

O ENIGMA DA COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO

JOAQUIM DOLZ • EDMÉE OLLAGNIER

E COLABORADORES



AUTORES

Joaquim Dolz (org.). Universidade de Genebra.
Edmée Ollagnier (org.). Universidade de Genebra.

Daniel Bain. Serviço de Pesquisa em Educação, Genebra.
François Conne. Universidade de Genebra.
François Ropé. Universidade de Amiens.
Jean Brun. Universidade de Genebra.
Jean-Michel Baudouin. Universidade de Genebra.
Jean-Paul Bronckart. Universidade de Genebra.
Linda Allal. Universidade de Genebra.
Louis Durrive. Centro Regional de Formação em Alternância "l'Atelier", Estrasburgo.
Marcelle Stroobants. Universidade Livre de Bruxelas.
Philippe Perrenoud. Universidade de Genebra.
Samuel Johsua. Universidade de Provence.



E58 O enigma da competência em educação / organizado
por Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier; trad. Cláudia
Schilling – Porto Alegre : Artmed, 2004.

1. Educação – Formação de profissionais – Competência.
I. Dolz, Joaquim. II. Ollagnier, Edmée. III. Título.

CDU 371.13

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-363-0194-5

O ENIGMA DA COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Joaquim Dolz
Edmée Ollagnier
e colaboradores

Tradução:

Cláudia Schilling

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Heloísa Schaan Solassi

*Licenciada em português e francês
pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul*



2004

Obra originalmente publicada sob o título
L'énigme de la compétence en éducation

© De Boeck & Lacier s.a., 2002
Bruxelas

ISBN 2-8041-4019-9

Capa

Mário Röhnelt

Preparação do original
Márcia da Silveira Santos

Leitura final
Oswaldo Arthur Menezes Vieira

Supervisão editorial
Mônica Ballejo Canto

Projeto gráfico e editoração eletrônica
Alexandre Müller Ribeiro

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED[®] EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3330-3444 Fax (51) 3330-2378

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas
ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros),
sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Rebouças, 1073 - Jardins
05401-150 São Paulo SP
Fone (11) 3062-3757* Fax (11) 3062-2487

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: NECESSIDADE OU MODA PEDAGÓGICA?	9
<i>Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier</i>	
A emergência da lógica das competências nas ciências da educação	9
Abordagens contrastadas	13
Organização da obra	23

Parte I A DIFICULDADE DE CONCEITUAR A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

1 - A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: QUAL É SUA PERTINÊNCIA PARA O ESTUDO DA APRENDIZAGEM DAS AÇÕES DE LINGUAGEM?	29
<i>Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz</i>	
O projeto educacional moderno e suas contradições	30
A competência ou as competências: origens e <i>status</i> epistemológico	33
A formação "dominada" pelas competências	35
Propostas para um aparelho conceitual diferenciado	37
Um exemplo: o ensino da expressão oral	40
Retorno à "lógica das competências"	44
2 - DE UMA METÁFORA A OUTRA: TRANSFERIR OU MOBILIZAR CONHECIMENTOS?	47
<i>Philippe Perrenoud</i>	
Um saber móvel ou os limites da metáfora da transferência	48
A mobilização de conhecimentos: uma metáfora fecunda	55
A dificuldade de conceituar coletivamente	61
3 - A QUALIFICAÇÃO OU COMO SE VER LIVRE DELA	65
<i>Marcelle Stroobants</i>	
Os fundamentos discutíveis da promoção das competências	67
Os inegáveis desafios da lógica competência	70

Parte II
AS COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

4 – AQUISIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR	79
<i>Linda Allal</i>	
Competências, capacidades e outros produtos da aprendizagem	80
Procedimentos de avaliação das competências	87
Conclusão	93
5 – A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA, REVELADORA DE FENÔMENOS DE TRANSPOSIÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA	97
<i>François Conne e Jean Brun</i>	
Introdução	97
A cadeia da transposição didática: o nó de representações do ensino	99
Breve descrição dos documentos considerados	100
Base teórica	101
A noção de competência é ambígua	108
Conclusão	113
6 – A POPULARIDADE PEDAGÓGICA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PODE SER COMPREENDIDA COMO UMA RESPOSTA INADEQUADA A UMA MAIOR DIFICULDADE DIDÁTICA?	117
<i>Samuel Johsua</i>	
Restituição e compreensão	120
7 – DA AVALIAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS: PERSPECTIVA DE PRÁTICAS EMERGENTES	131
<i>Daniel Blain</i>	
Introdução: as competências ou “quando dizer não significa (necessariamente) fazer”	131
As competências experimentais realmente medem seu teste?	133
Uma prática avaliativa emergente: os testes práticos na área da biologia	137
Problemas e limites dessa abordagem do “teste sequencial de aprendizagem”	141
Conclusão: algumas sugestões para uma avaliação a serviço da construção das competências experimentais	143

Parte III
AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8 – A COMPETÊNCIA E A QUESTÃO DA ATIVIDADE: RUMO A UMA NOVA CONCEITUAÇÃO DIDÁTICA DA FORMAÇÃO	151
<i>Jean-Michel Baudouin</i>	
Competência, trabalho e atividade	152
Didática e atividade	154
A atividade em sua relação com o saber e com o aprendiz	156
A atividade na relação com o aprendiz e com o formador	160
A atividade e seus vínculos com o professor e com os saberes	165
Conclusão	167

9 – UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO NO AMBIENTE CARCERÁRIO: UM EXEMPLO DE ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS POR MEIO DA ERGOLOGIA 173 |

Louis Durrive

O contexto teórico	173
Uma ação inovadora no ambiente carcerário: apresentação do procedimento	175
A disciplina de “desconforto intelectual” posta à prova por meio de uma dinâmica de grupo	177
Um caso concreto: reflexões sobre as competências de um estagiário, Gérard B.	180
Retorno ao processo ergológico	186

10 – AS ARMADILHAS DA COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ADULTOS 189 |

Edmée Ollagnier

As justificativas da noção de competência no âmbito da formação de adultos	190
As implicações do uso da competência	194
As práticas da educação de adultos confrontadas com a competência	198
Mas onde está a armadilha anunciada?	203
Conclusão	205

11 – A VALIDAÇÃO DAS AQUISIÇÕES PROFISSIONAIS ENTRE EXPERIÊNCIA, COMPETÊNCIAS E DIPLOMAS: UM NOVO MODO DE AVALIAÇÃO 209 |

Françoise Ropé

Relações entre o diploma e as competências adquiridas por meio da experiência: ruptura e continuidade	213
A vap se insere no reconhecimento da atividade profissional como importante fenômeno social	215

A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?

Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz

Há uma década, a *lógica das competências* invadiu o campo educacional; ela é apresentada como uma tentativa de redefinir e de organizar, sob um conceito generalizador (a própria noção de competência) e, ao mesmo tempo, capaz de diferenciação (os tipos de competências), os objetos e objetivos dos procedimentos de formação, assim como as capacidades adquiridas ou exigidas dos aprendizes e de seus formadores. Essa emergência se insere em um movimento crítico do “estado das coisas” e, de modo mais específico, na concepção predominante que estabelece que a educação/formação visa essencialmente à transmissão de saberes coletivos formalizados. Essa concepção ainda subsiste e, de fato, merece uma discussão aprofundada; porém os múltiplos debates educativos que marcaram os séculos XIX e XX comprovam que os problemas ligados à identificação e conceituação dos objetivos, conteúdos e métodos de formação são permanentes, complexos e portadores de desafios que não se reduzem apenas à oposição saberes/competências. Em outra perspectiva, como ocorre com todas as correntes pedagógicas críticas e inovadoras, cabe a interrogação sobre as “realidades” designadas pelos novos conceitos gerados, bem como sobre o *status* político, social e epistemológico do movimento subjacente a essa promoção.

A primeira parte de nossa contribuição visa a fornecer elementos de resposta a estas duas questões: inicialmente, evocaremos os grandes deba-

tes que orientaram a aplicação do projeto moderno de educação e suas insuficiências, para tentar limitar a natureza dos problemas aos quais a lógica das competências pretende responder; depois abordaremos a história da construção do próprio conceito de competência no campo científico e apresentaremos os diversos, e mesmo contraditórios, significados que ele adotou com o tempo; por fim, discutiremos os efeitos da transposição para o campo educativo de um conceito-*slogan* com uma semântica tão instável. Na segunda parte, proporemos um aparelho conceitual substituto, o qual permita ao mesmo tempo diferenciar e articular as propriedades das atividades-alvo da formação, a partir das quais é possível definir os objetos e os objetivos de ensino e as capacidades exigidas dos aprendizes em potencial, bem como as efetivas capacidades dos aprendizes, tal como elas se manifestam antes, durante e depois de um procedimento explícito de formação. Nesse segundo nível, também tentaremos esclarecer as articulações entre as dimensões práticas dos *savoir-faire* e as dimensões representativas dos saberes e/ou conhecimentos. Essa proposta será ilustrada pela análise de uma intervenção didática ligada ao ensino da expressão oral.

O PROJETO EDUCACIONAL MODERNO E SUAS CONTRADIÇÕES

Embora tenha tido prestigiosos ancestrais (especialmente Comenius, 1657/1981), o projeto educacional moderno só se solidificou realmente no decorrer do Século das Luzes, no contexto de uma contestação global da *visão de mundo* e da concepção da educação que prevaleciam desde a Idade Média, e que o Renascimento só tinha polido um pouco:

- a visão fixa de um universo estável e organizado de forma lógica, cujas regras eram enunciadas em um corpo de textos intangível (e controlado pela Igreja);
- a concepção escolástica da educação que decorria naturalmente dessa visão: a formação significa tomar conhecimento dos textos do saber, memorizá-los e confirmar sua pertinência por meio de exemplos ou exercícios.

Como Hameline (1986) destacou de forma notável, a ideologia moderna se constituiu no século XVIII com base em três princípios contrários que, sob o efeito da Revolução Francesa e das evoluções econômicas e políticas do século XIX, assumiram o papel de “evidências” para a maioria dos pensadores da área da educação: o princípio do *progresso* dos conhecimentos,

atestado pelo desenvolvimento das ciências e da indústria, que coincidiria com o progresso do ser humano, em seu permanente combate contra a ignorância e contra as pressões da natureza; o princípio de *educabilidade* das crianças, sobretudo dos aprendizes, que estabelece que eles têm em si mesmos os recursos necessários para participar desse movimento de construção dos conhecimentos; finalmente, o princípio de *democracia igualitária*, o qual requer que todo cidadão possa encontrar na educação a forma de desenvolver sua própria autonomia e, assim, participar da coesão social. Todavia, como o mesmo autor demonstrou, esses princípios suscitaram interrogações, resistências e mesmo contraprincípios explícitos. Ninguém, é claro, questiona o progresso dos conhecimentos, mas realmente se trata de um progresso do ser humano? Será que ele necessariamente “melhorou”? Educabilidade talvez, mas as aptidões iniciais dos aprendizes são diferentes e parecem ter uma base genética; por outro lado, a experiência do ensino escolar mostraria que é preciso usar uma certa quantidade de pressão tanto para a educação como para a instrução. A democratização é necessária, sem dúvida; porém é preciso levar em conta que a sociedade continua sendo economicamente desigual e que só podemos preparar alguém para encontrar um lugar que, em vez de “justo”, continua sendo socialmente predeterminado.

Os sistemas educativos estáticos aplicados a partir do final do século XIX e do início do século XX foram marcados ao mesmo tempo pela ideologia modernista e pelas resistências provocadas pelas realidades econômicas, políticas e sociológicas. Na aplicação dos ideais modernos, as estruturas escolares passaram por uma unificação generalizada que, em princípio, garantia a *acessibilidade* de qualquer cidadão a uma formação básica e a possível *livre passagem* de cada um deles para os níveis de estudos superiores. Por outro viés, os programas da escola obrigatória foram concebidos com uma lógica que combinava os objetivos de *instrução* (transmissão de saberes coletivos básicos) e de *educação* (formação de pessoas autônomas e capazes de adotar os valores da sociedade). Finalmente, foram aplicados mecanismos de regulação e de avaliação que desembocaram nos *diplomas* controlados pelo Estado, os quais visam a conceder a todo indivíduo um *status* “social escolar” independente de sua origem socioeconômica e sociocultural.

No seio desse dispositivo, devido aos ônus antes mencionados, emergiram problemas e diversos mecanismos traduzidos pela atenuação ou mesmo pela anulação dos objetivos gerais da educação moderna. Estes são bastante conhecidos, e só evocaremos, de forma resumida, os principais.

- No mesmo tempo em que se encarrega dos sistemas escolares, o Estado visa a formar cidadãos adaptados à “sua realidade”, isto é, a

um sistema político e econômico desigual, o qual gera representações coletivas do ser humano também desiguais.

- As propriedades de educabilidade dos aprendizes continuam sendo inexploradas, pois a ideologia coletiva sempre resiste ao velho ditado que estabelece que “*Discat a puero magister*”, porque, tecnicamente, a própria identificação dessas propriedades continua sendo problemática e porque subsiste uma tensão irresoluta entre objetivos de “auto-realização” e de adaptação à sociedade tal qual ela é.
- Os métodos de formação continuam impregnados pela tradição escolástica: ensino frontal e verbal, aprendizagem por memorização, dedução e exercícios de aplicação.
- A natureza dos processos de avaliação e certificação é tal que, em vez de corrigir as desigualdades sociais, o sistema escolar as reproduz, especialmente porque os saberes escolares possuem uma taxa de obsolescência inevitável e porque, com frequência, as capacidades que constituem a garantia do verdadeiro sucesso social são adquiridas fora dele.

As ondas de reformas e de projetos de reorientação que se sucederam durante o século XX podem ser analisadas como tentativas de corrigir esse estado de coisas, para finalmente realizar os objetivos da educação moderna. De forma sempre lapidar, inseriram-se nesse processo as teses dos “novos pedagogos” do início do século (ver Ferrière, 1921) para transformar, por meio da educação, as organizações sociopolíticas e as representações coletivas, bem como seus esforços no tocante ao desenvolvimento de métodos pedagógicos baseados nas capacidades de ação e na lógica dos aprendizes. Em tempos mais recentes, dentro do mesmo enfoque, passou a ser contestada a neutralidade social dos saberes (ver a teoria dos “campos de produção” de Bourdieu, 1980), assim como surgiram alternativas para tentar remediar a obsolescência dos programas escolares, isto é, estudos sobre os efeitos da autonomia *versus* adaptação exercidos pelos processos de mediação aplicados na sala de aula.

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação. Para compreender melhor os mecanismos dessa lógica que o século XXI anuncia, é preciso analisar a origem e o *status* da própria noção de competência.

A COMPETÊNCIA OU AS COMPETÊNCIAS: ORIGENS E STATUS EPISTEMOLÓGICO

O termo *competência* aparece na língua francesa no final do século XV; naquele momento, designava a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é *competente* em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar “toda capacidade devida ao saber e à experiência”. Como essa acepção de sentido comum era bastante vaga, diversas correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um significado mais preciso, em um processo de reapropriação que se realizou em quatro etapas principais.

A expressão *competência lingüística* foi introduzida por Chomsky (1955) em um artigo que constitui um dos textos primordiais da “revolução cognitiva” na área das ciências humanas. O objetivo do autor era combater o behaviorismo lingüístico e, mais especificamente, a tese que afirmava que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforços, etc. Segundo Chomsky, a extrema rapidez da aquisição pela criança das principais unidades e estruturas lingüísticas, assim como a rapidez de recuperação da linguagem após lesões orgânicas periféricas, não podiam ser explicadas em termos de aprendizagem ou de determinismo do ambiente; ao contrário disso, esses fenômenos comprovavam a existência de uma “disposição de linguagem” inata e universal. A competência lingüística designa essa disposição; ela implica a existência, no seio das estruturas do espírito/cérebro humano, de um “órgão mental” que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Essa capacidade ideal constitui o “*explicans*” último de todo fenômeno relacionado à linguagem, o qual se realiza por meio de *desempenhos* concretos que não apresentam esse caráter ideal, porque esses desempenhos também dependem da presença de outros órgãos mentais (sobretudo da memória) e porque são condicionados por diversas limitações comportamentais, bem como por certos fatores de ordem sociocontextual.

Embora a existência e as propriedades desse órgão inato não tenham sido até hoje validadas cientificamente, o termo *competência* passou a ser muito usado no campo da *psicologia experimental*. Portador de conotações positivas e marcando o “retorno do indivíduo” depois de meio século de behaviorismo, ele se tornou um dos termos de luta do racionalismo extremista, em particular do cognitivismo modularista. De acordo com essa corrente (Fodor, 1983/1986), todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, etc.) são sustentadas por um dispositivo biológi-

co inato (ou “modulação”) e cada indivíduo dispõem, nesses domínios, de uma competência ideal da mesma ordem que a competência lingüística. Conforme essa perspectiva, o termo competência passou a substituir o de inteligência (na realidade, a inteligência passou a ser definida como a soma das competências), e o desenvolvimento ontogenético passou a ser concebido como a aplicação e adaptação dessas capacidades ideais às limitações e estimulações do ambiente, isto é, como um processo de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas, processo este que alguns não vacilaram em qualificar de “desaprendizagem” (Mehler e Bever, 1968).

Paralelamente a esse movimento de propagação, o termo foi retomado por diversos lingüistas centrados nas dimensões pragmáticas da linguagem e na problemática do ensino da segunda língua. Na obra fundadora dessa corrente, Hymes (1973/1991) afirma claramente que talvez não exista uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem; esse domínio envolve a capacidade de adaptar as produções da linguagem aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social. Hymes propõe, então, que o ensino das línguas vise ao desenvolvimento dessas *competências de comunicação*, as quais se dividem em narrativa, conversacional, retórica, produtiva, receptiva, etc. Por mais que a psicologia cognitiva tenha retomado o conceito de Chomsky, Hymes o distorce de forma espetacular: a competência não é mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal. O único vestígio da acepção chomskiana original é que a competência é apreendida no nível das propriedades de um indivíduo.

A última etapa do processo de propagação se caracteriza justamente pela perda desse último nexos comum. Há uma década, o termo retornou ao campo da análise do trabalho e da formação profissional, no âmbito de um movimento de contestação da lógica das *qualificações*. Segundo essa última, a formação equipa os aprendizes de conhecimentos cuja natureza e cujo nível são *certificados* pelo Estado, e essa certificação qualifica o indivíduo por meio da obtenção de um conjunto predeterminado de postos de trabalho. A lógica substitutiva se baseia no fato de que o caráter já particularmente flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação a novos objetivos e instrumentos (sobretudo informáticos); considera que, devido a seu caráter estático e declarativo, os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais; por isso visa a lhes oferecer competências, isto é, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e

tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas. Nesse contexto, as competências são apreendidas sobretudo no nível dos desempenhos exigidos dos agentes no contexto de uma determinada tarefa; e essas propriedades de eficácia de uma atividade-alvo coletiva, por meio de um processo de avaliação social, são projetadas (ou imputadas) aos agentes. Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do “ser” e do “dever ser” (ver a seguir), a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades *metacognitivas* que o domínio de saberes estáveis.

A FORMAÇÃO “DOMINADA” PELAS COMPETÊNCIAS

Essa breve história do conceito no campo científico evidencia dois movimentos de orientação contrária: um vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, enquanto o outro vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas dos indivíduos. No primeiro caso, as competências são definidas, a princípio, como propriedades biológicas do organismo humano, absolutas ou independentes de qualquer contexto concreto (ver Chomsky e os modularistas); depois, elas se estendem às capacidades requeridas para ter acesso ao domínio de práticas sociais; em sua forma geral, essas capacidades sempre estão disponíveis no organismo (cf. a competência de comunicação), mas devem ajustar-se à realidade histórica dos modos de interação de um grupo, e sua emergência requer mediação social e aprendizagem. No segundo caso (“lógica das competências”), parte-se da análise das tarefas ou atividades coletivas, avalia-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem se preocupar muito com o caráter inato ou adquirido das mencionadas competências.

A etapa inicial do primeiro movimento constitui apenas uma metamorfose do positivismo psicológico; para garantir seu *status* de “ciência exata”, os partidários desse movimento têm-se sentido tentados a reduzir o humano às suas dimensões biológicas. Além de sua epistemologia ser refutável e suas teses não repousarem em nenhum corpo de dados empíricos válidos, essa corrente não apresenta nenhum interesse para a educação-formação, na medida em que não outorga *status* nem papel às aprendizagens, sejam elas naturais ou formalizadas-escolarizadas. A segunda fase desse movimento comprova uma reação salutar a esse exagero ao emanar naturalmente de correntes sensíveis aos problemas educativos; essa reação, porém, é confusa, pois se propõe a completar o conceito de Chomsky com conceitos que, epistemologi-

camente, são bastante incompatíveis com ele; também é pouco útil no âmbito didático, na medida em que apenas maquia em termos de competências os objetivos da pedagogia do mesmo nome (cf. as competências narrativas, argumentativas, poéticas, etc.). Em sua orientação geral, o segundo movimento nos parece mais interessante (o que significa que pode inserir-se no contexto epistemológico que apoiamos); contra a ideologia do indivíduo onipotente proveniente do velho pensamento racionalista, apresenta como dado primordial a atividade coletiva humana (inclusive as tarefas de trabalho) e leva em conta o papel decisivo das avaliações sociais (Stroobants, 1998), sob cujo efeito as capacidades são imputadas aos agentes humanos e podem ser interiorizadas por eles. Além disso, essa corrente tem o mérito de tentar redefinir os conteúdos de formação para adaptá-los melhor às efetivas situações de vida, o que poderia contribuir para uma atenuação do imobilismo social gerado pelos atuais modos de formação. No entanto, também apresenta lacunas e riscos; lacunas no caráter monolítico e instabilidade de seu conceito-slogan; riscos porque a lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos e está associada a um projeto de desregulamentação neoliberal ao qual consideramos fundamental contrapor uma firme resistência. Portanto, se compreendermos que a formação, hoje em dia, está “dominada pelas competências” (segundo a fórmula de Perrenoud, 1999b), parece-nos indispensável denunciar não apenas as condições de uso desse conceito, como também os objetivos sociopolíticos aos quais alguns pretenderão que ele sirva.

O que se entende atualmente por competência(s)? Segundo Levy-Leboyer (1996), elas são “repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada situação”; de acordo com Tardiff (1994), a competência é “um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas; conforme Le Boterf (1994), trata-se de um “saber-agir reconhecido”; segundo Toupin (1995),¹ ela consiste na “capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”; para outros autores, as competências são “esquemas geradores”, “forças simbólicas estruturadoras” e, além disso, por que não, “hábitos”. A única característica comum a todas essas definições é o fato de apreender a problemática de intervenções em tarefas situadas. Considerando-se essa base, sem realmente tratar da questão da relação entre o “dever ser” da tarefa e o “ser” dos agentes nela envolvidos, as competências são imputadas (e explicadas por) “formatos” cujo elemento estruturador é de ordem sociológica (“forças simbólicas”, “hábitos”) ou propriedades psicológicas dos indivíduos. Nesse último caso, essas propriedades podem indicar comportamentos, conhecimentos, atitudes ou *savoir-faire*, bem

como capacidades transversais, agrupamentos de diversas dimensões do funcionamento humano ou generalizações, de fato, metacognitivas. Por fim, essas competências também podem transmutar-se em objetivos de ensino (Perrenoud, 1999b) e em capacidades exigidas dos professores (Perrenoud, 1999a). Sem cair no purismo conceitual, parece-nos evidente que não se pode “pensar”, de modo razoável, na problemática da formação usando um termo que acaba designando todos os aspectos daquilo que outrora chamávamos de “funções psicológicas superiores” (Bronckart e Friedrich, 1999; Bronckart e Schurmans, em fase de elaboração) e que acolhe e anula, ao mesmo tempo, o conjunto de opções epistemológicas relativas ao *status* dessas funções (saber, *savoir-faire*, comportamento, etc.) e às suas determinações (sociológicas ou biopsicológicas).

Essa confusão é lamentável, sobretudo porque a lógica das competências chegou a um momento em que a clarificação dos mecanismos da formação é, mais do que nunca, necessária. A década que termina foi, acima de tudo, a da “queda do muro”, da derrota econômica e social do socialismo dito “real” e, por conseguinte, a do capitalismo triunfante. Essa situação realimentou uma ideologia geral, desde já muito operante, que estabelece que, como as classes sociais “desapareceram”, as leis de mercado constituem o fundamento primordial da ordem social, e o comércio globalizado desempenha o papel de vínculo natural entre os atores. A desregulação econômica (destruição dos mecanismos de controle do Estado e do contrapeso dos sindicatos) se insere nessa perspectiva, e é prolongada naturalmente aos objetivos de desregulação educativa; na Suíça e em outros lugares, os atuais projetos de integração dos sistemas de formação a uma lógica de mercado participam desse empreendimento, assim como a lógica das competências também o faz, pois ela emana do patronato. É claro que, como já havíamos mencionado, a problemática visada por essa lógica é real e importante. Naturalmente, esse predomínio também se deve à repugnância e à lentidão dos sindicatos em assumir a realidade das mudanças econômicas e a intimidade das situações de trabalho. Portanto, não se trata de contestar o interesse dos especialistas em formação por essa problemática. No entanto, a menos que adira ao neoliberalismo brutal, esse interesse deve ser combinado com a reformulação de um projeto político-educativo que defina valores e objetivos que não se reduzam aos induzidos pela lógica de mercado.

PROPOSTAS PARA UM APARELHO CONCEITUAL DIFERENCIADO

Nossas propostas foram inspiradas por uma reavaliação e por uma nova hierarquização dos princípios da Nova Educação. O primeiro desses princí-

pios reafirma o caráter democrático e igualitário dos empreendimentos de educação/formação; eles devem visar ao aumento da coesão social, permitindo que todas as pessoas se insiram e invistam eficazmente nas múltiplas redes de atividade coletiva; em nível das formações básicas, isso incita a aprendizagem do domínio de atividades gerais (em especial da atividade de linguagem) e, nos níveis posteriores, a aprendizagem de práticas mais específicas, pré-orientadas por papéis profissionais particulares. Todavia, qualquer prática social é permanentemente objeto de avaliações verbais e, dessa forma, está associada a um estoque de conhecimentos e saberes; o domínio real das práticas resulta, portanto, em uma compreensão e uma aprendizagem dos saberes a ela ligados. O segundo princípio tem relação justamente com o *status* desses saberes. A ideologia do progresso teve muito sucesso, pois implicava que os avanços científicos permitiriam solucionar os problemas socioeducativos; nos dias de hoje, acentua-se, em particular, a *incompletude* inevitável dos conhecimentos científicos, a *diversidade* dos regimes de saber e os mecanismos de *valorização social* que são o objeto desses últimos. A incompletude e a diversidade dos conhecimentos fazem com que os programas de formação só possam ser elaborados com registros de saberes diferentes, por meio de sua transposição e ressocialização no contexto de um projeto didático coerente (cf. infra, os “modelos didáticos”). O impacto da valorização dos saberes também requer que os aprendizes sejam confrontados com esses julgamentos sociais e aprendam a participar deles, de forma autônoma e/ou crítica. Quanto ao último princípio, o da educabilidade, logicamente, ele continua sendo levado em conta; porém há uma nítida diferença de ênfase. Os promotores da Nova Educação, com o intuito de realizar um procedimento didático, insistiam na necessidade de conhecer os mecanismos e as etapas do desenvolvimento psicológico da criança. A partir de então, foram realizadas diversas pesquisas nesse âmbito, demonstrando que toda aprendizagem, mesmo quando visa ao domínio prático, envolve um processo permanente de conceituação e re-conceituação. Essas pesquisas, no entanto, são insuficientes, já que criam um impasse sobre os processos de mediação social, formal ou informal, que orientam as aprendizagens e as tornam eficazes. Para fundamentar esse princípio, também é preciso saber *como educar*, e o principal objetivo da didática contemporânea é analisar, no detalhamento das situações concretas, as formas de ensino que tornam mais eficazes os procedimentos de apropriação dos aprendizes.

Com base nesses princípios, o aparelho conceitual relativo ao ensino da língua materna distingue os seguintes níveis de abordagem:

Em primeiro lugar, convém contar com uma concepção do *status* e das propriedades do funcionamento da linguagem. Nossa concepção (para

maiores detalhes, ver Bronckart, 1997), coloca a preexistência de uma *atividade de linguagem* coletiva, a qual se concretiza por meio de múltiplos *gêneros de textos diferentes*, adaptados às situações e a determinados mecanismos comunicativos. Do ponto de vista técnico ou lingüístico, ela também pressupõe que esses gêneros constituem as unidades de nível superior, pois determinam, pelo menos em parte, os processos de estruturação sintática e as decisões léxicas. Portanto, a *finalidade geral* do ensino de línguas visa ao *domínio dos gêneros*, como instrumentos de adaptação e participação na vida social/comunicativa, e as aprendizagens ligadas à sintaxe ou ao léxico representariam *apoio técnico* para essa finalidade global.

No plano da programação didática, como os gêneros são de número ilimitado e nem todos podem ser ensinados, inicialmente, é preciso escolher aqueles que se tornarão *objetos de ensino*. Se os critérios dessa escolha forem múltiplos e “discutíveis”, eles sempre devem basear-se na representatividade (deve-se selecionar exemplares de cada uma das grandes famílias de gêneros) e na complexidade (é preciso selecionar exemplares adaptados ao suposto nível dos aprendizes).

No plano de intervenção em situação de sala de aula, o procedimento se decompõe em quatro etapas. A primeira delas consiste em elaborar um *modelo didático* do gênero escolhido como objeto de ensino. Esse modelo contém os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, selecionando-os e adaptando-os às propriedades do sistema didático em questão (especialmente ao suposto estado dos saberes e *savoir-faire* de alunos e professores). Somado a isso, pretende facilitar o trabalho dos professores, fornecendo-lhes os ingredientes que permitam organizar as situações de aprendizagem e as seqüências de ensino. Naturalmente, os modelos didáticos dos gêneros são modelos provisórios capazes de evoluir, e não prejulgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades. Assim, o modelo contribui para esclarecer os conteúdos “ensináveis” e permite delimitar, *a priori*, três grandes categorias de *objetivos de ensino*:

- os objetivos ligados à *ação de linguagem*: saber escolher um gênero de texto adaptado a uma determinada situação de comunicação; saber elaborar uma posição de agente produtor (intenções, motivos); saber mobilizar os conhecimentos pertinentes relacionados à situação, etc.;
- os objetivos ligados à escolha e gestão dos *tipos de discurso* que entram na composição de um texto e que condicionam sua infra-estrutura global;
- os objetivos ligados ao domínio dos *mecanismos lingüísticos* (sintáticos, lexicais, prosódicos, etc.) que garantem a coerência e a coesão de um texto.

As três fases seguintes se decompõem da seguinte maneira: em primeiro lugar, identificar, no contexto de uma atividade de produção finalizada de texto, as capacidades adquiridas pelos aprendizes com relação aos três domínios evocados anteriormente: *capacidades de ação*; *capacidades discursivas*; e *capacidades lingüístico-textuais* (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993; Dolz e Schneuwly, 1998); sobre essa base, selecionar os aspectos mais específicos de uma das capacidades que será objeto do procedimento de ensino, elaborar e realizar atividades ou exercícios (os “módulos” das seqüências didáticas) centrados nesses aspectos; por fim, no âmbito de uma nova atividade de produção de texto, avaliar as *novas capacidades* dos aprendizes, assim como a eficácia do procedimento de ensino.

Também verificamos que os módulos de ensino devem constituir lugares de pesquisa; sua análise permite identificar os processos de ensino e as formas eficazes de interação, bem como identificar os momentos e as condições nas quais a introdução de *saberes formalizados* (conceitos) efetivamente contribui para o desenvolvimento dos *savoir-faire* práticos.

UM EXEMPLO: O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL

Esse exemplo foi extraído de uma pesquisa em curso sobre o ensino da expressão oral em francês (Dolz e Schneuwly, 1998) e, particularmente, sobre os procedimentos de aprendizagem da exposição oral nas escolas de Genebra.

A escolha do objeto de ensino

Domínio reconhecido com unanimidade nos dias de hoje como indispensável para o sucesso dos aprendizes, o aspecto oral raras vezes é considerado um objeto escolar autônomo, diferente do escrito, e os numerosos conhecimentos adquiridos há algumas décadas sobre o francês falado, muitas vezes, têm sido negligenciados. Para tentar precisar o objeto qualificado como “oral” nos programas escolares, tentamos identificar as características plurais das formas específicas que assumem os principais gêneros textuais orais. De acordo com diversos autores (para uma síntese, ver Bronckart, 1997; Canvat, 1996; Schneuwly e Dolz, 1997), postulamos que, em uma determinada cultura, as representações associadas aos textos orais e escritos são, em grande parte, genéricas. Os gêneros textuais, como a entrevista, o debate, etc., são ferramentas semióticas complexas que permitem que os agentes realizem determinadas ações de linguagem; sob esse ponto de vista, aprender a se exprimir oralmente é se apropriar das ferramentas para falar em diversas situações de comunicação. Se os textos cons-

tituem objetos empíricos sobre os quais trabalham alunos e professores, o gênero textual constitui a unidade que articula esses objetos concretos em um todo coerente; ele define um sistema de limitações, de diversa natureza, no interior das quais se inserem os textos singulares. Desse modo, um gênero oral como a “exposição” – ou, na terminologia escolar suíça, a “palestra” – pode ser definido como uma tomada de palavra em público que desenvolve de maneira explicitamente estruturada um tema da ordem do saber. A exposição se realiza em uma situação de comunicação relativamente formal, de caráter bipolar, a qual reúne um orador “especializado” em um domínio particular do saber e seu público. As finalidades sociais da exposição são bastante conhecidas: trata-se de transmitir, compartilhar e aumentar os saberes de um determinado público sobre um domínio particular (geografia, ciências naturais, etc.). Assim, a exposição constitui uma ferramenta semiótica que permite a mediação e o acesso a novos saberes.

A construção de um modelo didático

Elaborado com base nos saberes de referência existentes (saberes científicos, escolares e de especialistas, formalizados e validados) e na observação e análise de um corpo de exposições orais autênticas, o modelo didático da exposição oral permite identificar as propriedades específicas de três grandes categorias de *objetivos de ensino*:

- no plano da *ação da linguagem*, a exposição constitui uma *estrutura comunicativa* particular, mas com um grande número de convenções: presença de um expositor especializado que domina saberes e de um público, real ou fictício; vontade de reduzir a falta de simetria de conhecimentos entre esses dois agentes; avaliação das novidades e das dificuldades dos conteúdos durante o próprio transcurso da exposição; uso do corpo e incorporação de sistemas semióticos que não fazem parte da linguagem (atitudes corporais, gestos, olhares, mímica facial, ocupação e gestão dos lugares), etc.;
- no plano *discursivo*, a exposição é um monólogo cuja *organização interna* geralmente comporta as seguintes etapas: abertura, delimitação do tema, apresentação do resumo ou plano a ser seguido, desenvolvimento de diferentes temas anunciados que contenham fases descritivas, fases argumentativas e de recapitulação ou síntese, conclusão ou mensagem final e encerramento;
- no plano das *propriedades lingüístico-textuais*, a exposição mobiliza um repertório de unidades lingüísticas particulares (anforismos,

reformulações, marcadores do discurso oral, organizadores textuais, exemplificações, etc.), assim como dimensões sonoras características da tomada de palavra (dicção, entoação, acentuação, pausas, ritmo, etc.).

O desenrolar da seqüência didática

Em uma classe com alunos de 10 a 11 anos, após a escuta da gravação de uma exposição realizada por um aluno sobre o escorpião, o professor propõe a realização de uma série de exposições sobre animais, as quais serão gravadas e escutadas pelos outros alunos. Após essa primeira produção, o professor anuncia a realização de um trabalho coletivo para melhorar o hábito de falar em público. Com essa finalidade, os alunos acompanham uma seqüência didática de cinco módulos de ensino (1 – escuta e análise de uma exposição de adulto; 2 – anotações para preparar uma exposição oral; 3 – documentação e anotações sobre o animal escolhido por cada um; 4 – treinamento na reformulação dos termos técnicos; 5 – planejamento da exposição e treinamento da dicção antes de tomar a palavra em público). Depois do ensino, os alunos gravam de forma sucessiva (em grupos de dois, perante a classe) uma exposição sobre o animal de sua escolha.

As exposições e interações que ocorrem nos diferentes grupos são totalmente gravadas e transcritas a fim de estudar quais são as condições propícias para suscitar a atividade dos alunos, como os saberes e os *savoir-faire* a serem ensinados são tratados nas práticas de ensino, quais são as tensões que servem como fontes de aprendizagem e as capacidades que se transformam em função do ensino.

Durante as produções orais iniciais, os alunos exibem *capacidades adquiridas* previamente, as quais podem ser resumidas da seguinte maneira. As exposições realizadas são muito similares e relativamente curtas (um minuto e quarenta e cinco segundos, em média). Os parâmetros da tomada de palavra em público (volume da voz, modo de falar, articulação e expressividade da palavra), na maior parte das vezes, não constituem um *handicap* importante, mas podem melhorar. Em contrapartida, surgem algumas dificuldades no nível da gestão dos recursos lingüísticos e páralingüísticos e no nível da organização geral da exposição. Os alunos não anunciam as partes da exposição (sob a forma de resumo). Repetem de forma sistemática os mesmos organizadores orais para garantir a continuidade da tomada de palavra: *então eu vou falar...* / *então sua definição...* / *então a reprodução...* / *então a relação com o ser humano...* Não utilizam

marcadores lingüísticos que permitem evocar explicitamente as partes do texto, nem as reformulações que permitem esclarecer o vocabulário técnico ou erudito, nem as perguntas ou enunciados metalingüísticos dirigidos ao público para facilitar o acompanhamento da exposição. Por outro lado, não usam suportes, com exceção de anotações que por vezes são lidas. As pausas não são suficientes para marcar as partes da exposição nem para dar tempo ao público de assimilar as informações.

Durante os módulos de seqüência didática, o professor enfoca seu trabalho em algumas capacidades: 1) compreensão e análise dos textos orais complexos da ordem do saber; 2) documentação sobre um determinado tema; 3) organização das partes da exposição; 4) uso das anotações para auxiliar a memória; 5) reformulação para facilitar a compreensão do ouvinte; 6) realização de pausas, controle do volume da voz, da forma de falar e da entoação expressiva. Os módulos de ensino dão uma grande importância aos *savoir-faire* ligados à tomada de palavra em público com a ajuda de palavras-chave (capacidade de ação), à estruturação das informações da exposição (capacidade discursiva), ao uso dos procedimentos de textualização característicos da exposição oral (capacidade lingüístico-discursiva). Além disso, esses *savoir-faire* são objetivados graças a atividades de metalinguagem. Por exemplo, antes de treinarem o uso da reformulação, com a ajuda do professor, os alunos observam as reformulações nas exposições ouvidas, analisam as funções e elaboram sua própria definição. Nem sempre esse saber é suficiente para uma utilização eficaz da reformulação. Por não compreenderem o que está em jogo na ação, a tendência dos alunos é aplicar com rigidez os procedimentos de reformulação.

A análise dos processos interativos efetivamente aplicados no âmbito de uma seqüência didática nos ajuda a identificar as capacidades exibidas de forma progressiva pelos alunos nos diferentes níveis evocados. Ela permite criar as condições necessárias para permitir que se apropriem de um gênero textual, como a exposição oral. As observações realizadas durante a realização desse ensino nos parecem indispensáveis para compreender como são forjadas concretamente as capacidades dos alunos, exigidas e mobilizadas para que esse gênero de exposição oral seja dominado. Assim, por exemplo, pudemos observar que o saber compartilhado em classe pelos jovens alunos sobre a reformulação permite que eles usem esse procedimento lingüístico de forma mais eficaz, além de possibilitar, nas sessões de balanço e de auto-avaliação, que compreendam e expliquem a lógica dos atos que realizam.

No momento das produções finais, as *novas capacidades* dos alunos são apresentadas da seguinte maneira. A duração total da exposição é de dez

minutos e trinta segundos. Em geral, graças ao treinamento, os alunos se sentem à vontade quando tomam a palavra em público e alternam suas intervenções de forma equilibrada, o que torna a exposição mais animada. A organização explícita das partes temáticas e a adoção de uma tomada de palavra vibrante marcada pelas variações de volume da voz, pelo modo de falar, pela entoação expressiva e pelo acento de insistência são as mais importantes novidades que eles introduzem. As pausas na alternância da tomada de palavra e entre as partes da exposição são bem exploradas. Os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos por ocasião da seqüência didática: o tema é anunciado de forma clara para envolver o público: “Nunca vi uma crista listrada, mas gostaria muito de ver uma algum dia, porque é muito assustador, muito curioso, você já viu?”. Nas produções finais, todos os alunos utilizam procedimentos de reformulação, frequentemente com introduções como “isto é”, “para os que não sabem”, marcadores que assinalam as diversas partes e os temas tratados (“a propósito de...”, “no tocante a...”, etc.) e organizadores textuais. O novo vocabulário técnico (*insectívora*, *bosque*, etc.) é reformulado para facilitar a compreensão. Durante a exposição, eles utilizam diversos suportes: fotos, gravuras, selos, gravações sonoras ou eslaides. O destinatário também é levado em consideração por meio de numerosos dêiticos pessoais utilizados para questioná-lo ou envolvê-lo durante a exposição. As transformações observadas são um primeiro indicador da pertinência dos diferentes módulos de ensino propostos.

RETORNO À “LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS”

O procedimento que acabamos de descrever sucintamente se insere apenas de forma parcial na “lógica das competências”. Sua inserção só seria plena na medida em que seu movimento se iniciasse pela análise das propriedades das tarefas ou das atividades coletivas, continuasse com a elaboração de objetos de ensino associados a objetivos *a priori* (modelo didático) e desembocasse nos procedimentos de transformação das capacidades adquiridas pelos aprendizes com relação a esses objetivos, sem se preocupar com seu caráter inato ou adquirido. Ele se insere apenas em parte porque a própria escolha dos objetos e objetivos de ensino não é efetuada em função de “propriedades” exigidas de um aprendiz para se adaptar ao caráter flutuante das situações de trabalho, mas de uma análise dos domínios práticos necessários para participar plenamente da vida social e comunicativa.

Feita essa reserva sociopolítica (que, sem dúvida, seria apoiada por diversos promotores da “lógica das competências”), por que, então, não conservar o próprio termo *competência*? A nosso ver, há dois motivos para isso.

O primeiro é que a competência atualmente se aplica a níveis de análise que nos parece indispensável distinguir e designar de forma diferenciada: nível dos objetos sociais e das finalidades a eles associadas; nível dos objetos e objetivos de ensino elaborados no contexto dos modelos didáticos; nível das capacidades (saberes, *savoir-faire*, atitudes, etc.) demonstradas pelos aprendizes antes, durante e depois de um procedimento de ensino. A adoção de um vocábulo único constitui uma fonte de confusão permanente, a qual aumenta ainda mais quando esse mesmo vocábulo também é aplicado às capacidades profissionais dos professores.

Supondo que se aceite a necessidade dessa diferenciação, poderíamos objetar que o termo *competência* equivale ao termo *capacidade* e que poderia servir para designar apenas as propriedades adquiridas pelos aprendizes ou aquelas deles exigidas. Aqui aparece nosso segundo motivo. Apesar da opinião de alguns, a *competência* continua contendo algumas conotações que acentuam as dimensões inatas ou, pelo menos, as propriedades inerentes a uma pessoa. O termo *capacidade* nos parece mais apropriado nesse debate, na medida em que está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social. Dito isso, as conotações sempre podem transformar-se e, se, nos próximos anos, o termo *competência* adotar um significado equivalente ao que hoje damos a *capacidade*, teremos de apoiá-lo. No entanto, enquanto isso não ocorre, permanece nossa exigência crítica.

NOTA

1. Extraímos essa pequena lista de definições de outro artigo de Toupin (1998, p.33-44).

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
 BRONCKART, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
 BRONCKART, J. P. e Friedrich, J. (1999). *Présentation*. In L. S. Vigotzky, *La signification historique de la crise en psychologie* (p.15-69) Paris: Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART, J. P. e Schurmans, M. N. (à paraître). Les formes de l'intelligence humaine: um approche interactioniste sociale. In: J. Beaudichon e M. H. Plumet (Éd.), *L'intelligence en actes. Homme pensant, homme comunicant*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- CANVAT, K. (1996). Types de textes et genres textuels: problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, p.5-29.
- CHOMSKY, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA: M.I.T., mimeo.
- COMENIUS, J. A. (1657/1981). *Didactica magna*. In: J. Prévot (Éd.), *L'utopie éducative: Comenius (Traduction partielle en français)*, (p. 58-138), Paris: Belin.
- DOLZ, J., Pasquier, A. e Bronckart, J. P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de linguistique appliquée*, 92, p.23-37.
- DOLZ, J. e Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- FERRIÈRE, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FODOR, J. (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris: Minuit. (Original publié en 1983)
- HAMELINE, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.
- HYMES, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Crédif-Hatier. (Original publié en 1973)
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- MEHLER, J. e Bever, T. (1968). The Study of competence in cognitive psychology. *International Journal of Psychology*, 3-4, p.273-280.
- PERRENOUD, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1999b). *L'école saisie par les compétences*. Manuscrit non publié, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SCHNEUWLY, B. e Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. *Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement*. *Repères*, 15, p.27-40.
- STROOBANTS, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, 135, p.11-21.
- TARDIFF, J. (1994). Le transfert des compétences analysé a travers la formation de professionnels. Lyon: Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.
- TOUPIN, L. (1995). *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF.
- TOUPIN, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation permanente*, 135, p.33-44.

De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?

Philippe Perrenoud

A questão da transferência de conhecimentos está regularmente presente entre os críticos da escola. Grande parte dos conhecimentos que os alunos assimilam só pode ser utilizada no próprio contexto de sua aprendizagem, isto é, na escola, inclusive na própria classe. Em outro contexto, os alunos se comportam “como se não tivessem aprendido nada”, o que não é verdade. Simplesmente, eles “não transferem”.

A metáfora da transferência acentua as analogias entre situações, a capacidade de o sujeito identificar semelhanças de estruturas sob a diversidade das aparências e reconhecer que a situação está relacionada a um “programa de tratamento” disponível.

Os últimos trabalhos evidenciaram o fato de que não se deve esperar que a transferência apareça de forma espontânea, pois deve ser aprendida e trabalhada. Com relação a esse aspecto, os professores continuam muito despreparados. É preciso criar “situações de transferência”? Deve-se exercitar a descontextualização e a recontextualização dos saberes? Deve-se desenvolver uma “intenção de transferência”, uma postura metacognitiva favorável ou mesmo uma cultura da transferência?

A abordagem por competências enfoca o mesmo problema com a ajuda de *outra metáfora*, a da *mobilização de recursos*, entre os quais estão os saberes compartilhados e os conhecimentos privados, próprios do indivíduo. A idéia de *transferência* evoca um *deslocamento* do conhecimento do lugar de sua construção para seu local de uso, e a metáfora da mobilização

acentua a atividade do *indivíduo*. Por outro lado, enquanto o conhecimento “se” transfere, é mobilizado pelo indivíduo em ação. Para essa “desreificação” do processo, a metáfora da mobilização me parece mais fecunda, mais fiel à complexidade dos mecanismos mentais.

A mobilização não é apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, *um conjunto de operações mentais complexas* que, ao ligá-las às situações, *transformam* os conhecimentos em vez de deslocá-los. Assim, insiste-se em uma química ou em uma *alquimia* (Le Boterf, 1994) mais que em uma física dos saberes. Aproximamo-nos da realidade do trabalho humano, da forma em que ela é descrita pela ergonomia cognitiva e pela psicossociologia do trabalho. Metáfora por metáfora, a referente à mobilização ultrapassa o campo da psicologia cognitiva experimental para se dirigir a uma antropologia mais ampla da cognição e da ação *situadas*. Essa é uma forma mais promissora de encarar a questão do indivíduo e do sentido e de colocar a questão das aprendizagens no âmbito mais amplo do interacionismo simbólico.

A metáfora da mobilização está no centro da atual concepção das *competências* no campo do trabalho (Guillevic, 1991; Le Boterf, 1994, 1997; Leplat, 1997) e no campo escolar (Perrenoud, 1995, 1998a e b, 1999a, b, c). A abordagem por competências, na medida em que prolonga e amplia a reflexão sobre a transferência, parece-nos uma nova forma de expor o mais antigo problema da escola.

Com certeza, um novo paradigma ajuda apenas a colocar melhor os problemas e a construir hipóteses explicativas mais fecundas. Não faz emergir fenômenos totalmente desconhecidos, modifica um pouco a paisagem e a posição dos problemas, reorganiza o *campo conceitual* para pensar melhor as antigas observações. No máximo, podemos esperar do conceito de competência um *valor agregado*, e não uma revelação. Um conceito é um constructo *provisório*, seu valor é um valor de *uso*, que é medido por sua fecundidade teórica, e não por sua verdade *absoluta*.

UM SABER MÓVEL OU OS LIMITES DA METÁFORA DA TRANSFERÊNCIA

Conforme as épocas, os programas escolares têm privilegiado o utilitarismo ou o conhecimento “gratuito” (Isambert-Jamati, 1990). Em cada época, utilitarismo e gratuidade são declinados de acordo com as opções

de cursos e com o provável destino dos alunos: cultura geral aos que realizam estudos longos, saberes práticos aos que vão ingressar na “vida ativa”.

Essas diferenças clássicas podem mascarar uma constante: ninguém nunca defendeu um conhecimento *inutilizável* fora do recinto escolar. Mesmo os saberes mais gratuitos, os quais não contribuem com a gestão ou com a produção das coisas, referem-se a condições e práticas sociais. “Compreender o mundo” é uma prática social que está no mesmo nível que “cozinhar um ovo”. Não existe nenhuma razão para limitar a noção de competência a *savoir-faire* “práticos” sobre as coisas. Qualquer conhecimento permite operar sobre o real e, portanto, sobre o próprio indivíduo, sobre seu corpo e espírito.

O desejo de que os conhecimentos adquiridos na escola sejam utilizáveis em outros contextos é indissociável da idéia de que a escola foi feita para “preparar para a vida”, no sentido amplo. Nesse sentido, a “transferência de conhecimentos” sempre foi um lema da escola. A psicologia cognitiva apenas nomeou de forma erudita uma ambição de todo ensino, associando-lhe uma metáfora que continua sendo discutível: fazer com que o aluno use a cultura assimilada na sala de aula fora dos limites da escola. Ninguém tem a intenção de dizer que a escola foi fundada para transmitir conhecimentos que, em última instância, diretamente ou por meio do seu embasamento, não têm nenhum sentido fora do espaço e do “tempo de estudos” (Verret, 1975).

Em contraposição, podemos duvidar da concretização dessa intenção no dia-a-dia. A preocupação com a preparação do ciclo de estudos pouco ultrapassou a finalidade primordial da escola, que é a formação para a vida. Outras lógicas, como a da seleção, a da transposição e a das disciplinas, com frequência, embaralham as cartas. O fato de a transferência estar no programa da escolaridade não garante sua aplicação.

Talvez possamos afirmar que os limites da transferência dos conhecimentos escolares fora da escola não representem a mais dramática carência. Em grande parte dos países do mundo, a escola pode apenas *acolher* todas as crianças e adolescentes ou fazer isso em condições suficientemente propícias ao estudo (locais, material, efetivo das classes, formação docente). Nas sociedades desenvolvidas e fortemente escolarizadas, todos ou quase todos os alunos vão à escola; porém uma parte deles não se apropria de forma completa e sólida dos saberes e *savoir-faire* básicos.

É verdade que instruir todo mundo é prioritário; uma criança que não aprendeu a contar, a ler ou a se apropriar de algumas noções de gramática ou ciências não saberia transferir o que construiu. Podemos concluir daí que, se todos os alunos “soubessem suas lições” e pudessem utilizar os

conhecimentos adquiridos na escola em outros contextos, poderíamos dar-nos por satisfeitos.

No entanto, não podemos basear-nos nessa hierarquia de prioridades para argumentar que, *em primeiro lugar*, seria preciso aprender e só se preocupar *posteriormente* com a transferência. No entanto (Perrenoud, 1997), pode acontecer que uma parte dos alunos não aprende *porque a transferência não é trabalhada de antemão, a partir da escola elementar*. Como dar sentido às aprendizagens se elas não têm outro horizonte senão o da sala de aula? De acordo com Rey (1996, 1998), a transferência pode ser associada a uma *intenção* e a um *desejo*. Pois bem: muitas vezes, a escola não favorece nem um nem outro. Tudo acontece como se a presença de um saber nos programas fosse suficiente para justificar sua utilidade e para lhe dar sentido, sem a necessidade de perder tempo para debater os vínculos entre os saberes ensinados, sua gênese na história humana e as práticas sociais para as quais eles, nos dias de hoje, preparam.

Podemos concluir, portanto, que a problemática da transferência se refere a *todos os alunos*: àqueles que aprendem, mas não fazem grande coisa com o que aprenderam fora do contexto de aprendizagem, e àqueles que não aprendem grande coisa, mas que talvez aprendessem mais com o estímulo de um desejo ou de uma intenção de transferência.

Resta saber se essa metáfora funciona do ponto de vista teórico e do ponto de vista pedagógico e didático.

Um duplo enigma

Meirieu (1998) qualifica a transferência como “um objeto enigmático”, mas nem por isso obscuro: todos compreendem rapidamente que se trata de reinvestir as aprendizagens em outra situação, ao mesmo tempo semelhante e diferente. O enigma teórico fundamental é compreender “como isso funciona”. Os modelos do espírito e da aprendizagem humanos ainda são bastante frágeis. Além disso, o cognitivismo “computacional”, o construtivismo e o conexionismo disputam terreno (Raynal e Rieunier, 1997, 1998).

A primeira tentação seria deixar esses problemas em aberto e esperar, em média, trinta anos para a pesquisa progredir. Infelizmente, precisamos de imediato de um modelo, pelo menos provisório, para pensar tanto a formação como o trabalho. Não podemos pedir que os professores “trabalhem a transferência” e lhes dizer, ao mesmo tempo, que duvidamos do sentido desse conceito e, talvez, da própria existência de uma transferência diferente da aprendizagem ou ainda dos mecanismos cognitivos subjacentes. Se quisermos que uma grande parte deles se preocupe com isso,

teremos de adotar uma metáfora *provisória*, assumida como tal, mas, pelo menos, crível no estado atual das teorias e da pesquisa.

Por longos anos, ainda será provisório e metafórico o *status* mais honesto de toda teoria psicológica da atividade mental, pelo menos se quisermos que ela seja suficientemente global para fundar práticas de formação em toda a sua complexidade. Sem dúvida, as neurociências proporão, de forma progressiva, modelos psicofisiológicos mais próximos do real, cada vez mais conseguirão associar processos e estados bioquímicos e elétricos a processos como a conceituação, a abstração, a inferência, a memorização, a compreensão, a assimilação, a acomodação, a mobilização, a aprendizagem, o esquecimento... No entanto, ainda não chegamos lá. De imediato, temos de nos contentar com a metáfora menos ruim.

A metáfora da transferência me parece, ao mesmo tempo, pobre e falaciosa. A própria linguagem é flutuante. Por vezes, fala-se de transferência de *conhecimentos*, outras vezes de *aprendizagens* ou *competências* (Tardif, 1999). Essa ampliação provoca algumas confusões. Vamos referir-nos apenas à transferência de conhecimentos. Essa metáfora é *falaciosa* porque pertence à ordem *física e espacial*. Ela evoca um conhecimento gerado em um tempo e um lugar, depois *transportado* para outro tempo e lugar. Não é a mesma coisa conceber esses espaços-tempos como contextos, tarefas ou situações. Em todos os casos, insistimos em um vínculo direto entre tempos e lugares diferentes, o da gênese e o do uso.

A noção de transferência (salvo em seu sentido psicanalítico, que não é debatido aqui) evoca um conhecimento portátil, já que sabemos cada vez melhor que o conhecimento é produto de uma *construção* nunca terminada, que sempre pode ser remanejada, que, em geral, depende fortemente do “contexto” em que se constrói e que é *incorporada* ao sujeito. O conhecimento não é uma mercadoria que pode ser transportada, porque, senão, se transformaria em um saber separado de sua fonte, colocado em palavras (ou em equações, gráficos ou símbolos), o que o colocaria à disposição de outros atores. A transferência de saberes, portanto, poderia ser assimilada à circulação social e à partilha dos bens, tecnologias e informações. Entretanto, não falamos de transferência de conhecimentos na área da psicologia cognitiva nesse sentido; supõe-se que ela ocorra no seio de uma *única e mesma pessoa*.

Pode-se compreender a tentação de representar o conhecimento como uma substância ou uma informação que poderia ser reconstituída no seio do sistema cognitivo, de uma zona de memória para a outra, como um radiologista reconstitui o trânsito do óxido de bário através do organismo, ou um hidrólogo encaminha um colorante da fonte para a desembocadura

de um curso d'água. Os primeiros modelos de inteligência artificial reforçavam essa analogia, pois em um computador efetivamente existe transferência de informações de um sistema periférico para uma memória de trabalho e desta para uma memória de longo prazo, ocorrendo depois a transferência inversa, no momento em que o programa “precisa” dessa informação e a recupera.

A metáfora da transferência não evoca nenhuma transformação, apenas um movimento, uma espécie de “viagem”. Proponho renunciar a uma imagem tão estática e materialista do conhecimento subjetivo. De bom grado, reconheço que os pesquisadores especializados construíram uma visão muito mais matizada, dinâmica e transformacional da transferência. Eles só conservam a palavra por comodidade. Todavia, na escala do sistema educativo, a palavra organiza o pensamento.

Ao insistir na idéia de um conhecimento situado e (re)construído, não estaria na hora de escolher uma metáfora mais adequada, mais próxima da área bioquímica que da geométrica ou física? A noção de “transmutação” dos conhecimentos poderia servir para esse fim, bem como a de transposição; porém o termo já possui outro significado na sociologia do currículo e na didática.

O que temos de conceituar? Um fato ao mesmo tempo elementar e muito importante em uma espécie aprendiz: *abordamos as situações da vida com conhecimentos, esquemas, conceitos e atitudes que são produto de experiências anteriores*. Outra forma de mencionar essa banalidade: as operações mentais e as ações sempre são produto de um encontro, de uma *interação*, freqüentemente complexa, entre a situação e as estruturas anteriores do indivíduo.

No início de sua vida, o ser humano é bastante desvalido e enfoca o mundo com alguns esquemas geneticamente programados. No entanto, com rapidez, ele *aprende*, e seu hábito (ou sistema de esquemas) se enriquece e se torna mais complexo. Esse processo dura a vida inteira, ainda que fique mais lento ao chegar à idade adulta, pelo menos no caso dos indivíduos que vivem em um ambiente estável. Essa estabilidade relativa do ambiente é condição para uma aprendizagem que possa ser reinvestida em uma experiência posterior. Se todas as experiências não tivessem nada em comum com as precedentes, o ser humano, para sobreviver, teria de *inventar incessantemente* respostas que fossem ao mesmo tempo novas e adaptadas. Talvez essa adaptação gerasse aprendizagens; contudo, elas seriam inúteis, pois não haveria oportunidade de reinvesti-las.

Se nos tornamos capazes de enfrentar o real sem precisar inventar tudo dia-a-dia, isso significa que, embora as situações que confrontemos sejam todas elas singulares, apresentam *semelhanças* suficientes para que

possamos reinvestir aquisições anteriores. Essas semelhanças, porém, não seriam úteis se não fôssemos capazes de *reconhecê-las*, de forma consciente ou não, e de mobilizar, com discernimento, esquemas de ação e conhecimentos já constituídos. Piaget descreveu a dialética da *assimilação* e da *acomodação*. Assimilamos o mundo a nossas estruturas, por vezes sem a menor adaptação (assimilação “pura”), e, outras vezes, por meio de uma acomodação que, se conseguir estabilizar-se, se transforma em aprendizagem (Frenay, 1996).

Os limites da metáfora espacial

A idéia de transferência esclarece os mecanismos mentais subjacentes a esse reinvestimento? Sem dúvida, ela destaca que uma parcela dos recursos cognitivos utilizados *hic et nunc* provém de outra parte e de um momento precedente. Será que eles, todavia, são “transferidos” assim como o conteúdo de uma zona da memória de um computador é transferido para outra?

Quando abordamos uma nova situação, as situações em que construímos os recursos utilizados provém do passado. Nossos conhecimentos não “residem” em experiências que contribuíram com sua gênese. Elas residem em nosso cérebro, talvez sob a forma de redes neurônicas complexas, e não sob a forma de pequenas gavetas bem-arrumadas. A psicologia cognitiva demonstra que, com freqüência, esses conhecimentos ficam presos na memória global das situações em que se forjaram e nas ações e decisões que inspiraram. Por isso são chamados de “contextualizados”. Compreendemos, então, *uma* das razões pelas quais seu reinvestimento em outros “contextos” não ocorre de forma natural; por isso Tardif e Meirieu (1996) insistem no treinamento nesse duplo movimento de descontextualização e recontextualização de conhecimentos, assim como Barth (1987, 1993) insiste na “aprendizagem da abstração”.

O cenário de todos esses processos é o espírito do indivíduo. Uma parte desses conhecimentos é descontextualizada e conservada na memória de longo prazo sob uma forma abstrata, pronta para ser contextualizada em outras situações. No entanto, esta não é a regra: uma parte de nossos conhecimentos se conserva junto com seu contexto. Eles só são descontextualizados mais tarde, para serem recontextualizados, praticamente com o mesmo movimento. O novo contexto exerce uma determinada pressão, sem a qual os conhecimentos permaneceriam presos na memória global das situações onde estão arraigados.

Por que falar de transferência para descrever esse duplo processo? Para insistir na *analogia* entre as situações? Sem dúvida. Entretanto, dessa forma, são mascarados diversos elementos importantes:

- A fonte da transferência nem sempre pode ser associada a situações precisas. Para resolver um problema, podemos apelar a conhecimentos desenvolvidos por meio de situações múltiplas e diversas, e cada uma delas possui apenas alguns traços comuns com a presente situação.
- Nem todas as situações em que os conhecimentos se constroem são situações de formação, enquanto a problemática da transferência, em geral, remete a uma filiação entre uma situação de formação e uma de transferência.
- Cada nova situação pode modificar os conhecimentos nela investidos, os quais são, dessa forma, matizados, generalizados, confirmados, ou, ao contrário disso, são fragilizados ou sofrem uma desestabilização. A idéia de transferência não exclui – mas também não sugere – que o que foi transferido seja transformado durante o processo.
- Uma ação complexa toma elementos emprestados de diversos campos de conhecimentos e orquestra múltiplos recursos cognitivos construídos de forma separada. A idéia de transferência não permite, como tal, pensar esses processos de orquestração e integração.
- Os conhecimentos descontextualizados, *por definição*, não estão mais ligados a uma situação de aprendizagem definida. Os investimentos não são uma transferência entre situações.

Sem dúvida, podemos ampliar a noção de transferência para abranger todos os funcionamentos mentais. Desse modo, a metáfora se dilui e não significa mais nada. Por outro lado, esta é a conclusão de Mendelsohn (1996, p.20) sobre a transferência:

Esses resultados nos sugerem que, por um lado, não existem conhecimentos armazenados em alguma parte do cérebro de nossos alunos e que, por outro, não existem aptidões a serem transferidas, mais ou menos independentes da forma em que esses conhecimentos foram adquiridos. *Na verdade, nossos conhecimentos não passam do reflexo dos processos pelos quais os codificamos, e toda nova aprendizagem depende da maneira como os conhecimentos anteriores foram adquiridos.* O que chamamos de “transferência de aprendizagens” não passaria de um juízo de valor sobre a disponibilidade, o grau de generalidade ou de acesso dos conhecimentos já codificados na memória de longo prazo. Sabemos que todas essas qualidades au-

torizam um controle e uma adaptação mais ou menos flexíveis de sua efetiva aplicação na memória de trabalho, quando isso se faz necessário.

Por que não falar em assimilação/acomodação ou em resolução de problemas? Ou mesmo falar em *mobilização*? Essa última metáfora, no cerne da atual concepção das competências, leva-nos, na verdade, a questionar “a disponibilidade, o grau de generalidade ou de acesso a conhecimentos já codificados na memória de longo prazo” diante das categorias de tarefas ou problemas.

A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS: UMA METÁFORA FECUNDA

A noção de competência não pode modificar por completo a posição dos problemas e muito menos tornar imediatamente inteligíveis os processos cognitivos complexos e ainda obscuros. Entretanto, ela permite colocar de forma mais fecunda a questão de saber de onde vem o que nos permite agir, por que vias o aprendemos e como conseguimos reinvesti-lo em novas situações.

O que é uma competência? A palavra é de uso corrente e é utilizada em diversos sentidos. Ela tem um senso jurídico, do qual não trataremos aqui. Para Chomsky, ela possui um sentido lingüístico, o qual serve para designar uma virtualidade biológica da espécie ou a faculdade de aprender a falar. Não há qualquer dúvida de que essa faculdade existe e distingue a espécie humana das animais. Não sabemos se é oportuno denominá-la competência se não quisermos afastar-nos muito do senso comum. Por outro lado, a faculdade mencionada por Chomsky só se atualiza graças a um desenvolvimento e a aprendizagens muito desiguais de uma pessoa para outra. Assim, a competência chomskiana se reduz a uma virtualidade que só a história do indivíduo pode desenvolver. Chomsky tem direito de propor que uma competência, no campo científico, seja concebida como uma faculdade inata que caracteriza o conjunto de uma espécie. Mas por que se afastar aqui do senso comum e de múltiplos outros usos? Mesmo a psicolingüística considera que as competências de comunicação são adquiridas e variam de um indivíduo para outro e, no mesmo indivíduo, de um período de vida para outro.

Não pretendo debater a visão da linguagem de Chomsky, mas não adoto sua concepção das competências e dou a essa noção de *competência* um sentido mais próximo de seus usos correntes e eruditos em outras discipli-

nas. Para o senso comum, uma competência se *adquire* por meio da aprendizagem, mesmo se admitirmos que certas competências se baseiam em características morfológicas ou biológicas inatas, as quais exprimem o patrimônio genético ou são adquiridas graças ao amadurecimento e às eventualidades da vida pré-natal. O senso comum também afirma que uma competência não caracteriza a espécie ou o grupo, mas os indivíduos. Alguns desenvolveram essa ou aquela competência, mas os outros não, ainda que, geneticamente, ela esteja ao alcance de todo ser humano.

Apesar da diversidade dos usos, encontramos um núcleo comum que liga competência e *desempenho*. O desempenho é uma ação situada, dada e observável. A competência é “o que subjaz ao desempenho”, uma qualidade mais duradoura do indivíduo, que não pode ser observada como tal. Por conseguinte, a competência é medida por meio de *uma série* de desempenhos comparáveis, a fim de neutralizar os fatores aleatórios, como, em um estádio, são analisados a forma, o moral, o clima, o terreno, a umidade ou a velocidade do vento...

Uma parte da psicometria tenta modelar as inferências que podem ser efetuadas a partir dos desempenhos, da teoria clássica dos testes à teoria da generalização. No entanto, podemos multiplicar os modelos sem perguntar *como* uma competência produz um desempenho. Isso, porém, é o que interessa às ciências cognitivas.

A mobilização dos recursos

Le Boterf (1994) propõe que a competência seja concebida como a *capacidade de mobilizar um conjunto de recursos* cognitivos para enfrentar uma situação complexa. “A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na *própria mobilização desses recursos*. A competência pertence à ordem do “saber mobilizar” (p.16).

Ele adota a visão dos psicólogos do trabalho, como Guillevic (1991, p.14), por exemplo:

A competência dos operadores será considerada como o conjunto dos recursos disponíveis para enfrentar uma nova situação no trabalho. Esses recursos são constituídos por conhecimentos armazenados na memória e por meios de ativação e coordenação deles.

Portanto, a noção de “competência” é tomada em seu sentido clássico (as potencialidades do indivíduo), contraposta à noção de “desempenho”, que é a tradução total ou parcial da competência em uma determinada tarefa.

Esta é a visão dos ergonômistas:

É por isso que, na área da ergonomia, foi proposto o conceito unificador de competência para caracterizar o que explica as atividades do operador. É preciso destacar que aqui o termo não tem necessariamente uma conotação positiva, pois as competências podem corresponder a saberes grosseiros, que levam a atividades hesitantes ou errôneas.

Frisemos de imediato o plural: para o ergonômista, as competências são os saberes aplicados (ou como são aplicados) pelo operador em diversas situações de trabalho. Dizemos “competências para”, o que obriga a uma imediata precisão. Cada operador dispõe de todas as que necessita em seu trabalho (embora algumas possam levá-lo ao fracasso [...]). Em cada caso, ele aplica saberes específicos; portanto, cada vez transforma simultaneamente sua competência com relação à situação. A análise encontra aqui saberes teóricos (conhecimentos declarativos e procedimentais, em geral, verbalizáveis) e saberes de ação (*savoir-faire*, no limite das rotinas que, com frequência, são, poucas vezes, verbalizáveis – mas felizmente o analista dispõe de comportamentos observados). É preciso acrescentar a isso os metacônhecimentos, indispensáveis para, de fato, agir. Por esse termo, entendemos os conhecimentos do operador sobre seus próprios conhecimentos, o que permite sua gestão aqui e agora, devido à evolução das situações. Eles poderiam ser caracterizados como os saberes de aplicação dos saberes; são saberes de ação por excelência (De Montmollin, 1996, p.193).

Entre esses recursos, no sentido amplo, alguns deles são externos ao indivíduo: bases de dados, documentos, ferramentas, materiais ou outros atores. Limitar-nos-emos aqui aos *recursos internos do indivíduo*: conhecimentos, capacidades cognitivas gerais, esquemas de ação ou de operação, *savoir-faire*, lembranças, conceitos, informações, relação com o saber, relação com o real, auto-imagem, cultura. A lista dos recursos cognitivos de um indivíduo também representa um problema, pois cada conceito precisa de um esclarecimento. Ainda não conseguimos distinguir entre saberes e conhecimentos, identificar diversos tipos de saberes (declarativos, procedimentais, condicionais), contrapor *savoir-faire* e “*savoir-faire* aplicado”, saberes na prática (Vergnaud, 1995), saberes de ação (Barbier, 1996) e outros saberes, *skills* e capacidades, etc. Sem subestimar esses problemas, vamos colocá-los brevemente entre parênteses para nos determos em dois conceitos: recursos e mobilização.

A idéia de *recurso* tem a vantagem de agrupar todos os tipos de *aquisições* que têm em comum, para além de sua heterogeneidade em termos de processos de aquisição, de grau de consciência e de modo de conservação, o fato de ser *mobilizáveis* quando o sujeito enfrenta novas situações. Esses

recursos e os meios de ativá-los constituem um componente importante do capital intelectual de uma pessoa.

Se a situação, de forma imediata ou graças a um trabalho mental mais visível, está ligada a uma família de situações já constituída pelo indivíduo, os recursos pertinentes serão observados de imediato. Caso contrário, haverá um processo de busca, durante o qual os recursos pertinentes serão progressivamente identificados e mobilizados.

Não devemos surpreender-nos se aqui encontrarmos alguns aspectos da problemática da “transferência de conhecimentos”, mas com algumas diferenças:

- Os recursos cognitivos que uma competência mobiliza incluem os conhecimentos, no sentido clássico desse conceito; porém não se reduzem a eles.
- Os recursos são definidos por seu uso (mobilização), mais que por referência a situações análogas em que seriam construídos. Permanece em aberto a questão de saber de onde eles vêm.
- Os recursos também abrangem conhecimentos abstratos e descontextualizados quanto à memória de situações concretas, raciocínios e atos que permitiram enfrentá-las.

Por esse motivo, a metáfora da *mobilização de recursos cognitivos* nos parece mais fecunda que a de *transferência de conhecimentos*:

- Sem excluí-la, ela não postula a existência de analogias, mesmo parciais, entre situação atual e situações passadas.
- Abrange tanto a criação de respostas originais como a simples reprodução de respostas rotineiras.
- Descreve um *trabalho* do espírito, mais ou menos longo, difícil e visível.
- Evoca mais uma dinâmica que um deslocamento.
- Encontra diversos obstáculos, tanto cognitivos como afetivos ou relacionais.
- Deixa em aberto a questão dos conceitos, das representações e dos conhecimentos criados em função da situação.
- Sugere uma orquestração, uma coordenação de recursos múltiplos e heterogêneos.

Esse último ponto é essencial: nosso espírito pratica uma recombinação permanente de recursos. A transferência de um conhecimento construí-

do em uma situação e reinvestido em uma situação análoga representa apenas um caso *particular*.

Além disso, a noção de competência permite apreender melhor (ou formular de outra maneira) o fracasso da ação, distinguindo, pelo menos, dois tipos de falhas: a ação pode fracassar porque o indivíduo não constituiu os recursos necessários ou porque dispõe deles, mas não os consegue mobilizar em tempo hábil. “Assim como uma coleção de pares de bolas não constitui uma partida de bocha, um conjunto de saberes ou de *savoir-faire* não forma uma competência”, afirma Le Boterf (1994, p.16). Ou ainda:

A competência não é um estado ou conhecimento possuído. Não se reduz a um saber nem a um *savoir-faire*. Não pode ser assimilada a uma aquisição de formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer técnicas ou regras de contabilidade e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer o direito comercial e redigir mal os contratos relacionados a ele.

Esse último elemento nos faz lembrar, de maneira diferente, de que não é suficiente acumular conhecimentos para poder utilizá-los na ação. Enquanto a transferência insiste em um mecanismo *analógico*, a noção de mobilização leva em conta todos os funcionamentos cognitivos que operam na assimilação/acomodação, na identificação e resolução de problemas.

Os problemas em aberto

Os mecanismos de mobilização ainda não são bem conhecidos: “Essa alquimia ainda continua sendo uma *terra incógnita*”, afirma Le Boterf (1994, p.43). Assim, a competência designa um *mistério*, mas é melhor um mistério bem-fundado que uma aparente evidência, como a evocada pela idéia de transferência.

Le Boterf (1994) evoca a competência como um “saber-mobilizar”. Podemos colocar essa idéia em dúvida. Logicamente, o indivíduo competente mobiliza seus recursos com discernimento, em tempo hábil. No entanto, ele não demonstra ter um “saber-mobilizar” polivalente, por mais que não exista um “saber-transferir” universal subjacente a toda transferência de conhecimentos.

A mobilização não tem nada de mágico, pois se trata de um *trabalho do espírito*, que passa por observações, hipóteses, inferências, analogias, comparações e outras operações cognitivas e metacognitivas. Esse trabalho necessita recursos mais gerais, existentes em todo processo de decisão,

de resolução de problemas ou de realização de uma tarefa complexa, que provêm da “lógica natural” e mesmo da “inteligência” de um indivíduo. Sem dúvida, podemos considerar que todo indivíduo dispõe de esquemas operatórios *polivalentes* (recursos) que lhe permitem mobilizar recursos mais especializados... Não podemos mais imaginar nosso espírito como um “Solucionador geral de problemas” (*General Problem Solver*). O profissional experiente também mobiliza esquemas *específicos*, constitutivos de uma especialização *particular*, como a de um clínico, um advogado, um radiologista, um geólogo, um crítico de arte, um marceneiro ou um jogador de futebol. Os esquemas mais polivalentes estão presentes nas operações de abstração, generalização, inferência, busca de analogias, descontextualização e recontextualização comuns a todos os tipos de especializações. Todavia, a distinção nítida entre essas duas categorias de recursos é discutível: clássica na área da inteligência artificial, onde funda a distinção entre base de conhecimentos e motor de inferência, ela é contestada pelas abordagens conexionistas, as quais insistem na *colocação em rede* em vez do tratamento de informações por meio de um “processador”.

Sendo assim, a concepção das competências como mobilização de recursos cognitivos deixa vários problemas em aberto, em especial os seguintes:

- A conceituação e a denominação dos recursos cognitivos: saberes, conhecimentos, capacidades, esquemas, representações, informações, *savoir-faire*, etc.
- A conceituação e a denominação mais aguda dos múltiplos processos de mobilização (ativação, acomodação, transferência, transposição, especificação, coordenação, extrapolação, generalização...).
- A natureza da gênese e da conservação dos “esquemas de pensamento” subjacentes a esses processos.
- A questão de saber se esses esquemas de mobilização fazem parte da própria competência ou constituem uma “metacompetência”, um “saber-mobilizar” que é ativado cada vez que uma competência específica se manifesta, isto é, quando mobilizamos recursos.
- O controle metacognitivo que o indivíduo exerce sobre a mobilização de seus recursos.
- A possibilidade de uma educação cognitiva e mesmo de uma aprendizagem metodológica que otimize a mobilização.
- Os móveis ou o motor da mobilização, de um ponto de vista energético, mas também em termos de projeto, intenção, cultura.

Essas são as problemáticas de pesquisa. Portanto, seria absurdo pretender que a mudança de metáfora pudesse resolver os problemas de fundo de uma teoria da cognição. No máximo, ela as renova e oferece um contexto menos exíguo para a modelação dos processos subjacentes à ação.

Essa mudança também cria outros vínculos, com as teorias da formação, por um lado, e com as teorias do trabalho humano, por outro.

A DIFICULDADE DE CONCEITUAR COLETIVAMENTE

Na área das ciências humanas, os pesquisadores têm dificuldades para chegar a um acordo sobre os modelos de funcionamento cognitivo, sobre as disciplinas, epistemologias, teorias e sobre os métodos de pesquisa em jogo. Esses desacordos e essas contradições fazem parte do campo científico e não provocam graves conseqüências sobre o funcionamento do mundo, pelo menos, a curto prazo.

No entanto, as coisas são diferentes quando esses conceitos têm vínculo com as representações sociais e norteiam as escolhas curriculares e pedagógicas dos atores da educação escolar, assim como dos responsáveis pelos recursos humanos e pela organização do trabalho nas empresas. Nada está totalmente claro no âmbito dos saberes, de sua gênese, seus modos de construção, de conservação, de transformação e uso. Entretanto, “fazemos de conta” que isso acontece. Para ensinar saberes, a escola se contenta com uma psicologia cognitiva de sentido comum. Os professores não consideram necessário compreender, de fato, o que acontece na cabeça do aprendiz.

Trabalhar a transferência, treinar a mobilização, desenvolver as competências: esses novos desafios exigem uma conceituação mais sofisticada e aguçada. Além disso, para fundamentar políticas e programas, essa conceituação deve ser *compartilhada*.

Assim, as ciências humanas se deparam com um duplo desafio:

- Fazer com que coexistam e interajam em seu seio diversos paradigmas teóricos, iniciar o diálogo entre Piaget, Bruner, Vygotsky, Varela e vários outros.
- Propor um consenso provisório bastante simples para ser acessível aos professores e aos responsáveis pelas escolas. Um leigo que abrisse, hoje em dia, um livro de neurociências ficaria aterrorizado com a tecnicidade, com o jargão, com a abstração, o que o levaria a retornar ao “velho bom senso” ou a se converter à “gestão mental” ou à PNL.

(Programação Neuro-Lingüística), “teorias” desacreditadas pelos pesquisadores, mas que provocam furor entre os professores.

Aqui há um duplo desafio: continuar construindo saberes sobre os processos de aprendizagem, sobre a transferência e sobre as competências e compartilhá-los em uma escala relativamente ampla. Os pesquisadores devem admitir que o debate público, as políticas educacionais, os projetos de estabelecimentos e a elaboração dos programas precisam de conceitos mais simples que as ferramentas de trabalho de laboratório. Em contrapartida, os profissionais têm de admitir que não se pode avançar no debate sem construir modelos teóricos que ultrapassem o sentido comum. Eu insisti no caráter ainda metafórico de nossas representações da cognição, sobretudo nas funções mais evoluídas. Metáfora não quer dizer ausência de rigor e de abstração. Não será possível ampliar o debate sem uma elevação do nível de formação e sem uma cooperação mais íntima entre pesquisadores e profissionais no tocante a essas questões.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, J.-M. (Éd.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris: Retz.
- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- DE MONTMOLLIN, M. (1996). Savoir travailler: Le point de vue de l'ergonomie. In J. M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 189-199). Paris: Presses Universitaires de France.
- FRENAY, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (p. 37-56). Paris: PUF.
- GUILLEVIC, Ch. (1991). *Psychologie du travail*. Paris: Nathan.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris: PUF.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- MEIRIEU, Ph. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. In J.-P. Astolfi e R. Pantanella (Éd.), *Apprendre* [Numéro hors série des Cahiers pédagogiques], p. 6-7.

- MENDELSON, P. (1996). Le concept de transfert. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand, e Y. Mariani (Éd.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (p. 11-20). Lyon: CRDP.
- PERRENOUD, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Paris: Nathan.
- PERRENOUD, Ph. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale* (Québec), 10 (3), 5-16 (Republié in Ph. Perrenoud (1997), *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action* (p. 53-71). Paris: ESF).
- PERRENOUD, Ph. (1998a). *Construire des compétences dès l'école* (2^e éd.). Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1998b). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? Résonances. Mensuel de l'École valaisanne [Dossier "Savoirs et compétences"]*, 3, 3-7.
- PERRENOUD, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1999b). *L'école saisie par les compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (1999c). *Raisons de savoir. Vie Pédagogique*, 113, 5-8.
- RAYNAL, F. e Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- RAYNAL, F. e Rieunier, A. (1998). Transfert et psychologie cognitive. *Éducatives*, 15, 11-17.
- REY, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.
- REY, B. (1998). Un transfert nommé désir. *Éducatives*, 15, 18-21.
- TARDIF, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand e Y. Mariani (Éd.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-46). Lyon: CRDP.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, J. e Meirieu, Ph. (1996). *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. Vie pédagogique*, 98 (7).
- VERGNAUD, G. (1995). *Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?* In A. Bentolila (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 5-20). Paris: Nathan.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 1-2). Paris: Honoré Champion.

A qualificação ou como se ver livre dela

Marcelle Stroobants

Há cerca de quinze anos, a noção de competência prolifera nos ambientes de trabalho e de formação, e suas aplicações internacionais se multiplicaram. A crescente frequência desse termo familiar deveria, ao mesmo tempo, refletir novas práticas e responder a novas exigências conceituais.

A observação dos efeitos iniciais dessa confusão terminológica, amplamente inspirada pela efervescência das ciências cognitivas, tem-nos provocado uma constante perplexidade. A súbita predileção por essa noção nos anos de 1980 não encontra nenhuma justificativa empírica. As complexas transformações das situações de trabalho observadas no decorrer dessa mesma década não se resumem a uma brusca virada no uso das competências. Apesar das ambições relacionadas à noção de competência, ela não parece resultar de um avanço científico nem estar prestes a produzi-lo. A competência tem sido tratada como uma dimensão efetiva ou potencial da qualificação, como seu sinônimo, complemento ou concorrente. O termo flexível e ambíguo continua sendo objeto de tentativas de esclarecimento, de tateios múltiplos e contraditórios, e seu principal modo de existência parece ser vítima de uma intensa atividade de redefinição. Por outro lado, a propagação da noção parece ter sido mais favorecida do que travada por sua inconsistência (Stroobants, 1993).

Embora a pertinência e a necessidade dessa noção possam ser colocadas em dúvida, a boa sorte da competência continuou durante a década de

de 1990, e seus usos se consolidaram na análise e aplicação das situações de trabalho e formação. Apesar ou devido à polissemia do termo, seu uso finalmente se fortaleceu. Associada a práticas concretas de gestão, a competência agora é apresentada como “modelo”; para alguns, ela seria capaz de reconfigurar, de modo positivo, as relações sociais (Zarifian, 1997, p.430). No entanto, para outros, toda a retórica pseudo-erudita da competência e da autonomia tende a tornar insignificantes as atividades às quais ela pretende dar sentido (Le Goff, 1999, p.3).

De maneira mais concreta, a competência se impõe como uma necessidade, uma inovação indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação. Essa eventualidade se fortalece em sua versão midiática: “Na atualidade, é preciso se render à evidência: um emprego não corresponde necessariamente a um diploma preciso. Cada vez mais, a competência parece superar o diploma e a qualificação” (Lebaube, 1997, p.123). Entretanto, será que a correspondência entre formação e emprego sempre foi evidente? Essa pergunta nos incita a aprofundar os fundamentos e as modalidades dessa ofensiva da competência contra o diploma e a qualificação.

Partimos da hipótese de que a promoção das competências não constitui a consequência lógica das carências de um sistema ultrapassado, mas uma maneira estratégica de enfraquecê-lo. Em apoio a essa hipótese, tentaremos descobrir o grau de incompatibilidade entre qualificação e competência. Adotaremos uma definição ampliada da qualificação e passaremos a considerar a equivalência entre as qualidades que os trabalhadores consideram que possuem e as qualidades que os trabalhos requerem. Essa formulação pretende restituir o caráter socialmente construído dessa articulação e de cada um de seus componentes, o julgamento social que intervém em seu reconhecimento respectivo, assim como a construção particular de uma relação entre formação e emprego. Mesmo que possamos com facilidade substituir “qualidade” por “capacidade” ou “competência”, o termo “julgado” insiste no rótulo, no juízo de valor, e impede assimilá-las a características intrínsecas das pessoas ou das tarefas.

A análise que propomos não se baseia em uma nova pesquisa empírica, mas visa a atualizar a discussão a partir de um confronto entre contribuições recentes, geralmente centradas na experiência francesa.¹ Em primeiro lugar, tentaremos verificar quais são os argumentos em prol da promoção das competências e depois recapitularemos os atuais desafios das práticas desenvolvidas na área da gestão das competências.

OS FUNDAMENTOS DISCUTÍVEIS DA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Competências inqualificáveis?

Muitas vezes, associa-se a noção de competência a uma mutação do sistema produtivo em resposta a pressões econômicas mais fortes (versatilidade dos mercados) e às oportunidades da informatização. Com o objetivo de flexibilizar a produção, seriam impostas técnicas e organizações também mais flexíveis, concebidas para reduzir os prazos de fabricação. A mobilização mais intensa dos recursos humanos, valorizando responsabilidade e autonomia, é apresentada como uma evidente consequência da produção descentralizada, automatizada, com fluxo abundante, consequência considerada positiva em comparação com as fórmulas tayloristas e fordistas.

Esse raciocínio formado no final dos anos de 1980 continua sendo atual, por meio de alguns refinamentos acrescentados após algumas controvérsias sobre o futuro do trabalho. Assim, nas atas do colóquio “Objetivo competências” organizado pelo patronato francês, esses fatores técnicos e econômicos externos sempre são apresentados como causas do movimento das competências (Movimento das Empresas da França [MEDEF], 1998); entretanto, a opinião de especialistas vem acrescentar um ingrediente fundamental – e de peso internacional² –: o grande crescimento do nível de instrução da população economicamente ativa (MEDEF, t. 12, p.36). Esse argumento matiza de forma considerável o mecanismo inicial, pois nos faz lembrar de que a demanda de competências é indissociável da oferta.

As implicações desse tipo de raciocínio podem ser percebidas claramente quando Ginsbourger (1992, p.222) apresenta os resultados de um programa de pesquisas:

A atual mutação do mundo do trabalho, em especial sob o efeito da introdução das tecnologias de informação, implica a valorização de uma crescente parcela de competências que não estavam codificadas no sistema industrial taylorista da qualificação. Ela questiona um modelo de gestão dos empregos baseado no nível escolar, base de medida de diversos conhecimentos explícitos, formais, gerais, mensuráveis e testáveis.

Da tecnologia ao trabalho e do trabalho à qualificação, nenhuma relação é reduzida a cadeias deterministas. Da mesma forma, as caracterizações do antigo regime industrial não são menos discutíveis, como demonstraram os debates sobre o pós ou o neo-taylorismo-fordismo.³ Consideremos o que é apresentado como critério de novidade, essa dimensão inefável do trabalho:

A transformação da natureza das competências aplicadas na atividade de trabalho se caracteriza essencialmente pelo reforço do peso assumido pelas competências, que (ainda não?) podemos prescrever, que (ainda não?) podemos transpor para uma formação, que (ainda não?) podemos avaliar. (Ginsbourger, 1992, p.223)

Embora ainda se duvide da possibilidade de prescrever, formar, avaliar ou apenas definir essas competências, as tentativas de codificação já são aplicadas às reformas educativas e às empresas (ver, por exemplo, Ropé e Tanguy, 1994). Efetivamente, na década de 1990, multiplicaram-se as definições de competência, com a finalidade de prescrevê-las (sob a forma de objetivos, qualidades requeridas ou normas ISO, por exemplo), de transpô-las a uma formação (referenciais de competências) e de avaliá-las (por meio dos balanços, entrevistas ou observação de desempenhos). Sob esse ângulo, as novas competências não seriam incompatíveis com as codificações características do antigo sistema.

Desde sua origem, as ciências do trabalho não deixaram de mostrar alguns sinais de competências inesperadas, desconhecidas ou apenas incompatíveis como os lemas do trabalho. Na verdade, a prescrição era indissociável das práticas informais, as quais atualmente assinalam “novas” competências. Sabe-se que o taylorismo em estado puro constitui uma abstração; seus princípios nunca foram aplicados sem que os executantes de alguma maneira os transgredissem, tomando iniciativas, assumindo responsabilidades, mostrando-se mais autônomos na prática que na teoria. Portanto, não é de surpreender que essas manifestações de competências pareçam multiplicar-se ao serem observadas; também é surpreendente que essas práticas, a partir do momento em que são estimuladas – sobretudo pela insistência na prevenção das eventualidades na produção – entrem em um processo de formalização. Por sua vez, essa formalização, na verdade, incompleta, evoca, na falta de algo mais definido, outras competências aparentemente irreduzíveis, até nova ordem. Parece que, em vez de uma mutação, temos aqui um novo episódio dessa espécie de dialética formal-informal.

Capacidades sempre mais sociais

Será que a ruptura viria com essas competências ditas “sociais”? Esse termo abrange comportamentos autônomos, manifestações de iniciativa, atitudes motivadas e responsáveis esperadas dos assalariados “atores”, bem como capacidades de relacionamento ordinárias, com grau zero de empregabilidade. Esse epíteto “social” – aposto às competências, às qualificações ou a qualquer outra construção social – pode parecer redundante. Nesse caso, essas competências parecem tão “sociais” que escapam de toda formação formal inicial. Em primeiro lugar, deixam de lado as “qualificações sociais” que os

managers, no período entre as guerras, tinham de adquirir nas *business schools*, de acordo com os conselhos de Mayo e sua equipe (Desmarez, 1986, p.43).

Nos anos de 1950, a “qualificação social”, segundo Touraine, definia capacidades de compreender o sistema social de uma empresa automatizada, de participar da realização de seus objetivos, com um *status* reconhecido. Para Dubar (1996, p.179), essa “qualificação social” está ligada a maioria das atuais características das competências. Nesse sentido, as competências sociais seriam qualificações sociais ao quadrado, e esse poder sempre crescente do social traz à lembrança as tendências à *profissionalização*, com as confusões inerentes a esse termo.⁴ No entanto, não é suficiente mobilizar competências para que elas sejam acompanhadas de um *status* reconhecido.

Por fim, a expressão “qualificação social” permitiu que se insistisse sobre a maneira como esse rótulo de qualidade contribuiu para legitimar as hierarquias salariais (Comissariado Geral do Plano, 1978). Aqui, o adjetivo “social” não é aplicado a categorias de qualidades, a comportamentos, mas pretende evocar o conjunto do sistema social, a figura do assalariado, dando origem a uma abordagem mais ampla da qualificação, como “relação social”.

Para além das competências “sociais” adquiridas pelos “processos globais de socialização”, também há outras que parecem deixar de lado toda formação formal; por um lado, os *savoir-faire* considerados indissociáveis da prática e, por outro, as competências ditas “cognitivas”, procedimentos mentais eminentemente escolares, cuja aquisição continua sendo incompreendida (Ginsbourger, 1992, p.228). Pois bem, a partir do momento em que a qualificação é considerada como o desafio das lutas de classe entre grupos sociais, a identificação das competências parece ser tributária dessas manobras classificatórias.

Há bastante tempo, as defasagens entre as competências certificadas pelo diploma escolar, as adquiridas pelos trabalhadores e as requeridas pelo posto de trabalho têm sido revistas e analisadas não como perturbações – que teriam de ser retificadas –, mas como defasagens estruturais, inerentes às relações entre formação e emprego (Bourdieu e Boltanski, 1975). Dessa perspectiva, o sistema educativo não teria o monopólio da formação das competências, mas apenas o de sua certificação. O diploma escolar, por garantir uma “competência de direito que pode ou não corresponder a uma correspondência de fato”, detém um “valor universal e relativamente atemporal”, o qual confere certa autonomia aos assalariados diplomados, uma proteção coletiva durante a vida inteira, em princípio. A essa possibilidade de transferência do diploma – e da “competência de direito” – contrapõem-se as tentativas efetuadas pelas empresas para elaborar algumas denominações (Bourdieu e Boltanski, 1975, p.98). Assim, em pleno reinado da qualificação, essa disjunção entre “competência de direito” e “de fato” não é con-

siderada uma fraqueza que prenuncia a crise dessa construção social, mas seu modo intrínseco de funcionamento, relativizando antecipadamente seu questionamento em nome das competências efetivas.

Além disso, essa análise permite evidenciar as principais implicações decorrentes dessa construção e, portanto, uma parte dos desafios da ofensiva competência.

- 1) Se a competência “de fato” foi relegada a uma espécie de caixa preta, isso se deve ao juridicismo dessa construção social. Essa construção exclusiva não é necessariamente pertinente para o sociólogo, nem a separação da qual precede. Em geral, a categorização em competências reais ou formais, técnicas ou sociais, faz parte dessa construção social, constitui uma matéria a ser analisada, e o pesquisador não poderia tomá-la emprestada a título de instrumento de análise sem correr o risco de naturalizar essas categorias.
- 2) A relação construída entre o diploma e o posto de trabalho é o desafio de lutas nas quais os empregadores – ao contrário dos assalariados – estão interessados, para limitar o alcance coletivo e o espaço-temporal do diploma. Nesse sentido, a “formação ao longo da vida inteira”, imperativo ao qual estariam sujeitos todos os indivíduos – diferentemente do direito à educação permanente –, preconizada em nome da obsolescência do diploma em uma “sociedade cognitiva”, representa uma orientação estratégica e parcial (Comissão Européia, 1995).
- 3) A autonomia do assalariado não decorre da qualidade das competências aplicadas à sua tarefa, mas do alcance espaço-temporal do diploma que atesta, para além da tarefa ou da empresa, competências supostamente adquiridas. Portanto, uma competência só pode ser transferida pela transferibilidade do título que a atesta.

OS INEGÁVEIS DESAFIOS DA LÓGICA COMPETÊNCIA

Naturalização

A tentativa de apresentar as qualificações como qualidades efetivas representa uma regressão teórica cujos desafios são muito imediatos, pois se tende a naturalizar os ingredientes de uma construção que envolve forças sociais. Nesse caso, a identificação das competências supostamente adquiridas pela mão-de-obra e supostamente exigidas pelos empregos, assim como seu confronto no mercado de trabalho, é assimilada a operações meramente técnicas, as quais dependem de especialistas.

Um novo exemplo desse tipo de naturalização é o do *repertório operacional das profissões e dos empregos* e, em particular, o volume destinado à “mobilidade profissional” (Agência Nacional de Emprego [ANPE], 1993). Nele, as oportunidades de mobilidade não são representadas a partir de uma base de dados baseada em movimentos reais, mas em vias mais abstratas. Com efeito, considerando os critérios “cognitivos”, são definidas e quantificadas as trajetórias entre empregos. Em primeiro lugar, pressupõe-se que a passagem de um emprego para outro representa uma transferência de competências; depois, que as competências cognitivas, os procedimentos mentais e as estratégias de resolução de problemas sejam “transferíveis” e, por último, que essa transferência pode ser inferida a partir de competências “transversais”, isto é, comuns a diversas atividades. Nesse caso, a análise consiste em representar os empregos de acordo com esses critérios cognitivos, em compará-los e elaborar um mapa das distâncias e proximidades entre um emprego “fonte” e potenciais empregos-alvo. A partir dessa base, descobre-se – com alguma surpresa – que um funcionário técnico do serviço funerário, por exemplo, dispõe de várias possibilidades de reconversão, como preparador de fórmulas farmacêuticas, testador sensorial, pedicuro, pedreiro, funcionário de empresa de mudanças, etc. Essas relações são simétricas, mas não necessariamente transitivas (o pedreiro pode reciclar-se em uma empresa funerária e mesmo em uma empresa de mudanças, mas não pode tornar-se pedicuro). Em contraposição, a área de mobilidade de um pesquisador no âmbito das ciências humanas é muito mais restrita, pois ele apenas dispõe – apesar da suposta polivalência de seu diploma – de um emprego-alvo (ANPE, 1993). Desse modo, o método parece romper com os parâmetros que organizam os mercados de trabalho (tamanho das empresas, ramo, diploma, idade, sexo, experiência profissional e outras “competências sociais”) e pretende, de modo explícito, ultrapassar os critérios associados à qualificação. No entanto, esse recuo parece não passar de um desvio que, em última instância, provoca a naturalização da classificação dos empregos: “Com essa abordagem, é possível mostrar que os empregos não-qualificados podem mobilizar tantas competências cognitivas quanto qualquer emprego qualificado ou muito qualificado, só que não se trata das mesmas competências” (ANPE, 1993, p.7). Dizer que os graus de qualificação correspondem a competências diferentes significa, então, basear uma hierarquia profissional na construção pseudo-erudita, o que leva a reproduzir de forma singular a hierarquia preexistente, socialmente construída, que se tentava ultrapassar. Será que a sociedade que construiu o “sistema industrial taylorista da qualificação” já teria sido, sem saber, essa sociedade cognitiva tão esperada?

Para além da reflexão irônica, é válido analisar as dificuldades para formalizar as competências “reais”, apesar das codificações sociais em vigor. Supostamente, nem o diploma nem a qualificação esgotam todas as competências individuais. No entanto, nenhuma ciência cognitiva parece chegar a essa conclusão. Como era de se esperar (Stroobants, 1994), a hipótese da transferibilidade das competências não resiste à análise (Rey, 1996) nem à observação (Benarrosh, 1999). Por outro lado, a mensagem dos pesquisadores chegou aos empregadores, que passaram a admitir, para todos os fins úteis (voltaremos a esse ponto), que as competências são testadas na prática (MEDEF, 1998). Portanto, parece que o acesso às competências dependeria de episódios de avaliações escolares e profissionais, como se essas competências só pudessem ser invocadas, designadas e verificadas por meio da interpretação desses dispositivos, como se, de forma mais geral, não houvesse competências mais reais que as envolvidas nos sistemas de avaliação. Nesse sentido, a qualificação é que determina a competência, e não o contrário.

Nesse estágio, confirma-se que a competência não representa uma alternativa para a qualificação, nem a título de construção conceitual nem como construção social. Cabe agora perguntar se a competência, como parte do antigo sistema de qualificação, poderia ser associada a práticas capazes de minar esse sistema a partir do interior.

A gestão por meio das competências

A lógica competência designa uma estratégia de gestão dos recursos humanos inovadora, popularizada pelo célebre acordo A. Cap 2000, assinado no âmbito da indústria siderúrgica francesa em dezembro de 1990. A principal inovação anunciada no texto consiste em suscitar uma dinâmica interna que inverte a relação habitual entre a organização do trabalho e as competências.

Com efeito, tradicionalmente uma divisão do trabalho taylorista/fordista permitia uma separação estrita dos postos de trabalho. Esses postos constituem uma base padronizada bastante ampla para negociar, na escala das categorias, classificações de emprego baseadas nas hierarquias salariais. De acordo com essa tradição, o princípio da igualdade dos salários para trabalhos equivalentes serve de referência para reproduzir ou transformar a ordem salarial.⁵ A lógica competência pretende ultrapassar essa tradição “taylorista”, desconectando o posto de trabalho da valorização da contribuição dos assalariados. Em outros termos, a norma de referência que justifica a hierarquia salarial não se basearia mais no valor atribuído ao posto, mas no valor do indivíduo. Por outro lado, esses atributos individuais – e não a disponibilidade de um posto – passariam a condicionar o percurso profissional.

Portanto, essa gestão por meio das competências corresponde mais a um problema demográfico que a uma ruptura com a organização taylorista. Sem dúvida, as importantes reduções de efetivos dos anos de 1980, conjugadas com o aumento da oferta de formação, contribuíram para bloquear as oportunidades de promoção e a reduzir a presença dos assalariados em numerosos setores. Dentro desse contexto, devem ser compreendidos os discursos sobre a lealdade dos assalariados e todas as intervenções destinadas a retribuir os desempenhos, apesar do posto e da antiguidade (Campinos-Dubernet, 1995).

À primeira vista, essa mudança de perspectiva parece adotar o sentido da reivindicação salarial de reconhecimento das qualificações dos trabalhadores. Essa eventualidade estimulou diversas ilusões, como a de que cada um seria pago por aquilo que “realmente fazia”, ou a de que a organização teria de se adaptar às competências. Somado a isso, seria possível pensar que o sistema seria orientado para a função pública, valorizando o diploma e a antiguidade como indicadores das competências adquiridas. O acompanhamento dessas experiências confirmou (Stroobants, 1998) as dúvidas relacionadas à leitura do texto do acordo emblemático (Tanguy, 1994). Com efeito, a competência adquirida, na medida em que deve refletir uma realidade imersa na ação singular, distancia-se da denominação controlada para se aproximar da interpretação arbitrária. Desvia-se de referências coletivas, como a duração da formação implicada na qualificação, e objetiváveis, sob a forma da antiguidade e do diploma. Outra importante diferença com a qualificação é que a competência evita as distinções entre categorias para optar pelas particularidades pessoais, fontes de crescente concorrência entre os assalariados. Assim, a identificação dessa competência – desempenho, mérito, lealdade e todas as outras “capacidades” para realizar atos talvez exigidos – dependerá da parcialidade das avaliações, durante um episódio particularmente seletivo, a entrevista individual. Isolado diante de seu superior hierárquico, o assalariado deverá, à semelhança dos funcionários mais importantes, desenvolver as “competências sociais” à medida dessa avaliação. Essas provas, que multiplicam e diversificam as condições de promoção e remuneração, também contribuem para intensificar o trabalho (Gollac e Volkoff, 1996). Quanto às organizações sindicais, elas perdem uma parte do controle das modalidades da remuneração e se envolvem cada vez mais na defesa de interesses particulares.

Entretanto, a referência às competências exigidas – e, portanto, aos postos de trabalho –, continua sendo fundamental, tanto na avaliação das funções como nas trajetórias profissionais. Em vez de romper com a divisão do trabalho e com as tradições de classificação, a lógica competência se baseia em um forte trabalho de redefinição das competências exigidas e em uma recomposição-segmentação dos empregos de acordo com a antiga

classificação da metalurgia. Portanto, onde está a novidade? Pareceria que, em nome da lógica competência, foram desenvolvidas diversas práticas que contribuem com o enfraquecimento das relações coletivas.

O recurso a procedimentos quantitativos, a critérios de classificação, representa uma inovação que remonta às classificações dos anos de 1970, negociadas na escala da categoria. Como destaca Saglio (1999), a origem e a justificativa das hierarquias salariais não têm relação com os cálculos realizados pelos técnicos, mas com a decisão negociada coletivamente (p.29). Por isso os métodos de avaliação das competências repertoriadas se tornaram tão sofisticados que, com frequência, passaram a ser confiados a consultores privados que não divulgam os fundamentos de seu método. Assiste-se, assim, a uma privatização e a uma maior tecnicidade de parte do que antes provinha da negociação coletiva.

Mais do que isso, essas grades de critérios classificatórios ampliaram as práticas de individualização das carreiras e remunerações. Além de servirem de instrumentos de gestão das trajetórias profissionais, elas se articulam aos procedimentos de avaliação das competências individuais (entrevista individual, carteira de competências, boletim de carreira). A explosão dos acordos de empresa com essas disposições (Kogut-Kubiat e Quintero, 1996) ampliou o movimento geral de descentralização da negociação coletiva. Por outro lado, a negociação por categoria não foi totalmente abandonada; porém seu conteúdo se modificou. A classificação dos empregos e os procedimentos de avaliação e de validação continuam sendo matérias coletivas, mas a qualificação do trabalhador passou a depender da apreciação da empresa (Besucco e Taillard, 1999).

A incerteza sobre a noção de competência teria podido ser superada pela negociação coletiva, na medida em que essa negociação visa à transformação do que é arbitrário em convenções. Em nome do fato de que a competência só pode ser avaliada na ação, prevaleceu o julgamento unilateral, local e particular. Essa tendência à descentralização ainda é evidenciada pela multiplicação das regras e procedimentos produzidos de maneira autônoma pelas empresas, levando à “criação de um verdadeiro direito interno, proveniente de jurisdições particulares da empresa” (Gavini, 1997, p.167).

Para concluir, se o antigo modo de qualificação foi afetado, isso não ocorreu por uma mutação do sistema produtivo, mas pela convergência de práticas relacionadas ao sistema de relações profissionais, as quais tendem a individualizar a condição dos assalariados. Nesse contexto, a promoção das competências não aparece como a consequência lógica das insuficiências de um sistema obsoleto, mas como um meio estratégico para fazê-lo caducar.

NOTAS

1. O interesse pelos *savoir-faire* que organizam a transição entre qualificação e competência representou a matéria-prima de nossa tese de doutorado (Stroobants, 1993). Seu lado empírico se constituiu de observações e pesquisas realizadas na indústria belga e se baseia sobretudo em estudos de caso de automatização flexível (máquinas-ferramentas com comando numérico). Os efeitos teóricos foram estudados por meio do acompanhamento dos movimentos de propagação da noção de competência nas ciências do trabalho, nas ciências cognitivas e nas concepções da formação. Os resultados desse estudo puderam ser comprovados mais tarde, durante o seminário organizado por Ropé e Tanguy (1994). Tendo medido a amplitude da lógica competência associada ao acordo A. Cap 2000, realizamos uma pequena pesquisa sobre os sistemas de classificação belgas (Stroobants, 1998). Desde então, o sucesso confirmado da noção de competência nos incitou a continuar com o exame das publicações, acompanhando principalmente as pesquisas dos sistemas de avaliação. Os procedimentos que apóiam nossa hipótese figuram entre as fontes deste artigo.
2. O enfraquecimento do vínculo entre diploma e competências supostamente requeridas também é apresentado como uma tendência internacional. O CEDEFOP organizou um debate sobre essa questão, cujos ecos podem ser encontrados na revista europeia *Formation professionnelle*, nº 1 (1999).
3. Um grande número das práticas associadas à gestão das competências não se destaca por sua novidade. A polivalência, a descentralização da organização, a terceirização, o recurso ao mercado interno, a qualidade total, todas essas são fórmulas já testadas na história do trabalho. Já no período entre as duas guerras mundiais, Dubreil (1936) louvava os méritos das relações cliente-fornecedor, desenvolvidas nas fábricas Bata para aliar qualidade e quantidade na produção.
4. Assim, como destacava Naville (1962), a profissionalização poderia equivaler a uma desprofissionalização, “na medida em que dissocia o *status* do trabalhador de seus desempenhos diretos de trabalho” (p.239).
5. Ideal que não estimula as lutas de classificação, após as quais, como se sabe, as trabalhadoras, particularmente, com grande frequência foram desclassificadas.

REFERÊNCIAS

- AGENCE nationale pour l'emploi [ANPE]. (1993). Les aires de mobilité professionnelle. Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (vol. 4). Paris: La Documentation française.
- BENARROSH, Y. (1999). La notion de transfert de compétence à l'épreuve de l'observation. *Travail et Emploi*, 1, 53-65.
- BESUCCO, N. e Tallard, M. (1999). L'encadrement collectif de la gestion des compétences: un nouvel enjeu pour la négociation de branche? *Sociologie du Travail*, 41, 123-142.
- BOURDIEU, P e Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 2, 95-107.

- CAMPINOS-Dubernet, M. (1995). La gestion des sureffectifs, la fin des illusions des ressources humaines? *Travail et Emploi*, 64, 23-34.
- COMMISSARIAT général du plan. (Éd.). (1978). *La qualification du travail: de quoi parle-t-on?* Paris: La Documentation française.
- COMMISSION européenne. (1995). *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive (DGXXII – DGV)*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- DESMAREZ, P. (1986). *La sociologie industrielle aux États-Unis*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- DUBREUIL, H. (1936). *L'exemple de Bata*. Paris: Grasset.
- GAVINI, C. (1997). Vers un droit interne d'entreprise? *Sociologie du Travail*, 2, 149-171.
- GINSBOURGER, F. (1992). Nouvelles compétences, rigidités sociales. In D. Linhart e J. Perriault (Éd.), *Le travail en puces* (p. 221-223). Paris: Presses Universitaires de France.
- GOLLAC, M. e Volkoff, S. (1996). Citius, altius, fortius: l'intensification du travail. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 114, 54-67.
- KOGUT-Kubiak, F. e Quintero, N. (1996). L'individualisation des carrières et des compétences: un objet de négociation. *Céreq Bref*, 121, 1-4.
- LEBAUBE, A. (1997). *Le travail: toujours moins ou autrement*. Paris: Le Monde-Éditions.
- LE GOFF, J.-P. (1999). *La barbarie douce: la modernisation des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.
- MOUVEMENT des Entreprises de France. (1998). *Objectif compétences, Journées internationales de la formation* (12 tomes). Paris: CNPF.
- NAVILLE, P. (1962). L'emploi, le métier, la profession. In G. Friedmann e P. Naville (Éd.), *Traité de sociologie du travail* (Tome I, p. 231-250). Paris: Armand Colin.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- ROPÉ, F. e Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- SAGLIO, J. (1999). Les fondements sociaux des hiérarchies salariales en France. *Travail et Emploi*, 1, 21-39.
- STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- STROOBANTS, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé e L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 175-203). Paris: L'Harmattan.
- STROOBANTS, M. (1998). Le syndicalisme à l'épreuve des critères d'évaluation du travail: enjeux communs et singularités belges. *Sociologie et Sociétés*, 30 (2), 155-173.
- TANGUY, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé e L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 205-231). Paris: L'Harmattan.
- ZARIFIAN, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 429-444.

Parte II

AS COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR