" não tem muito sentido, provocando outra pergunta: "competente para fazer o quê?" Poderíamos dizer que Ronaldinho (jogar de futebol) é mais, ou menos competente que Guga (tenista) ?

Vislumbrando as varias acepções de competências, parece-me mais lógico o conceito de competência relacionado à capacidade de bem realizar uma tarefa, ou seja, de resolver uma situação complexa. Para isso, o sujeito deverá ter disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados com vistas a resolver a situação na hora em que ela se apresente. Educar para competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa. "Assim, educar alguém para ser um pianista competente é criar as condições para que ela adquira os conhecimentos, as habilidades, as linguagens, os valores culturais e os

emocionais relacionados à atividade específica de tocar piano muito bem" (Moretto).

A competência é "portátil", por si só não é amarrada, tem de ter flexibilidade. Nesta análise, a idéia de competência é: "como me viro diante de uma situação complexa? A pessoa que realmente adquiriu uma competência tem condições de resolver este tipo de situação com criatividade. Assim, a metodologia com relação a competências precisa dar conta de situações novas. O trabalho em grupo e a pedagogia de projetos estão se destacando como facilitadores para uma nova metodologia. Porém, nem o professor nem o aluno estão preparados para trabalhar com a pedagogia de projetos. Para os educadores o entrave é trabalhar com as deficiências que os alunos trazem, independentemente do que eles têm de saber; Outra dificuldade que nós educadores temos é a de não termos sido educados para isso. Repetimos na nossa ação o modelo pelo qual fomos educados. A excessiva ênfase na compartimentalização em disciplinas é uma das coisas que dificultam o desenvolvimento de competências. Tanto o ensino fundamental quanto o médio têm tradição conteudista. Na hora de falar de competência mais ampla, carrega-se no conteúdo. Não estamos conseguindo separar a idéia de competência de conteúdos, a escola traz para os alunos respostas para perguntas que eles não fizeram: o resultado é o desinteresse; As perguntas são mais importantes que as respostas.

Em decorrência, será necessário também uma mudança no conceito do que é ensinar. O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois compete-lhe dar condições para que o aluno "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Em lugar de continuar a decorar conteúdos, o aluno passará a exercitar habilidades, e através delas, a aquisição de grandes competências ou seja desenvolvendo habilidades através dos conteúdos. Caberia então aos professores mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo condições para que eles participem da nova sociedade do conhecimento.

Neste contexto definimos o papel do educador: aquele que prepara as melhores condições para o desenvolvimento de competências, isto é, aquele que, em sua atividade, não apenas transmite informações isoladas, mas apresenta conhecimentos contextualizados, usa estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utiliza linguagem adequada e contextualizada, respeita valores culturais e ajuda a administrar o emocional do aprendiz. E o ato de ensinar como o processo que proporciona a aquisição de recursos que possam ser mobilizados no momento em que situações-problema se apresentem. Poderíamos dizer que uma competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. O conceito de habilidade também varia de autor para autor. As habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. Desta forma as habilidades estão relacionadas ao saber fazer. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Sabemos que é necessário educar para competências, mas como fazê-lo ?

Torna-se necessária uma revisão daquilo que é desenvolvido em sala de aula, através da contextualização e da interdisciplinaridade. Ou seja, conteúdos impregnados da realidade do aluno demarcam o significado pedagógico da contextualização e a intercalação dos diversos conteúdos dentro de uma mesma disciplina explicita a interdisciplinaridades. Isto imprime significados e relevância aos conteúdos escolares favorecendo uma ruptura com as práticas tradicionais e o avançar em direção a uma "educação competente", pluralista, em rede, harmônica, flexível, aberta e processual.

Para conhecimento:

Vasco Moretto aponta cinco recursos para resolução de situações complexas:

a) o conhecimento de conteúdos relacionados à situação; b) as habilidades (saber fazer) para resolver a situação; c) o domínio das linguagens específicas relacionadas ao contexto; d) a compreensão dos valores culturais que dão sentido à linguagem e que torna a situação relevante no contexto, e e) a capacidade da administração do emocional diante do problema.

E as diretrizes do MEC explicitam 5 competências:

- domínio de linguagens
- compreensão de fenômenos
- construção de argumentações
- solução de problemas
- e elaboração de propostas

OUTRAS VISÕES DE COMPETÊNCIA:

- A competência é o que o aluno aprende. Não o que você ensina. Jamil Cury/CNEB

- Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Competências e habilidades pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto Em resumo: a competência só pode ser constituída na prática. Guiomar Namó de Mello

- Competência - "qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos". Ela significa ainda habilidade, aptidão, idoneidade. Muitos conceitos estão presentes nessa definição: competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. É ainda quem tem capacidade resultante de conhecimentos adquiridos. Dicionário Aurélio

- Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Philippe Perrenoud

- Competência é mais do que um conhecimento; Ela pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar. Lino de Macedo

- Conceito de competência, já claramente exposto nas Diretrizes e bem repetido aqui pelo Professor Cordão, envolve muito mais que acumular conhecimento, desenvolver habilidades e introjetar valores. O sentido é muito importante: não é uma soma de valores, de conhecimentos, de habilidades. É a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação esses componentes, para um desempenho eficiente e eficaz. Então, valores, conhecimentos e habilidades são componentes que, por si sós, não são a competência. Bahij Amin Aur - Conselho Estadual de

Educação de SP

- Competência: "o saber em acção" ou "o agir em situação". DEB (2001): Currículo nacional do Ensino Básico Competências Essenciais; Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- A ideia de competências tem três ingredientes básicos. Primeiro: relaciona-se diretamente à ideia de pessoa. Você não pode dizer que um computador é competente; competente é o seu usuário, uma pessoa. Segundo: a competência vincula-se à ideia de mobilização, ou seja, a capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca. É um saber em ação. Aliás, da má compreensão deste aspecto vem outra crítica, a de competência como mero saber fazer algo. Agir é mais do que fazer. Nilson Machado
- Um conceito de competência pode ser apresentado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes demonstrados pela pessoa na realização de uma tarefa. Dizemos que somos competentes numa atividade quando esse conjunto de comportamentos apresentados resulta no sucesso para a realização daquela atividade. Harber
- Competências se desenvolvem em um contexto. Aprender, fazendo, o que não se sabe fazer. Philippe Meirieu

Para pensar:

- A quem compete facilitar o desenvolvimento de competências ?
- O que é ser competente ?
- Nós queremos desenvolver competências sob que ótica: a do capital, a do saber escolar, a da vida?
- Quais as grandes mudanças por parte do professor e do aluno no ensino atual e no ensino para competência?
- A competência valoriza o profissional?
- O que o aluno ganha com isto?

Bibliografia:

BRASIL, MEC. Em Aberto (Currículo: referenciais e tendências). INEP, Brasília, N.º 58, abril/jun. 1993.

COLL, César et alii. Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Orgs). Interdisciplinaridade. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

MORETTO, Vasco P. Construtivismo, a produção do conhecimento em aula. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cotez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

_____. Dez novas competências para ensinar, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edições diversas.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 89
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?vm_idmat=561&s=501 Acesso em: 15 dez. 2006.		

O Novo Professor

Seja diferente

Brasílio Neto

Existem diversas universidades que são um exemplo de competência no mundo todo. Coimbra. Cambridge. Getúlio Vargas. Oxford. Harvard. Unicamp.

E, recentemente, a Faculdade de Alverno.

Se você nunca ouviu falar dela, não se preocupe. Essa instituição norte-americana de ensino tem pouco menos de 2.000 alunas (só se aceita mulheres) e está localizada em um canto qualquer de Winsconsin (estado que, por si só, está longe da maioria das rotas de turismo). Mesmo assim, consegue atrair os olhares e elogios de jornais e instituições do mundo todo. A Faculdade de Alverno consegue isso sendo diferente. Para começo de conversas, ali não há notas.

Aqui se aprende – A falta de provas, testes, notas e conceitos ajuda as alunas a colocar o estudo no seu devido lugar. Lá, ninguém estuda “para passar”. Busca-se, sim, o conhecimento útil para o futuro. “A idéia é que cada estudante tenha consciência do seu papel e o que ela precisa aprender para ter sucesso”, diz a Irmã Austin Doherty, Diretora da Faculdade. Vamos ver como isso funciona:

1 – Habilidades

A grade curricular da Faculdade de Alverno é dividida da mesma forma que a maioria das Universidades do mundo. Ali se encontram matérias familiares como História, Estatística, etc. A diferença é que não existem notas nessas matérias. Em vez disso, as discípulas da Irmã Austin devem demonstrar competência em sete habilidades pessoais:

- Comunicação.
- Capacidade de Análise.
- Solução Efetiva de Problemas.
- Capacidade de Decisão.
- Interação Social.
- Desenvolvimento de Visão Globalizada.
- Cidadania Efetiva.

Chamado de Currículo Baseado em Habilidades, ele é o grande pulo do gato da instituição. Afinal, qualquer um pode memorizar dados para tirar uma nota boa. Agora, desenvolver sete habilidades que serão úteis pelo resto da vida não é para qualquer uma. Ainda mais sabendo que toda atitude, toda ação que se toma está sendo avaliada pelas educadoras e colegas o

tempo todo. Isso torna o ensino em Alverno mais difícil do que outras Universidades. Além de estudar as matérias do curso, elas devem aprender a pensar e a agir no mundo lá fora.

2 – Ir além

Existem testes e pesquisas nessa faculdade, eles só não são classificados pelos professores. Mas o são pelas próprias alunas. Após entregar uma pesquisa, é comum ouvirem da educadora que boas escritoras sabem que cada texto é na verdade três: aquele que elas planejaram escrever, o que elas escreveram e o que elas deveriam ter escrito. E finaliza, pondo o dedo na feridona:

— Agora falem-me sobre o que vocês deveriam ter escrito.

Compare isso com as escolas tradicionais, em que se entrega o trabalho e pronto. Em Alverno, a avaliação e a crítica vem das próprias alunas, em primeiro lugar. E a aprendizagem cala mais fundo.

3 – O poder da comunidade

A cada semestre, perto de 500 pessoas são convidadas para dar ligeiras palestras e conversar com as estudantes. Lembre-se, a faculdade não tem nem 2.000 alunas. Entre os convidados, há de tudo: empresários, oficiais da polícia e bombeiros, assessores de finanças pessoais, artistas. Tudo para dar às discípulas uma visão mais completa do mundo em que vivemos. Conversar com essas pessoas vale muito mais para as meninas do que memorizar meia dúzia de capítulos de um livro.

4 – Investimento no que importa

Muitas instituições de ensino orgulham-se de seu vasto Campus, de sua quadra de esportes. Outras, vangloriam-se de seus computadores, estalando de novos. Em Alverno, o importante é a formação das alunas – e todos os investimentos são destinados para isso. Entre comprar novas máquinas e usar o dinheiro para trazer um grande palestrante para a sala de aula, a diretora vai escolher a última opção. Que pode não aparecer em nenhuma foto, mas pode fazer toda a diferença quando suas discípulas entrarem no mercado de trabalho.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 91
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=28		
Acesso em: 12 dez. 2006.		

Temas Transversais como Eixo Unificador

Lenise Aparecida Martins Garcia

Existem temas urgentes e importantes cujo estudo exige uma abordagem particularmente ampla e diversificada, que não pode ficar restrita a uma única disciplina. Alguns deles foram inseridos nos PCN, que os denomina Temas Transversais e os caracteriza como temas que "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto a atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões".

Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extra-escolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Considera-se a transversalidade como o modo adequado para o tratamento destes temas. Eles não devem constituir uma disciplina, mas permear toda a prática educativa. Exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado no decorrer de toda a educação.

Na verdade estes temas sempre estão presentes, pois se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente. Tomemos como exemplo a ética. Não falar de aspectos éticos, em muitos casos, é uma omissão que por si só representa uma postura. Não apenas por palavras, mas por ações, a escola sempre fornece aos alunos uma formação (quem sabe uma deformação?) ética. Podemos dizer o mesmo com relação ao meio ambiente: o próprio tratamento dado ao ambiente escolar caracteriza a visão das pessoas que ali trabalham e pode ser parte importante na formação dos alunos sobre essa questão.

Como os temas transversais não constituem uma disciplina, seus objetivos e conteúdos devem estar inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas. Vão sendo trabalhados em uma e em outra, de diferentes modos.

Interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para trabalhar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva

disciplinar rígida.

Um modo particularmente eficiente de se elaborar os programas de ensino é fazer dos temas transversais um eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas. Todas se voltam para eles como para um centro, estruturando os seus próprios conteúdos sob o prisma dos temas transversais.

Os PCN do Ensino Fundamental prevêem seis Temas Transversais a serem trabalhados durante todo o processo de ensino / aprendizagem: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo (este último apenas nos PCN de 5a a 8a séries).

Eles podem ser trabalhados a partir do cotidiano dos alunos ou de atividades organizadas pela escola. Mas essas atividades devem estar inseridas no trabalho pedagógico, não sendo apenas um momento isolado de reflexão. Por exemplo, se a escola faz uma "semana do meio ambiente" essa atividade não será transversal, a menos que não se restrinja à semana, com os seus objetivos próprios, mas também permeie o trabalho pedagógico diário, com a abordagem de conteúdos curriculares - em cada disciplina - que se relacionem com essa temática.

Trechos de um noticiário, de um programa de TV, um vídeo que envolvam temas transversais podem ser também um excelente recurso para que toda a escola (ou ao menos professores de várias disciplinas) desenvolva um trabalho conjunto.

A TV e o vídeo, por nos trazerem de um modo muito vivo cenas e questões da realidade, podem ser um aliado importante no tratamento dos temas transversais, permitindo também a interação entre diferentes disciplinas. É um modo de o aluno "sair da escola", sem sair fisicamente dela, para uma penetração na vida social e uma análise crítica da mesma.

BIBLIOGRAFIA

Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, 1998 - 9

Educação, um tesouro a descobrir. UNESCO, 1998

PERRENOUD, P. - Construir as competências desde a escola. Artes Médicas. Porto Alegre, 1999

COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. e VALLS, E. - Os conteúdos na reforma. Artes Médicas. Porto Alegre, 1999

Declaração da Conferência Mundial de Meio Ambiente da ONU. Estocolmo, 1972.

Declaração da Primeira Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental. Tbilisi, 1977.

Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 93
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.pedagogas2na.hpg.ig.com.br/etica/tipos.htm		
Acesso em: 7 set. 2004.		

TEXTO 2 - PARA DIAS 28 e 29 /08/2003 - Turmas: 2ma, 2na, 2nb,2nc

Profa. Carmela

Tipos de Professor

A deficiente metodologia de ensino não é só produto da deficiente formação pedagógica do professor. Uma pesquisa da REVISTA TIME revelou que os melhores professores dos Estados Unidos não eram precisamente os que usavam as técnicas de ensino mais refinadas, mas sim os que estimulados por seu entusiasmo para contagiar seus alunos com o amor à disciplina, encontravam maneiras próprias de comunicar e ensinar.

A metodologia seguida pelo professor reflete sobretudo uma mentalidade, um sistema de crenças e valores, quase diríamos uma cosmovisão, que é o conceito que se tem do homem e sua capacidade de crescimento.

Ajudou bastante esclarecer esta conclusão uma classificação de professores elaborada após um estudo feito pela Universidade da Califórnia, que inclui cinco tipos diversos de professores:

- **o "instrutor" ou professor de autômatos.**
- **o professor que se concentra no conteúdo.**
- **o professor que se concentra no processo de instrução.**
- **o professor que se concentra no intelecto do aluno.**
- **o professor que se concentra na pessoa total.**

Analisando cada um desses tipos, percebe-se que a metodologia aplicada pelo professor responde a um conceito do homem e de como ele aprende e se transforma.

INSTRUTOR OU PROFESSOR AUTÔMATO

O professor tipo "instrutor", procura ajudar o aluno a adquirir a capacidade de responder imediatamente sem necessidades de pensar. Nessas aulas os alunos pouco mais fazem que recitar definições, explicações e generalizações que memorizam a partir das exposições do professor ou de um texto lido a mando do professor. O aluno se converte numa máquina de dar respostas corretas, um autômato, nada mais. O instrutor é autoridade máxima e o aluno tem poucas alternativas oferecidas ou exigidas. Os alunos são obrigados a conseguir uma proficiência que não depende do raciocínio e devem aprender um conjunto de informações de uma forma mais ou menos mecânica. Esse tipo de professor é comum nos cursos rápidos, de preparação para vestibulares.

PROFESSOR QUE SE CONCENTRA NO CONTEÚDO

Este professor afirma que sua primeira tarefa consiste em cumprir sistematicamente o conteúdo de sua disciplina, para assim ajudar os alunos a dominá-lo. Ele tem plena certeza dos conteúdos que devem ser tratados e aprendidos. Considera uma tolice a opinião de que o processo de ensinar e de aprender deva constituir numa pesquisa conjunta. Se ele utiliza a pesquisa o faz apenas como um artifício didático, pelo qual o aluno chega a uma solução já conhecida de problema previamente estruturado.

Este professor dá menos importância à originalidade que ao fato de o aluno aprender toda a matéria que já foi descoberta no passado. A ideia de que o professor possa aprender algo discutindo com os alunos é para ele completamente estranha ao objetivo de ensinar e aprender. Sua imagem do estudante atual é o aluno que já dominou totalmente a matéria apresentada nas aulas ou nos textos recomendados.

O PROFESSOR QUE SE CONCENTRA NO PROCESSO DE INSTRUÇÃO

Esse tipo de professor se concentra em conseguir que seus alunos tratem a matéria com os mesmos métodos e processos com que ele os trata.

Preocupa-se em impor um modelo de raciocínio e exige de seus alunos que demonstrem nos exercícios, exames e discussões, que podem imitar seus métodos, formulações, bem como sua maneira de usar os dados existentes ou pertinentes. Este professor transmite a impressão de autoridade e independência que atrai os alunos, pois favorece o diálogo com eles. Entretanto se analisar bem seu papel, observa-se que todas as conversas começam com ele e suas ideias, mais cedo ou mais tarde, acabam sempre voltando a ele. Podemos distinguir o professor que se concentra no conteúdo do que se concentra no processo de instrução, enquanto o primeiro se interessa pelo saber como produto, o segundo se interessa pelo saber como processo.

PROFESSOR QUE SE CONCENTRA NO INTELLECTO DO ALUNO

Para esse tipo, o processo de saber e de aprendizagem deve concentrar-se na própria atividade racional. Para ele deve-se dar muito mais importância ao como e ao porque do saber, que ao que saber. Preocupa-se sobretudo em desenvolver as habilidades intelectuais dos alunos. Esse tipo de professor utiliza a análise e a solução de problemas como o principal artifício de ensino, porém dá mais importância ao intelecto que às atitudes e emoções do estudante. O problema é para ele, apenas um recurso para a tarefa didática, e não um assunto com o qual se compromete como pessoa.

PROFESSOR QUE SE CONCENTRA NA PESSOA TOTAL

Este professor tem muito em comum com o professor que se concentra no intelecto do aluno, pois ambos concentram-se no aluno. A diferença é que este tipo de professor não acredita que o desenvolvimento intelectual deva ou possa ser desligado dos outros aspectos da personalidade humana, tais como fatores afetivos e não - racionais da identidade e da intimidade. Considera o ensino como um desafio global à pessoa do aluno, que o obriga a buscar respostas ainda não aprendidas, e a experimentá-las. E separando-se o mundo intelectual do resto, o processo de crescimento do estudante na direção de um ser adulto torna-se seriamente comprometido.

PROFESSOR QUE TEM UMA VISÃO ESTRUTURAL DA SOCIEDADE.

Este professor considera o aluno, as matérias a ensinar e a si mesmo, como partes inseparáveis de um contexto social, isto é, de uma sociedade historicamente estruturada em classes dominantes e classes dos dominados: sociedade que, por sua vez, está imersa num mundo onde certas sociedades competem com outras provocando as reações de conflitos ou de libertação que hoje são assuntos, fatos nas notícias de jornais e revistas. A metodologia deste professor, obviamente, será radicalmente diferente da utilizada pelos tipos anteriores, principalmente pelo caráter de engajamento ou compromisso preparar os alunos para uma visão dos problemas da sociedade.

Instituição: Faculdade de Sinop (Fasip)	Disciplina: Competências e Habilidades	Página 95
Curso: Docência para o Ensino Superior	Professor: Rubem José Boff	16/12/06
Disponível em: http://www.visaoreal.com.br/brasileiros_ao_interpretam_texto.htm		
Acesso em: 15 dez. 2006.		

Um em cada 4 brasileiros consegue compreender o texto que lê Da Redação Em São Paulo

O Brasil possui 16 milhões de analfabetos com mais de 15 anos (9% da população), segundo dados do Inaf (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), do Instituto Paulo Montenegro, que é ligado ao Ibope.

Apenas 26% da população com mais de 15 anos têm domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Isso significa que um em cada quatro jovens e adultos consegue compreender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados.

O restante são os chamados analfabetos funcionais, que "mal conseguem identificar enunciados simples, sendo incapazes de interpretar texto mais longo ou com alguma complexidade", aponta o Inaf.

Porém, de acordo com a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", 67% dos brasileiros têm interesse pela leitura. O Plano Nacional do Livro, Leitura e Biblioteca - Fome de Livro, do governo federal, considera que as pessoas têm vontade de ler e para estimular o hábito, agirá em várias frentes.

Uma delas é zerar o número de cidades brasileiras sem uma biblioteca. A outra é criar uma política federal centralizada para aumentar a leitura. A democratização do acesso ao livro se dará por meio das bibliotecas públicas, da revitalização das 5.000 bibliotecas existentes, construção de acervos básicos infanto-juvenis, proliferação de centros de inclusão digital, livrarias e realização de campanhas de distribuição de livros.

O terceiro eixo, o fomento à leitura, será desenvolvido por meio da formação de 100 mil mediadores, pessoas como professores e bibliotecários que, no dia-a-dia, vão procurar formas de estimular a leitura. "Eles têm que estar preparados para desenvolver formas de fomentar a leitura, sugerir livros ou mostrar outros livros daquele autor", afirma o coordenador do plano, Galeno Amorim.

Outra frente, a valorização do livro, deverá ser estimulada com campanhas nos meios de comunicação: "2005 é o Ano Ibero-americano da Leitura e, neste período, campanhas em rádio e televisão serão desenvolvidas em 20 países", disse o coordenador.

Os recursos a serem destinados ao programa Fome de Livro ainda não estão definidos. Durante o mês de outubro, cada um dos ministérios irá informar quanto estará previsto em seu orçamento para os próximos três anos. No final do mês, "teremos esse número fechado", afirma Amorim.

Segundo pesquisa encomendada pela Câmara Brasileira do Livro e pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros em 2001, 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com os livros, não existem livrarias em 89% dos municípios brasileiros e 6,5 milhões de pessoas não têm condições financeiras de comprar um livro. De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil, produzido pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 35% dos analfabetos brasileiros já frequentaram a escola.

O título do projeto é uma homenagem a um de seus idealizadores, o poeta Waly Salomão, que costumava dizer: o povo tem fome de comida e de livros. "O governo criou o Fome Zero para combater a fome e a miséria que têm, como eixos estruturantes, a educação e a cultura. O Plano faz parte do conjunto de políticas sociais do governo federal", lembra Amorim.

As informações são da Agência Brasil