

A pedagogia¹ das competências e o Enem

José Mário Pires Azanha

INTRODUÇÃO

Dentre as novidades que têm surgido no panorama educacional nos últimos tempos está o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).² A iniciativa tem sido apresentada com grande alarido oficial como se se tratasse de alta inovação científica no campo da avaliação educacional, com promissoras conseqüências no próprio ensino.

¹ L. Tanguy usa a expressão "pedagogia" num sentido amplo, conveniente aos propósitos deste artigo. Segundo ela, a expressão designa não apenas "as práticas de transmissão na escola, mas toda a atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados". L. Tanguy, "Racionalização pedagógica e legitimidade política", em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências* (Campinas: Papyrus, 1997), pp. 25-26.

² O Enem foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438/98 e regulamentado por diversos outros textos do próprio MEC e do Inep (órgão responsável pelo planejamento e coordenação das providências necessárias à execução do exame em todo o território nacional).

As competências do Enem, avaliadas na parte objetiva da prova, são:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis nas situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.³

As escassas discussões críticas sobre o assunto não têm prestado a devida atenção ao fato de que essa iniciativa embrulha num mesmo pacote dois propósitos que conviria não confundir; um deles é o de instituir um procedimento nacional de avaliação do ensino médio e o outro é a tentativa de sugerir a adoção, também nacional, de uma pedagogia de amplíssimas e vagas competências.

³ Artigo 2º do Anexo II, da Portaria nº 6/2000-Inep; o artigo 3º relaciona as 21 habilidades que "decorrem" das competências adquiridas; o verbo sugere que há uma relação (lógica ou causal?) entre umas e outras, que seria interessante examinar, porque indica uma grave confusão teórica.

ensinamentos que sejam meramente transmissão de informações, desligados de metas educativas.

Apontaremos apenas algumas dessas *questões quase inevitáveis*. Elas são gerais e dizem respeito aos complexos problemas da avaliação e do desenvolvimento de competências, embora possam parecer específicas ao Enem. Na verdade, com a instituição do Enem, a administração federal parece tentar entrar na esteira de uma ampla discussão internacional sobre a temática do desenvolvimento educativo, da capacidade de pensar e da capacidade de aprender a aprender, etc. Mas, no Brasil, essa discussão tem sido escassa e superficial e a retórica oficial é simplesmente exortativa, bêm ao estilo do documento da Unesco,⁶ aliás, dirigido principalmente aos países subdesenvolvidos. O problema é ainda mais preocupante porque nessas discussões internacionais têm aflorado questões que, no Brasil, são simplesmente ignoradas. Na França, por exemplo, num estudo feito durante os anos de 1992 e 1993, Isambert-Jamati, a propósito de uma “pedagogia das competências”, disse o seguinte:

Foram os responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional que a introduziram e o fizeram intencionalmente, mas sem pretender com isso lançar uma noção erudita: não citaram nenhuma pesquisa, não estabeleceram uma definição rigorosa. [...] Ao mesmo tempo, as declarações assumem um ar erudito, inspirando com isso uma certa confiança.⁷

⁶ J. Delors (org.), *Educação: um tesouro a descobrir* (2ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/Unesco, 1999).

⁷ Viviane Isambert-Jamati, “O apelo à noção de competência na revista *L’orientation scolaire et professionnelle*”, em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências*, cit., p. 108.

A semelhança com a situação brasileira é notável e desalentadora. Tanto na França como no Brasil – aqui, de uma forma mais grave –, omitiram-se as dúvidas e os impasses que cercam o assunto e que têm emergido em discussões internacionais, como a realizada, em 1989, em Paris, numa conferência que reuniu cerca de cento e vinte participantes, dos quais pelo menos metade era constituída por psicólogos e pesquisadores na área de educação.

Essa conferência, organizada pelo Centre Educational Research Innovation (Ceri), teve por objetivo iniciar as atividades de um projeto destinado a promover estudos e discussões sobre a reforma curricular nos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).⁸ A preocupação de fundo que orientou todos os trabalhos e discussões foi a de que, no mundo atual, a qualidade da educação é essencial para “atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”;⁹ assim, não mais seria suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares, mas que também oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Nesse quadro, a questão central de todas as discussões foi “É possível ensinar a pensar?” (*Can thinking be thought?*).] No artigo introdutório ao volume dos anais da conferência, Stuart Maclure,

⁸ Os anais da conferência foram publicados em S. Maclure & P. Davies (orgs.), *Learning to Think: Thinking to Learn* (Oxford: Pergamon Press, 1991).

⁹ S. Maclure & P. Davies (orgs.), “Background Report: The Key Issues and Literature Reviewed”, em *Learning to Think*, cit., DB preparado pela Secretaria da Conferência, p. 206.

extremidades do espectro, há a altura das especulações filosóficas e, na outra, os processos mundanos exigidos para enfrentar as mais banais obrigações da existência. Num jargão atual, pode-se dizer que o pensamento precisa ser "desempacotado" antes que uma discussão significativa possa ocorrer. De que classe de pensamento estamos falando? Cada contribuição necessita de um contexto e de algumas definições, de outro modo, o debate provavelmente será uma confusão de vozes (*at cross-purpose*).¹¹

É exatamente essa "confusão de vozes" que se estabeleceu no Brasil em torno do conceito de competência a partir dos documentos oficiais que instituíram o Enem e também das prolixas e obscuras diretrizes curriculares nacionais para todo o ensino básico. Em meio a essa algaravia "modernizante", fica difícil discernir com alguma segurança as mudanças desejáveis nas práticas escolares. Nesse quadro, professores e diretores ficam perplexos e inseguros tanto com relação a suas práticas atuais ("superadas") quanto com relação àquelas que deveriam ser implementadas a partir de uma preconizada e inefável "pedagogia das competências".

Talvez não fosse ocioso que nos meios acadêmicos os responsáveis pela formação de professores tivessem alguma preocupação com o "desempacotamento" teórico e prático dos conceitos de competências e de habilidades e de suas enigmáticas relações com práticas escolares concretas.

É nesse sentido que seriam oportunas discussões sistemáticas e aprofundadas na busca de respostas possíveis a algumas *questões quase inevitáveis* como as seguintes:

¹¹ *Ibid.*, p. X.

1. A que tipo de entidade se refere o termo “competência” quando se fala em desenvolvimento e avaliação de competências?
2. Que novas investigações científicas permitiram desvendar esse tipo de entidade e como essas descobertas poderão orientar novas práticas de ensino e de avaliação escolar?
3. Quais as garantias científicas de que as questões utilizadas nas provas do Enem têm validade para comprovar a presença dessas entidades?

As considerações que se seguem apenas pretendem pôr em relevo algumas razões que justificam a quase inevitabilidade dessas questões.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Na sua origem, a palavra “competência” tinha apenas um significado jurídico e era usada para indicar as prerrogativas de instituições ou de pessoas para examinar e decidir sobre determinados assuntos. Embora essa significação originária ainda permaneça, hoje, o significado do termo, na linguagem corrente, ampliou-se e abrange também a indicação de um alto grau no desempenho de atividades específicas, eventualmente de caráter profissional.

Na linguagem comum, percebe-se com clareza essa associação do termo à exibição e ao reconhecimento de um alto grau de eficiência no desempenho ou na execução de determinadas atividades. Esse tipo de uso, segundo estudos recentes, é também visível no mundo profissional, onde a palavra “competência” vem substituindo o termo “qualificação” que, genericamente, desde a

década de 1930, na França, indicava apenas um patamar básico e coletivo de habilitação técnica escolar. Hoje, porém, num mundo de alta competição na disputa de empregos, julga-se que não mais basta que as pessoas sejam genericamente “qualificadas” para um exercício profissional, mas que revelem individualmente um grau de competência que a mera qualificação escolar não garante.

No entanto, como disse Viviane Isambert-Jamati, a migração do termo do mundo profissional para o da educação geral foi acompanhada de um sentimento de perplexidade, pois “acabar-se-ia por acreditar que existe uma nova teoria das capacidades *da qual competência seria o conceito base*, [...] noção que está no limite do senso comum e do científico, e que corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade”.¹²

É precisamente essa insinuação de que o termo “competência” designa algo (capacidade, processo, estado, disposição ou o que quer que seja) – para o qual não se havia atentado – que recomenda um exame de seus possíveis significados, principalmente levando-se em conta que aqui, como na França nos últimos anos, essa “descoberta” é prenhe de implicações pedagógicas.

O que se pretende neste pequeno trabalho é apenas indicar a conveniência de que o termo “competência” seja examinado na sua “geografia lógica” tal como essa concepção de análise conceitual foi proposta por Gilbert Ryle, na sua obra clássica sobre o conceito de mente.¹³ Segundo ele, as pessoas comuns não se embaraçam

¹² Viviane Isambert-Jamati, “O apelo à noção de competência na revista *L’orientation scolaire et professionnelle*”, cit., pp. 132-133.

¹³ G. Ryle, *The Concept of Mind* (Londres: Penguin Books, 1978).

tópicos da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos põem em evidência que competência refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.¹⁶

Tomemos, como exemplo, para ilustrar essa idéia, a atividade de jogar xadrez, que é um tipo de atividade plenamente ensinável,¹⁷ isto é, trata-se de uma atividade cujo ensino consiste basicamente na transmissão de um conjunto de regras. Se alguém empenhar-se em ensinar xadrez a um grupo de pessoas, poderá admitir que teve êxito se, depois de algum tempo, todos ou quase todos tiverem aprendido a jogar sem violar sistematicamente as regras do jogo.¹⁸ Nesse momento, pode-se dizer que o grupo alcançou um patamar básico no “domínio” da técnica de jogar xadrez. Será en-

¹⁶ A socióloga francesa Lucie Tanguy percebeu com clareza que no ensino de formação geral, a noção chave é a de cultura, e não a de competência: “Os quadros que presidem à definição de programas de ensino são, efetivamente, enunciados em termos de objetivos de referência, ao passo que aqueles do ensino técnico e profissionalizante o são em termos de referenciais. Essa tradução exprime [...] diferenças de estatuto do saber e da relação com o saber no interior desses dois graus de ensino. Ao passo que a concepção de saberes permanece fortemente ligada àquela de cultura no ensino geral, ela está há muito tempo ligada à necessidade de ação e, mais especialmente, à do trabalho no ensino profissionalizante”. Cf. L. Tanguy, “Racionalização pedagógica e legitimidade política”, em F. Ropé & L. Tanguy (orgs.), *Saberes e competências*, cit., p. 38.

¹⁷ Aprender a executar uma atividade plenamente ensinável é adquirir um “saber fazer” que consiste em aplicar adequadamente determinadas regras. De um modo geral, jogos são exemplos dessa categoria de atividade.

¹⁸ Nesses termos, “saber jogar” não é simplesmente saber enunciar as regras do jogo, mas aplicá-las. “Ensinar alguém a seguir regras é adestrá-lo numa técnica; desenvolver nele uma habilidade”, Cr. K. Fann, *El Concepto de Filosofia en Wittgenstein* (Madri: Editorial Tecnos, 1975), p. 99.

firme propósito individual, apenas cabíveis em cursos ou treinamentos especializados, mas não em cursos de formação geral. Estes apenas poderão estimular que desenvolvimentos individuais sejam buscados além dos patamares básicos e coletivos de desempenho exigidos.

O nosso exemplo versa sobre uma atividade plenamente ensinável que envolve diretamente o aprendizado de determinadas regras e a aplicação dessas regras. Trata-se de uma situação relativamente simples, pelo menos quando se espera apenas um nível básico de desempenho, mas, mesmo nesse tipo de atividade, quando se buscam níveis de excelência no desempenho, o ensino coletivo pouco pode fazer e passa a prevalecer o empenho individual de treinamento. As aprendizagens que são desejadas no ensino fundamental e médio raramente são tão simples, em termos de ensino, como a de jogar xadrez. Atividades como ler ou escrever – apenas para ficar em atividades escolares fundamentais – são mais complexas do que aquilo que chamamos de atividades plenamente ensináveis. Por quê? A resposta a essa simples questão ainda é um amplo desafio para a investigação educacional. Um ponto relevante desse desafio está nas dificuldades de deslindar, no desempenho de atividades mais complexas – como ler ou escrever –, a “parte” que caberia a um conhecimento de enunciados ou regras (teórico) e a “parte” que consistiria num fazer (prático). Contudo, mesmo com relação a essas atividades, pode-se dizer que o desempenho não é fruto simplesmente do conhecimento de um conjunto de regras, mas também de condições e habilidades físicas, de coordenação motora, etc., e que tampouco o fazer é uma simples

aplicação mecânica de regras. Nem é, na verdade, apropriado falar em “partes”. Trata-se, no fundo, de buscar *deslindar*, com relação ao desempenho em atividades complexas, o que seria fruto de um aprendizado “teórico” (a aquisição de um saber teórico) e o que seria fruto de uma prática individual continuada criticamente orientada.

Tomem-se agora exemplos de atividades muito complexas como a de raciocinar ou a de operar (no sentido cirúrgico). Atividades como essas são ensináveis? Ainda que se possa dizer que sim, certamente não são no mesmo sentido em que o são jogar xadrez ou jogar futebol. Nestas, como vimos, um nível básico de desempenho é obtido quando o aluno aprende regras e revela o aprendizado aplicando-as. Daí para frente, o progresso depende cada vez mais de um esforço individual que pode ser beneficiado por um acompanhamento crítico também individualizado, embora esse acompanhamento não seja suficiente para garantir o progresso. As atividades de ler ou escrever têm um nível maior de complexidade e, num nível ainda mais elevado, há atividades muito complexas, como raciocinar e operar. Com relação a essas atividades muito complexas, talvez convenha dizer que elas são “problematicamente” ensináveis, porque seu desempenho – mesmo num nível básico – *nunca* é apenas uma questão de conhecimento e de adequada aplicação de regras decorrentes. Como observa Ryle:

Uma pessoa com pouco ou nenhum conhecimento de ciência médica não poderia ser um bom cirurgião, mas excelência em cirurgia não é a mesma coisa que conhecimento médico nem um simples produto dele. O cirurgião precisou aprender muito a partir desse ensino e de seus

próprios raciocínios e observações; mas precisou também aprender, pela prática, um grande número de habilidades (*aptitudes*). Mesmo quando a prática eficiente é a deliberada aplicação de determinadas regras (*prescriptions*), a inteligência envolvida na aplicação à prática dessas regras não é idêntica àquela envolvida na compreensão intelectual delas.²⁰

Este trecho de Ryle é muito importante, porque faz referência a dois pontos relevantes para o problema do desenvolvimento ou alcance de competências em atividades e vincula a essa distinção diferenças teóricas e empíricas do próprio conceito de prática, como veremos adiante.

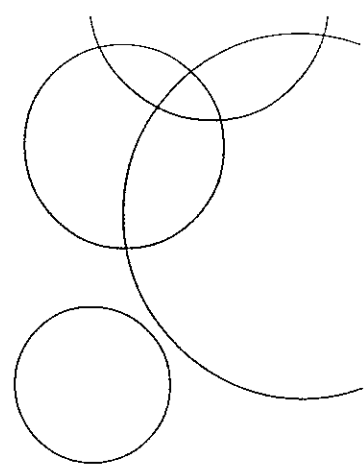
A NOÇÃO DE ENSINO EM DIFERENTES ATIVIDADES

Do ponto de vista pedagógico, a distinção entre atividades “plenamente ensináveis” e outras que seriam “problematicamente ensináveis” é da maior relevância, porque afetará profundamente o que é ensinar num caso e no outro e, sem a percepção dessa distinção e a compreensão de suas implicações, a própria situação de ensino pode tornar-se fonte de angústias para professores e alunos.

Na verdade, as atividades “plenamente ensináveis” e as “problematicamente ensináveis” são *tipos polares de atividade*; esses pólos são extremos de uma escala entre os quais distribuem-se todas as atividades humanas que podem ser objeto de alguma tentativa de ensino. Sempre é razoável imaginar que, quando tenta-

²⁰ G. Ryle, *The Concept of Mind*, cit., pp. 48-49.

Este texto completo, pode ser encontrado
em:



JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

A formação do professor
e outros escritos

