

## AS COMPETÊNCIAS NOS NOSSOS DIAS: (DES)ORIENTAÇÕES E IMPLICAÇÕES



*Mário Rui Pinto da Silva (\*)*  
*Tenente-Coronel de Artilharia*

### RESUMO

Com o presente artigo procuramos caracterizar o conceito (recente) de competência, a sua lógica e os constrangimentos que estão associados à sua emergência num contexto de ensino. As práticas educativas em Portugal, não têm sido capazes de produzir resultados satisfatórios e reclamados em termos qualitativos, isto é, adaptados às "descontinuidades" geradas pela modernidade, quantitativos, em comparação com os Países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, e mobilizadores, que promovam as competências dos alunos. A Escola não está, ainda, adaptada a um sistema de ensino baseado no desenvolvimento das competências. As escolas continuam sujeitas a constrangimentos no seu funcionamento e na sua cultura, que tendencialmente, parecem contrariar o princípio constitucional da liberdade de ensinar e de aprender. Assistimos ainda a turmas com elevado número de alunos, métodos, fundamentalmente, expositivos na transmissão dos conhecimentos, avaliações dos alunos como sinónimo de classificações em testes, no limite, a práticas contrárias à emergência das competências.

**Palavras-chave:** Competência, Acção, Mobilização, Aprendizagem cooperativa, Comunidades de Prática.

---

(\*) Professor das unidades curriculares de Introdução às Ciências Sociais e do Seminário de Relatório de Estágio na Academia Militar. Licenciado em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; Mestre em Ciências da Educação - Investigação e Intervenção Educativa, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## 1. NOTAS DE INTRODUÇÃO

O termo competência encontra-se na ordem do dia do debate educativo e organizacional, discute-se o conceito, a necessidade de traçar perfis de competências, o ensino baseado no desenvolvimento das competências, não obstante, parece que estas noções e necessidades não foram, ainda, devidamente acomodadas pelos actores do sistema de ensino, bem como pelas Organizações em geral.

Nesta análise crítica procuramos caracterizar o conceito de Competência e a sua ligação com a cultura, a lógica, a produção e a emergência de competências em contexto de ensino.

Em primeiro lugar, apresentaremos uma sinopse que julgamos ser representativa da definição de competência. Em segundo lugar, reflectiremos sobre a emergência das competências em contexto de ensino, onde descrevemos o papel da cultura, da avaliação e do currículo. Por fim, faremos uma síntese conclusiva.

## 2. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Etimologicamente a palavra "competência" deriva de *competere*, que em latim significa *pedir em conjunto; procurar em conjunto*. Derivações familiares deste conceito são: *competitio*, que pode significar acordo ou competição. Esta derivação conduziu no latim tardio, à ideia de competição; *Competentia*, que remete para a ideia de proporção, justa relação, ou para a capacidade de responder adequadamente, numa dada situação. A associação de *competência* com *capacidade* conduz a *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo. As principais características da ideia de *competência* parecem encontrar raízes neste feixe de relações etimológicas. Poder-se-ia assim dizer que a competência é um atributo das pessoas, exerce-se num âmbito restrito, está associada à capacidade para mobilizar recursos, realiza-se e expressa-se socialmente, exige capacidade de abstracção e pressupõe conhecimento de conteúdos (Machado, 2006).

A competência, tende assim, a ser percebida como um conjunto de recursos que mobiliza, impulsiona e motiva o indivíduo para agir (Perrenoud, 1996). É a capacidade que um sujeito possui de mobilizar (quase todos) ou parte dos seus recursos cognitivos, instrumentais e afectivos para fazer face a um conjunto de situações complexas ou simples, num determinado contexto.

Rey (citado em Perrenoud, 1996) refere que a noção de competência oscila entre uma concepção muito geral, isolada de um contexto e uma concepção muito restrita, correspondendo a competência a um saber fazer numa situação muito específica, por exemplo resumir um texto.

Boterf (2003) refere-se à competência como uma disposição para agir de forma pertinente e reconhecida em face duma situação específica ou perante um conjunto de situações.

Vergnaud (citado em Boterf, 2003) define competência como uma *totalidade dinâmica funcional* que incorpora vários elementos (regras de acção, invariantes de acção, inferência perante uma situação) que estão presentes perante um conjunto de problemas ou situações. É uma organização invariante da conduta dum indivíduo perante uma ou várias situações. A competência pressupõe a existência dum processo que dá sentido à sucessão das acções. É uma acção ou um conjunto de acções reconhecidas e tem claramente um fim a atingir. A competência requer existência de *conhecimentos, saberes e capacidades*, mas não se reduz a isto (Boterf, 2003), é necessário saber agir em situação, isto é, num contexto e numa situação específica, em face de determinadas condições e exigências para alcançar determinados objectivos. Possuir conhecimentos, saberes ou capacidades não significa ser um profissional competente. Poderemos conhecer as *Técnicas de Estado-Maior* e não as sabermos usar no *momento oportuno*. Poderemos ter conhecimentos de *Táctica* e não sermos capazes de planear uma *Operação Militar*. A competência refere-se sempre a um actor em situação, isto é, a *competência realiza-se e expressa-se na acção* e emerge da convergência dum saber e dum contexto para alcançar um determinado resultado.

Guittet (1994) sustenta que uma competência representa a eficácia do *saber e do saber fazer* quando se realiza uma tarefa. Resulta de uma experiência profissional, observa-se objectivamente a partir de um posto de trabalho e é validada e reconhecida pelo desempenho do sujeito. A competência de um indivíduo resulta assim, de um movimento dinâmico entre *a sua qualificação e a situação de trabalho que ele ocupa*, tendo em conta que o posto de trabalho, por retorno, modifica a sua competência.

Em suma, poderemos dizer que o conceito de competência pode ser entendido como um *agregado* e para compreendermos este conceito teremos que atender aos conhecimentos, aos saberes, às capacidades, às atitudes, às motivações, à organização do trabalho, aos métodos, às relações interpessoais, ao clima e cultura organizacionais, que poderão espalhar, condicionar, limitar ou inibir as competências.

## 2.1 *Cultura Organizacional e competências*

As competências não se jogam e esgotam apenas na esfera individual. Os juízos, as representações mentais, as significações e as crenças das pessoas, inserem-se numa matriz sócio-cultural. É a cultura que fornece ao profissional "a representação simbólica", da qual ele se serve para colocar em acto os processos cognitivos, sentimentos ou os seus esquemas e comportamentos adaptativos e adaptados. O profissional em acção é guiado pelos valores, significações, opiniões, crenças e comportamentos, que são social e culturalmente partilhados (Boterf, 2003).

A forma de gerar competências difere de um País para outro, ou mesmo até de região para região, num mesmo Estado. Em França dá-se muito valor aos diplomas, aos conhecimentos abstractos, à cultura geral. Na Alemanha a aprendizagem é muito valorizada, isto é, manter uma relação estreita entre a Organização e o colaborador é um objectivo prioritário. Entra-se muito novo na Organização e para aceder a um lugar de direcção, a progressão faz-se muito lentamente. A relação entre as competências técnicas e relacionais é aqui diferente: devem ser dadas provas no terreno. No Japão quando um jovem colaborador ingressa numa Organização terá que ser capaz de assimilar as competências de base, a cultura da Organização e promover e participar na coesão social, considerados três factores interdependentes. A experiência profissional e a integração no grupo serão mais tarde, essenciais para assumir outras responsabilidades (Guittet, 1994).

O contexto cultural e social da Organização é primordial para compreender, interiorizar e partilhar os *valores* que habitam no interior de uma Organização. As representações específicas da excelência, da competência, orientam, influenciam e reforçam as características de base da identidade social (Guittet, 1994).

## 2.2 *A lógica das competências*

O Recrutamento e a Selecção de pessoas tecnicamente adaptadas e uma formação direccionada para a realidade das funções, que desempenham ou desempenharão, e para a Cultura da Organização são percebidos como os melhores indicadores para fazer face à emergência das competências. Uma rigorosa análise de funções, os referenciais de cada função e a integração dos valores veiculados e valorizados pela cultura da Organização, conduzirão a uma definição mais precisa das competências a adquirir e manter, numa Organização.

Procurar perfis de competências precisos, técnicos, que respondam eficazmente às necessidades do posto de trabalho, implica ainda, atender às motivações das pessoas, às suas necessidades de progressão na carreira e a avaliar as suas capacidades de inovação e de progressão.

### 2.3 *Competências e formação – A produção de competências*

Poderemos analisar e avaliar as competências dum indivíduo durante uma situação, colocando-o em acção. Em contrapartida é muito difícil avaliar as condições reais de produção e desenvolvimento de uma competência. Porquê? Porque existem vários factores interdependentes, como já referido, as motivações, as atitudes, as relações interpessoais, a organização do trabalho, o clima organizacional e a cultura da Organização que poderão condicionar e espartilhar o aparecimento duma competência. Por exemplo, poderá existir um colaborador competente que não esteja motivado, ou que não se enquadre no clima ou na cultura da Organização. Estas disfuncionalidades poderão conduzi-lo a desempenhos médios ou medíocres. Não estando motivado, aclimatado ou aculturado, o indivíduo poderá por opção não mobilizar os recursos exigidos a desempenhos de excelência.

As competências directamente percebidas e avaliadas durante a realização de uma tarefa, não são mais do que a sua parte visível, observável, onde a parte invisível representa as condições de realização e de desenvolvimento destas competências (parte implícita).

Dito isto, um estudo, com rigor analítico e factual, sobre competências deverá ter em conta que a produção de uma competência é o resultado de uma experiência profissional e que é ela mesma muito condicionada por factores relacionais, pela Organização e pela Cultura Organizacional onde se inserem os valores, sobre os quais deverão ser edificadas as competências (Guittet, 1994). Modificar os papéis, as atitudes, os valores e as mentalidades só é possível através de acções complexas e duradouras de *resultado incerto*.

## 3. EMERGÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO DE ENSINO

Referiremos em primeiro lugar um estudo Internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos, realizado em vários países industrializados (Programme for International Student Assessment – PISA, 2000; 2003). A amostra Portuguesa era constituída

por alunos de 159 escolas, do ensino público e privado. O desempenho dos alunos foi avaliado nas seguintes áreas:

1. Literacia da Matemática
2. Literacia da Leitura
3. Literacia das Ciências

O objectivo deste estudo foi avaliar o desempenho dos alunos na óptica das competências, isto é, a capacidade dos jovens para mobilizar os seus recursos, principalmente conhecimentos, na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar. Apresentamos na tabela 1 os lugares obtidos por Portugal, em relação aos Países da OCDE.

**Tabela 1** - Lugares de ranking 2003 – Países da OCDE

<b>Matemática</b>	<b>Leitura</b>	<b>Ciência</b>
1.º Finlândia	1.º Finlândia	1.º Finlândia
2.º Coreia	2.º Coreia	2.º Japão
3.º Países Baixos	3.º Canadá	3.º Coreia
–	–	–
<b>27.º Portugal</b>	<b>24.º Portugal</b>	<b>27.º Portugal</b>
–	–	–
30.º México	30.º México	30.º México

Fonte: [www.portugal.gov.pt](http://www.portugal.gov.pt)

Pela análise da tabela 1, poderemos concluir que nas três áreas avaliadas os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho inferior, quando comparados com os correspondentes valores médios dos países do espaço da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (PISA, 2003). Na *literacia matemática*, área predominante no PISA 2003, verificou-se existir uma percentagem elevada (30%) de alunos portugueses com *nível de proficiência inferior a 1* (numa escala de 0 a 5), e na *literacia em leitura* 22,4% dos alunos revelaram o mesmo padrão de resultados, o que configura uma situação grave para cerca de um terço dos nossos estudantes.

Estes resultados evidenciam elevadas dificuldades, dos alunos Portugueses, para adaptar os conhecimentos escolares a situações novas, bem como aplicá-los em situações que exigem a resolução de problemas da vida real.

Na amostra de escolas seleccionada, o número de escolas públicas foi muito superior ao número de escolas privadas, uma vez que se procurou espelhar a distribuição realmente existente no nosso sistema de ensino. Embora existindo uma diferença significativa no número de alunos que frequentavam os 2 tipos de escolas, pode dizer-se que não houve diferenças significativas nos desempenhos médios em *literacia matemática* dos respectivos alunos.

Portugal é, o país da OCDE, que tem menos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino a declarar que monitorizam as aulas dos professores. No nosso país, apenas 5% dos alunos da amostra frequentam estabelecimentos de ensino em que há monitorização das aulas, enquanto na OCDE, essa percentagem é, em média, de 61%.

Em literacia matemática verificou-se a existência de diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias em que os bens culturais, os recursos educacionais, os níveis de educação e o status profissional são mais elevados. Apresentaremos, de seguida, duas concepções sobre aprendizagem, a internalização e a aprendizagem como *participação crescente em comunidades de prática*, que julgamos ser o alicerce das perspectivas Sócio-Constructivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, passíveis de captar a emergência das competências em contexto formativo. Reflectiremos, ainda, sobre o papel da *cultura, da avaliação e do currículo*, na emergência das competências.

### 3.1 *A Internalização e a aprendizagem como participação em comunidades de prática*

Vygotsky introduziu o conceito de *Cognitivismo Social* que vem reforçar a perspectiva do desenvolvimento em interacção. O desenvolvimento de qualquer função superior do indivíduo acontece primeiro a *nível social* (inter-individual) e mais tarde a *nível individual* (intra-individual). Segundo esta perspectiva, o processo de transformação da aprendizagem é denominado de *internalização*. A internalização dos processos psicológicos superiores é, "(...) a reconstrução interna de uma operação externa" (Vygotsky, 1998, p.74). Neste processo, as funções psicológicas superiores (e.g. memória, atenção, formação de conceitos) são vistas como relações externas entre indivíduos que foram internalizadas passando a fazer parte da esfera intra-individual.

Será ainda pertinente nesta análise explicitar o conceito de *Zona de desenvolvimento potencial (ou próximo)* de Vygotsky, como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento actual de um indivíduo, determinado pela resolução (independente) de problemas e o nível mais avançado de desenvolvimento potencial, determinado pela solução dos mesmos problemas com a orientação do professor ou em colaboração com pares mais experientes. Dito de outro modo, a *zona de desenvolvimento potencial* é muito importante em contexto de ensino, porque é nesta "zona" que o sistema educativo direccionado para o desenvolvimento das competências deverá agir, transformando o *potencial* (latente) do indivíduo em *competência* (manifesto). De salientar, que este conceito tem implícito duas concepções de aprendizagem, a *internalização* e a aprendizagem como *participação em comunidades de prática*.

A perspectiva da *internalização da aprendizagem*, implica o estabelecimento de Componentes Gerais de Reprodução de Modelos ou Padrões (CGRMP), assim é necessário motivar, trazer o aluno para a tarefa, isto é, será necessário "angariá-lo", dirigi-lo, simplificar as componentes da tarefa, mostrar soluções possíveis e por fim reduzir os graus de liberdade da situação. Isto deverá ser feito numa matriz de "*aprendizagem como participação em comunidades de prática*" (construtivista social), que designa o processo recíproco de aprendizagem do aluno e do professor em que as aprendizagens são comuns e dinâmicas.

O conceito de *comunidade de prática*, ganhou uma maior expressão nas *abordagens contextuais da aprendizagem* desenvolvidas por Jean Lave e Etienne Wenger ao afirmar que "focar a nossa atenção ao nível das comunidades de prática, não é glorificar o local mas antes, ver os processos de negociação de significados, de aprendizagem, de desenvolvimento das práticas e da formação de identidades e configurações sociais, como envolvendo interações complexas entre o local e o global" (Lave e Wenger, 1991, p. 133).

Esta abordagem situa o conhecimento e a aprendizagem nas comunidades de prática, porque "uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento" (Lave e Wenger, 1991, p. 98) e para a emergência das competências.

Não há competências fora da acção. Mas é necessário aqui compreender, a *acção*, como tomar parte activa, sendo assim, a acção também se desenvolve e expressa no espaço dos afectos e das cognições e não só nos

comportamentos. Quando o aluno é solicitado a evocar informações, a demonstrar, a aplicar, a analisar, a sintetizar ou a avaliar (julgar), está a mobilizar recursos cognitivos. Da mesma forma, quando é solicitado a controlar-se ou a respeitar as ideias do outro, identificar e compreender emoções, gerir equipas, ou liderar em situações de crise, está a mobilizar além de recursos cognitivos, recursos afectivos ou emocionais. A mobilização, neste sentido, é colocar em acto cognições, afectos ou comportamentos. Desta forma, elege-se a acção como inseparável da vida do sujeito (que se torna e percebe por esta via como competente) e da comunidade que a desenvolve, tornando possível ligar o indivíduo à comunidade e o cognitivo ao social.

Wenger refere que "o conceito de prática refere-se a um fazer [...] mas um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Neste sentido, prática é sempre prática social [...] o conceito de prática salienta o carácter social e negociado tanto do explícito como do implícito das nossas vidas" (1998, p. 47). Vemos aqui que a competência, envolve algo mais amplo e dinâmico do que fazer "alguma coisa", e que, pela sua natureza social, a competência necessita de um contexto que estrutura e condiciona o que se faz.

Wenger diz-nos ainda, que há três factores importantes nas comunidades de prática: *o empenhamento mútuo; o empreendimento conjunto e o conhecimento partilhado*. Estes três factores são interdependentes e ao pensar cada um deles é necessário ter presente a interacção com os outros. Estes factores ajudam, por exemplo, a promover a *interacção social* que é uma das condições necessária, embora não suficiente para que uma prática social e/ou uma competência social, se desenvolva. Tal como Wenger (1998) salienta, "numa comunidade de prática em que há interajuda, é mais importante saber dar e receber ajuda do que saber tudo sozinho" (p. 76). É o que acontece, por exemplo, quando se promovem trabalhos de grupo, seminários, conferências, apresentação de trabalhos em sala pelos alunos, se resolvem problemas, em suma, quando se promovem intercâmbios entre as pessoas.

De acordo com Wenger, ao elegermos a participação das pessoas em comunidades de prática, não se está a considerar que esta seja, por si só, uma força emancipatória, a regulação também está presente e assume uma grande dominância. A coerência local de uma comunidade de prática

é, assim, tanto uma força como uma fragilidade. Por outro lado, esta perspectiva não desvaloriza a influência de outras forças (e.g. o controlo das Instituições, de autoridades ou de indivíduos isolados), mas considera que se deve dar uma atenção particular ao modo como essas influências são "mediadas pelas comunidades nas quais os seus significados são negociados na prática" (Wenger,1998, p. 85).

### 3.2 *O papel da cultura*

Em primeiro lugar interessa referir que a Cultura exerce um efeito significativo na educação e por consequência no reconhecimento das competências do sujeito. Esta consciência está presente em Bruner (2000), Geertz (1989) e Baquero (1998). Estes autores preconizam o paradigma Psico-Social, que se constituiu num corte epistemológico com o determinismo biológico Piagetiano do desenvolvimento cognitivo, ao enfatizar o papel estruturante que o contexto social assume no desenvolvimento cognitivo.

Bruner sustenta a ideia que a mente é simultaneamente constituída e realizada no seio da cultura, levando-o a afirmar que "a formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados (...). Embora os significados estejam na mente, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados" (Bruner, 2000, p. 20). Na mesma linha de pensamento se situa Geertz, ao sustentar a ideia de que não existe natureza humana sem cultura, ele afirma que "somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura" (1989, p. 35). Esta noção veiculada por Geertz é alicerçada pela ideia de "partilha", presente na interação social, como fermento para o desenvolvimento humano.

É preciso, aqui relembrar, que os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento das competências humanas são sobretudo e inevitavelmente interpessoais, porque envolvem permutas simbólicas com colegas, pais e professores (Bruner, 2000). Assim, as interações sociais possibilitam a *internalização* do real e promovem o desenvolvimento cognitivo (Baquero, 1998).

O significado dos conceitos resulta da interpretação, da manifestação, da expressão e do valor que lhes é atribuído num determinado momento no

tempo e no espaço. A própria cultura é um produto da linguagem, sujeita à atribuição de significado e valoração e por isso está em constante reinvenção, através das interpretações e negociações dos seus participantes. Bruner afirma que "por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria, quando procura significados, não pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura" (2000, p. 16).

Parece que estes contributos são importantes, porque nos permitem perceber o papel fundamental da cultura na Educação Escolar e da interacção entre mente e cultura, caracterizada como a matéria-prima por excelência para a construção do conhecimento.

### 3.3 *O papel da Avaliação*

Pensar a avaliação na óptica das competências, implica necessariamente reflectir sobre as diferentes problemáticas que lhe estão associadas.

A avaliação "é um termo complexo, e também controverso, que deve ter processos técnicos, que se justifiquem teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam" (Pacheco, 1995, p. 63). Durante muito tempo, o significado atribuído à avaliação esteve associado à concepção de avaliação como medida. Mais recentemente, surgiram os conceitos de *avaliação como congruência e avaliação como interpretação* (Leal, 1992). *Avaliação como medida*. A avaliação começou a ser encarada como medida devido, fundamentalmente, ao aperfeiçoamento dos instrumentos de *medida* em educação como, por exemplo, os testes psicométricos. A avaliação "é entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução do aluno" (Leal, 1992, p. 27). Esta avaliação é feita recorrendo habitualmente a um único instrumento de avaliação – o *teste escrito* - realizado individualmente e em tempo limitado. O erro é entendido como um indicador de falta de aprendizagem e de conhecimentos e por consequência falta de competência. O acto de avaliar é da total *responsabilidade do professor* tendo os alunos um papel passivo. Nesta lógica de avaliação há muita informação sobre o desempenho que é negligenciada, como por exemplo os factores da personalidade e as motivações dos alunos. As informações de natureza mais qualitativa inserem-se na parte implícita das competências (dir-se-ia invisível, por isso negligenciada) e constituem uma fonte de informação rica e essencial na

avaliação das aprendizagens dos alunos que não pode ser ignorada, nem desprezada. A título de exemplo, imaginemos alguém que canta magistralmente no chuveiro e no entanto não é capaz de cantar perante um público. A questão é: será ou não competente para cantar?

*Avaliação como congruência.* Nesta perspectiva a avaliação consiste na "operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos" (Hadji, 1994, p. 36) e é utilizada para "estabelecer uma relação de concordância ou afastamento entre objectivos pretendidos e produtos manifestos (desempenhos) através de um processo de formação" (Pinto, 1992, p. 4). O produto final da avaliação é expresso numa classificação, que será tanto mais elevada quanto mais próximas as produções dos objectivos.

*Avaliação como interpretação.* Mais recentemente, o significado da avaliação tende a ser encarado como um processo resultante da interacção e comunicação entre actores e objectos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado. A avaliação como *interpretação* assenta nas abordagens cognitivistas da aprendizagem, em que avaliar significa analisar as *produções* dos alunos em função de um conjunto de critérios definidos conjuntamente pelo professor e pelo aluno ajudando-o a melhorar o seu desempenho e aperfeiçoar o ensino – é feita uma *negociação*, que julgamos ser fundamental para a construção do conhecimento partilhado, porventura mais eficaz em termos motivacionais e também em termos de resultados.

Mais do que produzir informação útil e consistente, a avaliação deverá permitir a comunicação dessa informação, de modo a informar e regular a acção dos diversos actores intervenientes no processo de *ensino-aprendizagem*. Esta ideia é reforçada por Hadji, ao referir que avaliar é "produzir informação esclarecedora: recolher e comunicar informação útil para nos esforçarmos, para saber onde estamos, para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir" (1994, p. 185).

Do que ficou dito, salienta-se que o professor deverá, desde o início, implicar o aluno, isto é, levá-lo a participar na sua avaliação. Se esta prática for sistemática, poderá conduzi-lo mais rapidamente à *autonomia* e torná-lo mais competente. Do mesmo modo, será necessário que progressivamente, os alunos participem na definição e no ajustamento dos objectivos. São passos importantes na construção do aluno e das suas aprendizagens.

Parece poder defender-se a ideia de que a avaliação deve ser formativa e formadora e por isso, reguladora das aprendizagens, coerente com as práticas, modos e instrumentos de avaliação. O aluno deve participar activamente no processo de avaliação, através da negociação dos critérios de avaliação, da regulação das práticas de ensino-aprendizagem e da auto-avaliação. Por isso, será pertinente afirmar que a evolução e progresso das aprendizagens passa necessariamente pela evolução e progresso do processo de avaliação.

### 3.4 *O papel do currículo*

Segundo Silva (2001), através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educativa, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam a sua visão do mundo, o seu projecto social, no fundo a sua "verdade". À medida que ocorrem rápidas e profundas modificações no mundo contemporâneo, discutem-se alguns "efeitos" sociológicos e culturais dessas mudanças, como por exemplo, as questões referentes às desigualdades sociais, ao multi-culturalismo, ao relativismo cul-tural, às novas tecnologias e as suas relações com o currículo, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas e à investigação em educação.

Nos nossos dias, a educação precisa de ser eficaz, isto é, deverá permitir uma formação inicial de carácter generalista e universal de forma a dotar os alunos dos instrumentos e competências cognitivas indispensáveis à aprendizagem de conhecimentos socialmente significativos. Dito isto, as renovações curriculares a existirem, terão de ser circunscritas ao processo de globalização em curso. A reorganização dos currículos deverá responder de forma eficaz ao carácter, inevitável e tendencialmente, multicultural das nossas sociedades.

O mundo, as relações e as identidades mudaram, e essas descontinuidades não acompanharam de perto as concepções e as práticas educativas. Este século submeterá a educação a uma dura obrigação. Segundo Delors (1999, p.89) "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".

### 3. SÍNTESE CONCLUSIVA

Vimos que noção de competência remete para a ideia de construção social e individual, apela à mobilização de recursos e por isso à acção, logo carece de conhecimentos e dum contexto. É situacional e contingencial, implica motivação para agir e tem de ser reconhecida social e individualmente, para que possa ser validada, em suma e em rigor, a competência terá que ser vista como um *agregado*, difícil de operacionalizar e de avaliar. Contudo, ter-se-á que caminhar no sentido de responder ao desafio de circunscrever no tempo e no espaço este constructo, operacionalizando modelos de Intervenção Educativa e Organizacional, capazes de diagnosticar necessidades de formação e de construir perfis de competências.

Uma vez diagnosticadas as necessidades e encontrados os perfis de competências de um determinado grupo profissional, será necessário que a formação seja orientada no sentido de permitir a emergência dessas competências base. A operacionalização dos objectivos terá que ser deslocada não só para as capacidades e aptidões dos alunos após um ciclo de formação (de curta, média ou longa duração) mas, também, para as competências que terão que adquirir. Assim não poderemos dizer, apenas, que "*No final serão capazes de... ou estarão aptos a...*", teremos também que dizer que "*No final adquirirão as seguintes competências...*".

Para que esta realidade seja possível ter-se-ão que, por definição de competência, programar acções, implicar os alunos, "obrigá-los" a mobilizar os recursos que estão em jogo nessas acções (cognitivos, instrumentais ou afectivos) e avaliá-los nessa mobilização. Os *testes escritos* não poderão ser os elementos privilegiados da avaliação, porque dificilmente captam as competências, isto é, as competências poderão ser inferidas quando o aluno evidencia uma determinada capacidade, aptidão ou conhecimento numa matéria ou grupo de matérias através dum teste escrito, mas isso não significa que se possa afirmar a partir da inferência que ele seja competente. A competência não pode, conceptualmente, ser inferida, isto é, a competência é incompatível com a inferência.

Para se gerar e avaliar competências é necessário criar cenários, construir grelhas de observação, colocar os alunos em acção, corrigir desvios, fazer refinamentos, hetero-avaliar, permitir a auto-avaliação e auto-reflexão. A discussão após a acção fará o refinamento, isto é, diminuirá a discrepância entre aquilo que era suposto realizar (consagrado nos objectivos) e aquilo que efectivamente o aluno foi capaz de realizar/desempenhar.

Para que as aprendizagens se tornem eficazes, persistentes e para que se possam reinventar, terão de acordo com Abreu (2001), que se traduzir em mudanças ou transformações conceptuais, não só na aquisição de novos conceitos, mas sobretudo na sua reorganização conceptual que facilite a transformação ou aperfeiçoamento progressivo das competências adquiridas, "permitindo um sentimento de auto-confiança, de valorização pessoal e uma modalidade de avaliação com visibilidade comportamental manifesta" (2001, p. 18). Será necessário criar comunidades de prática que facilitem e permitam "...a mobilização de processos de auto-reflexão, auto-conhecimento e auto-regulação conducentes à construção da identidade pessoal, ao estabelecimento autónomo de objectivos e à estruturação de projectos de vida" (2001, p.13).

Um sistema de ensino baseado no desenvolvimento das competências terá que garantir, obrigatoriamente, a possibilidade de um espaço de *participação activa* dos alunos. Ao agir o aluno cria esquemas mentais, incorpora na sua estrutura esses esquemas e consegue mobilizá-los em situações novas. Reinventando as aprendizagens, o aluno conseguirá transformar o conhecimento, conseguirá aplicá-lo. Dando mobilidade aos esquemas, o aluno desenvolve-se cognitivamente, afectivamente e instrumentalmente, isto é, torna-se competente.

Esta perspectiva implica uma transformação na intervenção educativa, que terá que responsabilizar mais o aluno no processo de ensino-aprendizagem e passar a centrar a sua atenção mais no processo da aprendizagem, do que propriamente nos resultados dessa aprendizagem. Caberá ao professor promover a *aprendizagem cooperativa*, isto é, ajudar o aluno a compreender que o conhecimento não existe só nele, mas também no seio do grupo e que esse conhecimento pode ser partilhado através da acção e da discussão, porventura, a melhor forma de permitir a emergência das competências. Para que esta realidade tenha expressão é necessário que o professor seja um facilitador, um animador entusiasta, que contagie os alunos com a sua motivação e acção, isto é, será necessário que também ele seja competente.

Por outro lado, pensar a aprendizagem como participação em *comunidades de prática* implica considerar e reconhecer que a aprendizagem não poderá estar confinada ao local em que é desenvolvida. Dito de outro modo, actualmente não é suficiente reconhecer localmente um indivíduo como competente em termos cognitivos, operativos ou afectivos, assim, é necessário que essa competência se possa expressar, quando necessário, à escala global, isto é,

torna-se imperioso que o sujeito seja capaz de ter a flexibilidade necessária para mobilizar e transferir as suas aprendizagens para os contextos onde opera, quer seja a nível Nacional ou Internacional.

Outra ideia, é a de que não parece ser possível conceber e construir uma pedagogia isolada da cultura. Será necessário que a cultura se constitua num elemento facilitador de aprendizagens móveis e flexíveis, que permitam adaptações rápidas aos contextos onde operamos ou agimos. No entanto, a cultura escolar tem produzido assimetrias e dificuldades acrescidas às práticas, porque os modelos de organização pedagógica, as práticas pedagógicas, o currículo, a avaliação, a oferta escolar e a formação dos professores não têm sido reconfigurados, para se adaptar às idiossincrasias individuais e sociais, vendo nestas um património e não um problema.

A Escola não está adaptada, ainda, no domínio das práticas, a um sistema de ensino baseado no desenvolvimento das competências. As escolas continuam sujeitas a constrangimentos no seu funcionamento e na sua cultura, que tendencialmente, parecem contrariar o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a "significados" mais integrados e diferenciados, ou como sugerido por Joyce-Moniz (1993) a *cognições processuais*, que compõem o conteúdo verbal do pensamento e que sustentam a emergência da autonomia e da emancipação pelo saber. Assistimos, ainda, a turmas com elevado número de alunos, métodos, fundamentalmente, expositivos na transmissão dos conhecimentos, avaliações dos alunos como sinónimo de classificações em testes, no limite, a práticas contrárias à emergência das competências.

A finalizar, convém salientar que a competência *é um processo em permanente construção, ao longo da vida*. A Formação Inicial, como o próprio nome sugere, apenas inicia o processo, conferindo ao futuro profissional as competências base. O local de trabalho encarregar-se-á de validar, modificar e exigir a emergência de outros níveis de competência, porque a competência também se modifica e refina pelo e no exercício profissional. Também a Formação Contínua se encarregará de alimentar este processo, refinando, realinhando ou permitindo a emergência de novas competências de acordo com as motivações das pessoas, das dinâmicas culturais locais ou globais em curso e com a progressão na carreira, para dar resposta eficaz às exigências internas ou externas da Organização em que o indivíduo se encontra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. V. (2001). "Desenvolvimento vocacional e estratégia de motivação para aprendizagens persistentes" in vários, *Psicológica*, 25, 9-26.
- BAQUERO, R. (1998). *Vygostsky e a aprendizagem escolar*. Artes Médicas, Porto Alegre, Brasil.
- BOTERF, G. L. (2003). *Développer la compétence des professionnels*, Éditions d'Organisation, Paris, França.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*, Edições 70, Lisboa.
- DELORS, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Cortez, São Paulo, Brasil.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*, LTC, Rio de Janeiro, Brasil.
- GUITTET, A. (1994). *Développer les compétences: par une ingénierie de la formation*, Collection Formation permanente, ESF éditeur, Paris, França.
- HADJI, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*, Porto Editora, Lisboa.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge, Estados Unidos da América.
- LAVE, J. e WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, Estados Unidos da América.
- LEAL, L. (1992). *Avaliação das aprendizagens num contexto de inovação curricular*, Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MACHADO, N. J. (2006). Sobre a ideia de competência, Seminários de Estudos em Epistemologia e Didáctica (SEED). Universidade de São Paulo, S. Paulo, Brasil.
- JOYCE-MONIZ, L. (1993). *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*, McGraw-Hill, Lisboa.
- PINTO, J. (1992). "Avaliação pedagógica – Um instrumento de gestão do 'provável'", in vários, *Formar*, 5, 4-13.

- PACHECO, J. A. (1995). *Análise curricular da avaliação*. In José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto Editora, Porto.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Pédagogies recherche*, ESF éditeur, Paris, França.
- PISA (2000; 2003). Programme for International Student Assessment.
- SILVA, T. T. (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, Autêntica, Belo Horizonte, Brasil.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Formação Social da Mente*, 6.<sup>a</sup> Edição, Martins Fontes, S. Paulo, Brasil.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and the theory of education*, Cambridge University Press, Cambridge, Estados Unidos da América.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, Estados Unidos da América.