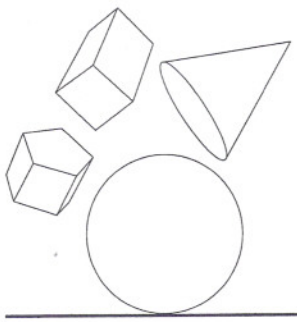

1.1 Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica

Lino de Macedo

Em textos sobre Educação é freqüente, hoje, o uso dos termos "competências e habilidades". Por isso, o propósito aqui será analisar, na primeira parte, algumas razões para a importância atual dessas noções e oferecer, quem sabe, elementos para uma reflexão pedagógica sobre o significado de considerarmos a educação na perspectiva desses dois domínios. Na segunda parte do texto, o objetivo será analisar um pouco o desenvolvimento de competências e habilidades em relação à autonomia, diversidade, disponibilidade para aprendizagem, interação e cooperação, organização do espaço, organização do tempo e seleção de material.

Por que competências e habilidades, hoje?

Para situar o tema, consideremos, por exemplo, um jogo de percurso em que uma criança é convidada a movimentar uma peça de um ponto de partida até um ponto de chegada. O percurso é compartimentado, ou seja, dividido em unidades, sendo que em algumas delas inscrevem-se tarefas como "voltar à casa 10", "perder a vez", etc. Os dados definem o número de passos a seguir. Nesse tipo de jogo,

então, propõe-se um problema a ser resolvido: realizar um percurso, seguindo as regras, enfrentando e superando os obstáculos propostos.

Por analogia, podemos pensar a educação fundamental, hoje, como um jogo de percurso em que a todas as crianças foi atribuído o direito de o fazerem. Algumas farão o percurso, isto é, cursarão as oito séries de modo fácil, rápido e sem muitos problemas. Outras experimentarão muitas idas e vindas, e os dados, ou seja, as contingências para a realização do percurso, às vezes ajudarão muito, às vezes ajudarão pouco, além disso, as tomadas de decisão, as estratégias, as táticas, as regras, etc. No contexto desse jogo, sofrerão toda a sorte de variação ou manipulação, algumas vezes, a favor do jogo, outras vezes, contra.

O direito de todas as crianças percorrerem os ciclos que compõem a escola fundamental é uma conquista recente e importante. Está expresso, por exemplo, na Declaração dos Direitos Humanos (1948), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em nossa atual Constituição Brasileira (1988) e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Com isso, pretende-se que a escola seja para todos e que nela as crianças possam formar valores, normas e atitudes favoráveis à sua cidadania e dominarem competências e habilidades para o mundo do trabalho e da vida social, nos termos em que hoje se expressam.

Nem sempre a escola foi aberta para todos. Tínhamos antes, como ainda temos agora, uma escola da excelência que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas as pessoas que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por elas. Essa escola da excelência, não sem razão, ainda que pouco acessível à maioria de nós, tornou-se nossa referência principal, é o sonho ou a aspiração de pais e crianças. Muitos professores, igualmente, gostariam de trabalhar nesse tipo de escola ou que seus alunos tivessem um comportamento compatível com as exigências dela. Mas a realidade nos diz que na escola da excelência poucas crianças têm condições de entrar, menos ainda de permanecerem nela ou de serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão que enfrentar.

Na escola da excelência, certos domínios no plano da conduta ou convivência social (educação, respeito, disciplina, limites, etc.) e no plano intelectual (estudo, compreensão, realização das tarefas) são condições prévias ou pré-requisitos fundamentais. Espera-se que os alunos tenham isso de partida e que continuem assim durante toda a trajetória escolar. Se no caminho alguns se desviam ou perdem tais virtudes terão que se recuperar logo, ao preço de serem excluídos e virem fracassados seus objetivos. Por suposto, a escola da excelência faz muito bem sua parte: oferece bons professores, utiliza os melhores livros ou materiais, orienta, aconselha, dá oportunidades, enfim é exigente, mas generosa nos recursos a serem aproveitados pelos alunos.

Na escola para todos, por definição, as qualidades selecionadas e valorizadas na escola da excelência são referências ou qualidades desejadas, mas não definem o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Na escola para todos, podem entrar crianças com toda a sorte de limitações ou dificuldades. Seus pais, sua condição de vida, podem ter todas as combinações ou formas de expressão, não importando se isso será favorável ou não ao trabalho escolar. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o percurso é motivo de investigação das estratégias, que complementam o ensino no horário regular das aulas, de revisão das condições que dificultam o aproveitamento escolar das crianças.

Na escola da excelência, competências e habilidades, nos termos em que analisaremos mais adiante, são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização.

Assim, podemos concluir que a escola da excelência é melhor do que escola para todos? Penso que essa não é uma boa pergunta, porque pressupõe a ausência da excelência na escola para todos ou a ausência de problemas ou dificuldades na escola da excelência. Além disso, não é uma boa pergunta porque compara, pedindo escolha, dois valores a excelência e a equanimidade igualmente fundamentais. O primeiro, porque nos dá o direito de sermos melhores do que já somos, como expressão de nossa necessidade e possibilidade de aperfeiçoamento na luta da vida contra a morte (injusta e sem sentido), doença, miséria, sofrimento ou ignorância. Em outros termos, temos o direito de viver em favor da saúde, do conforto, da alegria, da liberdade e do amor ao conhecimento. O segundo, porque abre, sem privilégio ou

condições, a possibilidade de todos freqüentarem a escola e nela realizarem, por direito, sua formação. Além disso, a escola para todos pode revelar ou formar, por certo, muitos alunos que possuem ou aprendem as qualidades da excelência. Ser excelente ou continuar assim, mormente em uma sociedade competitiva e tecnológica, como a nossa, é muito difícil e muitos perderão essa condição, muitos não suportarão o peso da concorrência, mesmo na escola.

Exercício ou problema?

Aproveitemos a situação para uma reflexão sobre a diferença entre exercício e problema. O jogo, acima proposto, é um jogo de exercício ou de problemas? E o que exatamente significa "exercício"? Consideremos o ato de caminhar. Caminhar é um exercício quando já adquirimos essa habilidade. O exercício supõe, então, a repetição de uma aquisição - motora, no caso - de uma habilidade que, para aquele que a executa, não constitui um problema. O exercício, nesse caso, corresponde a um meio para outra finalidade, por exemplo, fazer o coração trabalhar mais, do ponto de vista cardiovascular. Com isso, o exercício ajuda a combater problemas cardíacos, obesidade, estresse, etc.

O caminhar, no caso indicado acima, não é um problema em si, pois se trata de repetir um padrão, um esquema ou hábito já aprendido. Porém, no decorrer do percurso, podem-se enfrentar problemas. Por exemplo: ter de atravessar uma rua movimentada e obrigar-se a estar atento aos veículos, para não se acidentar; evitar o possível ataque de um cachorro, não se deixar distrair pelas coisas interessantes vistas ao longo do caminho, etc. Esses são exemplos de problemas porque implicam situações inesperadas, implicam resolver ou decidir sobre variáveis não-previstas no esquema do caminhar. Esses problemas, como no jogo que lembramos acima, são obstáculos ao longo do percurso, que pedem, como é usual em situações problemáticas, interpretação do desafio proposto no contexto, planejamento da solução ou das soluções possíveis, execução da solução planejada e avaliação dos resultados. Tudo isso no momento em que se realiza a atividade. Ou seja, problema é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo. Explico: há problemas que nos desafiam não pela forma, porque essa já é conhecida, mas pelo seu conteúdo, que é novo, inusitado, singular, original. Não é assim, na resolução de palavras cruzadas? Sabemos, por experiência prévia, em que consiste o problema e como se deve resolvê-lo, mas não conhecemos a solução para "aquele" problema particular, com cujo conteúdo estamos entrando em contato nesse momento.

Penso que vale a pena insistir na distinção entre exercício e problema porque, algumas vezes, nas escolas e nos livros didáticos, problemas e exercícios são tratados como se fossem equivalentes. Voltemos ao jogo de percurso. Uma coisa é seu uso como recurso para exercitar cálculos que a criança já aprendeu e que pode "fortalecer" por intermédio desse jogo. Outra, são os problemas propostos no contexto do jogo ou mesmo de certos tipos de cálculos que implicam tomadas de decisão, correr riscos, etc. É importante termos em conta que o cálculo pode não ser o problema, ainda que faça parte de sua solução ou corrobore para ela. Em outras palavras, o exercício é fazer contas; o problema é realizar uma conta para a qual não se estava suficientemente preparado, porque é de um outro tipo, tem uma estrutura mais complexa, coloca uma dificuldade a mais, etc.

Em síntese, exercício é o repetir, como meio para uma outra finalidade: por exemplo, caminhar para promover um trabalho cardiovascular. Problema é o que surpreende nesse exercício, é o novo, o que supõe invenção, criatividade, astúcia. É certo, também, que, dependendo da forma como é proposto, o exercício pode configurar um problema.

Seria, então, possível perguntar se as questões são formas de exercício ou de problema, aliás, uma boa pergunta. Há questões que têm sentido de questão, mas há outras, por exemplo, que propõem cópia ou algo não desafiador. Ou seja, uma pergunta pode ter várias intenções: pedir conselho, falar mais sobre o assunto, suspender um juízo sobre o que está sendo analisado, fazer comparações. Certas questões sugerem bons problemas, outras não. Por exemplo, há questões que propõem bons problemas para o professor, mas não necessariamente para os alunos a quem são dirigidas. O importante é que a questão faça gerar um desejo ou uma necessidade que só o trabalho de encontrar uma solução possa satisfazer. É fundamental, ainda,

que a questão proponha um desafio que possa proporcionar ao sujeito que o experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente. Convenhamos, na escola nem sempre sabemos fazer isso.

Um comentário freqüente dos professores é que, muitas vezes, o aluno não consegue ler um problema de matemática como um problema, ou seja, a pergunta ou tarefa proposta não implica um desafio. A criança, no caso, não sabe interpretar o que está sendo proposto, pois lhe falta, às vezes, perspicácia para captar o sutil, o fator problemático da questão. É certo, também, que professores não investem, às vezes, muito tempo na leitura, discussão e análise do problema proposto, deixando que o aluno faça isso por si mesmo. Outras vezes, o problema está mal formulado, o que dificulta sua proposição como tal. Por isso, penso que poderia ser proveitoso, em uma reunião de professores, discutir, por exemplo, uma prova que foi dada aos alunos. As tarefas estavam bem propostas? O texto estava claro, interessante, bem escrito? Por que certos erros aconteceram nas respostas ou interpretação dos alunos?

Ter sede pode ser uma questão, mas pode não constituir um obstáculo, pois há água disponível, o sujeito sabe pôr água no copo, sabe levá-lo à boca, sabe beber. Há um caminho a percorrer (como no jogo de percurso), mas para o qual todos os passos estão já, de certa forma, resolvidos por antecipação, basta executá-los. Em outras palavras, uma questão pode implicar obstáculos ou não.

Durante uma aula sobre esse tema, uma aluna mostrou-me o seguinte exemplo: seu sobrinho fazia uma lição de matemática, que tinha o seguinte enunciado: "Fulano tem 17 selos a mais que Beltrano. Juntando-se os selos de ambos, quantos selos haverá no total?" Lendo o problema, ele conclui rapidamente que era "tudo continha de mais". A questão é: isso é problema ou não? Penso que é um problema na perspectiva do professor e na perspectiva do que está proposto no texto. Mas, suponho que não seja na perspectiva do aluno, a julgar pela forma imediata e irrefletida com que concluiu tratar-se apenas de fazer "continhas de mais". Um problema supõe um projeto mais complexo, que envolve, para seguir o esquema clássico de Polya, interpretação da questão proposta, planejamento, execução e avaliação. Envolve também atenção, malícia, espírito crítico e reflexão. Essas atitudes aparentemente não estavam presentes na resposta imediata e "fácil" da criança citada por minha aluna.

Um dos problemas mais difíceis hoje para os professores é o que se tem chamado de "gestão da sala de aula". Ou seja, a organização temporal e espacial das atividades, a seleção e manipulação dos materiais didáticos e a coordenação das atividades que dizem respeito aos alunos e professores, visando ao ensino e à aprendizagem. Os professores queixam-se de que os alunos não aprendem, fazem bagunça, são mal-educados, irreverentes. Queixam-se, também, da insuficiência de recursos para resolver esses problemas. Sentem-se impotentes e desamparados. Como transformar tudo isso em um problema no sentido legítimo do termo? Tais dificuldades se converteriam em objeto de discussão se, conversando com o orientador ou discutindo a questão com colegas, fosse possível planejar, no sentido de projeto pedagógico, um trabalho visando à superação dessas dificuldades: discutindo estratégias, compartilhando situações comparáveis, planejando formas de solução, avaliando o sucesso ou fracasso das iniciativas já tomadas, refletindo sobre os fatores que produzem tais dificuldades, lendo um texto ou ouvindo uma palestra relacionada ao tema em discussão. Lamentos e queixas não são problemas no sentido que queremos aqui valorizar. Uma queixa tem "cara" de problema, mas não é um problema. É só uma queixa, algo muito desagradável, apenas isso. Existe um problema quando se transforma a queixa em um desafio a ser superado. Às vezes, um bom problema começa com uma queixa. Então, o desafio é o de transformá-la em um problema. E isso também é problemático! Transformar uma queixa ou dificuldade em problema é sair de uma posição em que esses fatores funcionam como adversários ou competidores de nossos objetivos para uma posição em que se tornam cooperativos e participativos, ou seja, adquiram uma função construtiva.

Penso ser útil essa reflexão, porque usualmente na escola associamos a palavra problema apenas à disciplina de Matemática. A Editora Artes Médicas publicou recentemente a tradução de um livro organizado por Juan Ignazio Pozo, que se chama *Solução de Problemas*. Há nesse trabalho capítulos sobre problemas em outras áreas: nas Ciências Sociais, Biologia, História, Geografia. Muitos de meus comentários, aliás, foram inspirados pela leitura desse livro.

Competências e Habilidades

Por que decidi, em um texto sobre competências e habilidades, iniciar comentando sobre solução de problemas? Para responder a essa questão talvez valha a pena mais uma pequena digressão.

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. Nesses termos, dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. O problema é que muitos alunos não conseguem aprender nesse contexto, nem se sentem estimulados a pensar, pois sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser.

Hoje, essa forma de competência continua sendo valorizada, principalmente, no meio universitário. Mas, com todas as transformações tecnológicas, sociais e culturais, uma questão prática, relacional, começa a impor-se com grande evidência. Temos muitos problemas a resolver, muitas decisões a tomar, muitos procedimentos a aprender. Isso não significa, obviamente, que dominar conceitos deixou de ser importante.

Esse tipo de aula, insisto, continua tendo um lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado de "procedimental", ou seja, da ordem do "saber como fazer". Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem, cada vez mais, o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber.

Se queremos escrever um texto no computador, o programa, isto é, o processador de textos está preparado para realizar muitas operações e nos oferece muitas possibilidades de solução. Além disso, como é usual atualmente, antes que tenhamos explorado todos os recursos de um programa, surge uma nova versão. Como nem sempre é possível dispor de um professor que nos ensine, pois também é novidade para ele e, como fica muito caro contratar um professor, temos de aprender, sozinhos, ajudados pelo manual. Hoje, temos, de "aprender a aprender". Hoje, competências e habilidades que as expressam são mais fundamentais do que a excelência na realização de algo sempre superado ou atualizado por uma nova versão ou por nova necessidade ou problema.

No tempo em que a escola - mesmo as públicas - não era para todos, manter a disciplina, como problema de gestão de sala de aula, talvez não tivesse a dimensão que tem hoje. Rigor, expulsão (ou sua ameaça), castigos físicos, cumplicidade da família com as estratégias usadas pelo professor garantiam, talvez de forma mais imediata e eficaz, que os alunos se mantivessem quietos enquanto o professor dava as lições. Hoje, que a escola fundamental é obrigatória para todas as crianças, manter a classe interessada nas propostas do professor concorre com e, muitas vezes, perde para tudo o que em contraposição os alunos insistem em fazer. Não por acaso, sabe-se que freqüentemente os professores gastam mais da metade do tempo da aula tentando manter um nível de disciplina favorável à aprendizagem. Ou seja, ensinar conceitos ou cálculos concorre com conversas paralelas, risadas e brincadeiras. O professor, além do compromisso de ensinar fatos e conceitos, deve saber manter a disciplina na sala de aula, envolver os alunos e conseguir que sejam cooperativos e façam as tarefas. Ora, uma coisa é a competência do professor para expor um tema, outra é sua habilidade ou competência para conquistar o interesse das crianças e envolvê-las nas propostas de sala de aula. Por isso, esse conteúdo – gestão da sala de aula – é hoje considerado tão importante.

Um outro exemplo: um aluno pode não se sair bem em geografia porque não aprendeu os conceitos dessa disciplina, mas também porque não sabe estudar, nem se organizar em termos de espaço, tempo ou outros aspectos materiais.

O que resulta dos comentários acima é que, na perspectiva do professor, o desafio, hoje, é coordenar o ensino de conceitos e gestão de sala de aula - aí compreendidas aprendizagens de procedimentos, valores, normas e atitudes.

As três formas de competência

Passemos agora ao objetivo principal desse texto: fornecer elementos para uma reflexão pedagógica sobre significados de "competências e habilidades".

Para isso, lembro um pedido feito a uma orientadora pedagógica: que se lembrasse de alguém considerado como bom professor. Que competências ela lhe atribuía? Diante dessa pergunta, a orientadora indicou uma colega, justificando sua escolha pelas seguintes razões: sua capacidade de desenvolver os conteúdos escolares, de saber desafiar seus alunos; por ser comprometida, responsável e por saber manejar bem a sala de aula. Em resumo, ela era um exemplo de professora que enfrentava e superava os desafios, para que assim pudesse ensinar e aprender; era uma pessoa culta, estudiosa e que investia em sua formação.

Perguntando a professores sobre palavras associadas à competência, deles ouvi as seguintes: capacidade, desempenho, domínio. Perguntando a uma professora se era competente como cozinheira, essa disse que não, "porque não tinha paciência com fogão".

Proponho que competência seja entendida de três modos, muito interessantes e comuns.

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida. É comum definir competência como capacidade de um organismo. Saber respirar, mamar, por exemplo, são capacidades herdadas. Nascemos com competência comunicativa, isto é, herdamos nossa aptidão para a linguagem. Ao mesmo tempo, temos de adquirir competência em uma ou mais línguas, pois essas não são herdadas, mas aprendidas e se constituem patrimônio de nossa cultura e de nossa possibilidade de comunicação.

Nesse caso, competência e desempenho são dimensões diferentes. O caminhar concreto, em uma determinada situação e em função de certa necessidade, não é comparável à capacidade de caminhar, independentemente de que o desempenho dessa capacidade esteja ocorrendo ou não, ou seja: ter capacidade de caminhar "não é" caminhar.

Competência, nesse primeiro sentido, significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade. Há professores cuja competência para ensinar decorre dessa facilidade. É como se fosse uma condição prévia, herdada ou aprendida. Aprendida porque, uma vez que alguém consegue um diploma ou é declarado formado ou habilitado para certa função é como se, imediatamente, isso se tornasse um patrimônio seu.

Esse primeiro sentido de competência implica uma idéia de dependência ou condição. Qualquer criança que nasça em nosso País tem de adquirir competência para ler e escrever, caso contrário, será excluída de muitas situações. Quando uma escola contrata um novo professor, avalia se esse tem competência para ensinar, ou seja, leva em conta seu currículo para contratá-lo. De preferência, seleciona um professor com essa competência já adquirida em outras escolas, porque, nesse caso, interessa alguém já experiente.

Essa primeira forma de competência não significa apenas formas de aquisição, mas também pode se referir a uma perda - permanente ou transitória - de competência. Por exemplo, podemos perder ou diminuir nossa capacidade respiratória ou condição para realizar certa tarefa. Em caso de acidente, podemos perder nossa possibilidade de locomoção. Da mesma forma, um professor pode, por diversos fatores, perder sua competência didática.

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza. Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem relação direta com a potência de seu automóvel. O mesmo acontece com relação aos computadores e seus usuários. Uma coisa é nossa condição de operar certo programa. Outra é a potência do computador, sua velocidade de processar informações, memória.

Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela 'competência' do livro que adota, da escola em que leciona, do bairro onde mora.

É muito comum, julgarmos uma criança tomando por base a escola em que estuda. Nesse caso também, trata-se de uma competência do objeto, pois esse é que independente do sujeito, ainda que possa dar uma informação a respeito daquele que o utiliza. O mesmo vale, para o livro que o professor usa em sala de aula, como um dos indicadores da qualidade de seu ensino. Para citar um outro exemplo, a qualidade que se atribui aos itens de uma prova não se relaciona, necessariamente, com competência ou habilidade dos que a respondem.

Competência relacional. Essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados,

pois o importante aqui é "como esses fatores interagem". A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum na escola um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo.

Numa partida de futebol, para fazer gol, não basta que o jogador saiba chutar a gol, fazer embaixadas, correr com a bola no pé, é necessário que saiba coordenar tudo isso no momento da partida.

No caso de uma conferência, a qualidade do texto (competência do objeto) não é condição suficiente para que ela atinja os objetivos do conferencista, é necessário fazer uma boa leitura (competência do sujeito), considerando as reações da platéia, o ritmo, as pausas, etc. (competência relacional).

A situação de jogo é um bom exemplo de competência relacional, pois essa forma sempre se expressa em um contexto de interdependência. "Não se ganha o jogo na véspera", como se diz usualmente. Na véspera, há muitas ações que se podem realizar (treinar, estudar outras partidas, etc.), mas são as leituras ou interpretações, no momento do jogo propriamente dito, as tomadas de decisão, as coordenações entre ataque e defesa que definirão as possibilidades de ganhar ou perder. Por isso, o jogo é uma boa metáfora para tantas outras situações que, como ele, dependem de competência relacional. A sala de aula é um bom exemplo disso. Muito se pode e deve fazer previamente: estudar, preparar e selecionar materiais, escrever o texto ou definir o esquema a ser seguido. Mas há outros fatores que só podem e devem ser definidos no momento da aula, em função de outros que não se podem antecipar, justamente porque são construídos no jogo das interações entre o professor, seus alunos e os materiais de ensino. Como desenvolver competência relacional? Como articular as três formas de competência?

As três formas de competência, acima descritas, na prática não se anulam necessariamente, pois se referem a dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade.

O elemento surpresa, que caracteriza um dos aspectos da competência relacional, não deve ser confundido com improvisação ou impossibilidade de antecipação; indica, apenas, que certos aspectos só acontecem em contexto interativo: são produções coletivas, que não estão nesse ou naquele termo em particular, mas que correspondem à coordenação de perspectivas ou a algo que é resultante da multiplicidade constitutiva dos objetos produzidos em um contexto de construção.

A formação do professor, essa necessidade tão legitimamente valorizada hoje em dia, pode ser um bom exemplo desse tipo de competência. Que aspectos de sua formação correspondem ao desenvolvimento de uma competência do sujeito? Quais aspectos são competência do objeto? Quais são da relação sujeito-objeto? Quanto a essa última forma, o problema é que só podemos dar coordenadas, discutir, *a posteriori*, casos ilustrativos, confiando que o professor, beneficiado por essas reflexões, irá melhorar sua competência em outras situações. Por isso, é insuficiente, como formação apenas, fornecer elementos teóricos ao professor ou lhes indicar boas leituras. É importante, também, analisar situações práticas em que o aspecto relacional possa ser analisado.

Competência e habilidade

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades.

Qual a diferença entre competência e habilidade de ler? Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. Como coordenar as perspectivas do texto, dos ouvintes e do leitor? Todos conhecemos escritores brilhantes, mas que não são bons conferencistas. Na escola ocorre algo semelhante quando se trata de ler poesias ou contar histórias: nem todos os professores sabem como fazê-lo.

O mesmo ocorre na transmissão de um conteúdo no contexto da sala de aula. Há professores que sabem fazê-lo de forma agradável, comunicativa, com entusiasmo e competência. Os alunos, certamente, participam, envolvem-se, sentem-se incluídos, encantados (e, a seu modo, agradecem).

Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A solução de um problema, por exemplo, não se reduz especificamente aos cálculos que implica, o que não significa dizer que o cálculo não seja uma condição importante. Igualmente, ainda que escrever a resposta não corresponda a tudo que está envolvido na solução de um problema, é uma habilidade essencial. O mesmo se pode dizer do tempo entre a leitura e a proposição da resposta, por exemplo.

Voltando ao jogo de percurso. Há muitas habilidades envolvidas em sua solução: ficar no caminho, jogar os dados, ler os números do dado, caminhar em função dos pontos, etc. Quanto à tomada de decisão (o que é melhor fazer em face das circunstâncias, de que momento do jogo e seu objetivo) penso que se refere a uma competência relacional. Ou seja, as habilidades são necessárias, mas não suficientes, ao menos na perspectiva relacional.

Para comunicar-se bem em uma palestra, apenas saber ler é uma condição insuficiente, pois há uma conjunção de fatores que são de outra ordem. O que não quer dizer que competência seja apenas um conjunto de habilidades: é mais do que isso, pois supõe algo que não se reduz à soma das partes.

Na visão relacional de competência aqui proposta, se os alunos não aprenderam é porque o professor não ensinou, independentemente de sua competência pessoal no domínio dos conteúdos e do valor, de verdade, de sua exposição.

Competição, competência e concorrência

Como analisar os termos competência, competição e concorrência, em uma perspectiva relacional?

Competição. Competir quer dizer "com-petir", isto é, "pedir junto". O prefixo "com" significa ao mesmo tempo, simultaneamente. O radical "petir" significa pedir. Filhos, marido, telefone, etc., muitas vezes pedem ao mesmo tempo a atenção da mesma pessoa (a mãe, a esposa, a filha, sintetizadas numa única mulher). Não lhe é possível atender igualmente a todos. Numa sala de aula, por exemplo, alunos, diretora, orientadora, horário, agenda de trabalho referem-se às múltiplas tarefas de que a professora deve cuidar – de preferência, ao mesmo tempo. Então, ao que dar prioridade; que decisões tomar? Jogadores, adversários em uma mesma partida, pedem – igualmente – a vitória, mesmo sabendo que ela caberá a apenas um deles.

Concorrência. Competição refere-se a um contexto de escassez, de limitação, quanto ao fim buscado e ao de multiplicidade ou diversidade quanto aos que pretendem esse fim ou aos necessitados dele. Concorrer quer dizer correr junto "dirigir-se para o mesmo ponto". Como cuidar, "simultaneamente", (porque tudo é importante, esperado, desejado) da vida pessoal, profissional, familiar, etc.? Ou seja, em termos de concorrência, não se trata de optar ou conquistar um aspecto em detrimento de outros (como ocorre na situação de competição), mas de responder adequadamente à multiplicidade das tarefas, de atender a tudo, pois tudo tem de ser atendido. É o caso, por exemplo, da situação de sala de aula. O professor – espera-se – deve cuidar adequadamente da multiplicidade de aspectos importantes (conteúdo a ser ensinado, interesses e necessidades de cada aluno, horário, etc.). Lembro esses exemplos para dizer que, na perspectiva da concorrência, muitos fatores, cada qual com sua importância particular, correm juntos. Não é correto dizer que competem, nos termos lembrados acima, mas que concorrem, porque todos necessitam ser atendidos e considerados.

Competência. Como coordenar competição com concorrência? Com competência. Competência, em sua perspectiva relacional, é uma equação que expressa o equilíbrio entre dois opostos complementares. A competição como fim buscado (necessidade), e a concorrência como repertório (disponibilidade) de coisas independentes quanto a um fim particular, mas que, na perspectiva do sujeito, qualificam os meios de certa realização. Habilidades, nesse sentido, são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas

conquistas. Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida.

Competência, como síntese de uma situação plena de concorrências, pode ser exemplificada em situações como as que ocorrem no dia-a-dia das salas de aula, quando o professor deve – ao mesmo tempo, considerar a disciplina dos alunos, a programação, o barulho, o horário, a seqüência dos conteúdos a serem ensinados, etc., em um contexto de concorrência (cada fator é importante) e competição ("muitos serão chamados, poucos os escolhidos") – realizar bem seu compromisso pedagógico.

Algumas pessoas, nesse contexto de concorrência e competição, saem-se bem: administram a escassez de recursos e condições, "dão uma força" para os pais e amigos, sustentam a casa, são boas mães ou pais, etc., isto é, são competentes. Outras pessoas não sobrevivem; muitas crianças não suportam a concorrência, nem a competição.

O mesmo ocorre na solução de um problema, muitos fatores competem, isto é, disputam entre si; pois estão à disposição do sujeito, já existem para ele. Competência é a "habilidade", uma qualidade geral, uma estrutura que coordena, articula – de modo interdependente – todos esses fatores.

Competência é a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em diferentes níveis. É o que acontece com uma mãe, que enquanto amamenta o filho pequeno, ajuda (verbalmente) o filho maior a fazer a lição. Ou seja, cumpre tarefas, ao mesmo tempo, em níveis diferentes (um físico e próximo, outro verbal e distante).

O mesmo vale para o professor, que deve ter um repertório de estratégias para lidar ao mesmo tempo com muitos desafios, lidar com os recursos didáticos, ter perspicácia e manter tranqüilidade, o que é admirável! Aos olhos de um observador inexperiente, a situação de sala de aula pode parecer um caos; mas alguns professores conseguem lidar com a situação de forma competente e eficiente. Por quê? Porque dispõem de estratégias, recursos variados. Um outro exemplo é o da criança hiperativa. Às vezes, o problema não está apenas nela, mas também no professor que não consegue acompanhar seu ritmo, que não tem estratégias para transformá-la em colaboradora na sala de aula. Então, ela transforma-se em um 'inimigo', quando na verdade poderia ser um bom companheiro, um bom parceiro.

Infelizmente, a maioria dos professores não sentem que dispõem dos recursos acima mencionados para gerirem as situações de sala de aula. Queixam-se da deficiência de suas técnicas e estratégias e da insuficiência dos cursos de formação.

Por isso, acho interessante a imagem da competência relacional como a de um jogo em que não se ganha na véspera, mas durante o próprio ato de jogar e que é dependente de fatores que não podem ser criados antes ou depois do jogo. Malícia, domínio de si mesmo, poder interpretar e tomar decisões no contexto da situação-problema, coordenar os múltiplos aspectos que concorrem simultaneamente, etc. são fatores importantes para o que se analisa como competência relacional.

Concorrência, competição, competência sempre foram interdependentes e presentes nas relações humanas e entre os elementos da natureza. As plantas, por exemplo, competem por tempo, espaço, água, sol, e isso não é bom nem ruim, enquanto juízo de valor em si. O importante é a tomada de consciência, é refletir sobre as implicações disso.

Assim também é no jogo. Nele, muitos aspectos concorrem e competem. Por isso, o jogo é um desafio para o desenvolvimento da competência. Um jogador competente é o que consegue administrar a favor de seus interesses e objetivos e os múltiplos aspectos que devem ser coordenados numa tomada de decisão.

Mas, consideremos que um jogo sempre supõe um desejo, um querer, um vencer. Às vezes, ficamos muito do lado do perdedor, ou seja, do que é desagradável, perigoso e incompetente no jogo. O interessante, ao contrário, é perguntar-se como um jogador pode, também, ter experiências construtivas, ou seja, construir recursos que o fortaleçam para enfrentar o jogo, que lhe possibilitem a vitória, ou, pelo menos, perceber que esteve perto dela na medida em que demonstrou possuir muito dos fatores que concorriam para o sucesso, mas não todos, ou não com a coordenação necessária para vencer o desafio.

Autonomia como princípio didático

No livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1ª a 4ª série), há um capítulo sobre "orientações didáticas". Os títulos que encabeçam as diferentes partes desse capítulo são: autonomia, diversidade, disponibilidade para aprendizagem, interação, cooperação, organização do espaço e do tempo e seleção de material.

Por que autonomia está em um capítulo sobre orientação didática? O que significa autonomia como princípio didático, se nosso costume mais freqüente é ler sobre esse termo como um princípio moral ou ético? A importância da autonomia como princípio didático sempre foi valorizada por Piaget.

Para explicar por que autonomia é, de fato, um princípio didático, pensemos no exemplo do que ocorre com as lombadas das vias públicas e das estradas. Pode-se analisar nossa relação com esse obstáculo de três modos distintos. O primeiro nos lembra que a lombada é um redutor de velocidade que deve ser respeitado como limite físico. Caso contrário, nosso automóvel pode ser danificado. Ou seja, a lombada nos impõe um limite que temos de respeitar, para não arcar com prejuízos. O segundo aspecto corresponde ao que pensamos, julgamos, sentimos, sobre lombada. Podemos ser contra e achar que isso é controle de países de Terceiro Mundo. Ou seja, na prática, respeita-se a lombada, no pensamento, critica-se a estratégia antiquada e desagradável. Um terceiro aspecto é o de se fazer gestões para a mudança dessa regra com a qual não concordamos. As gestões, dentro de nossos limites, podem ser de muitas formas: fazer críticas verbais, escrever cartas, etc. O importante é que se faça algo para a mudança de uma lei com a qual não se concorda.

Assim, também acontece no jogo. Nele também há um jogar concreto, que implica tomar decisões no contexto das regras e do objetivo a ser alcançado, resolver os problemas propostos, etc. Por outro lado, há uma teoria das melhores jogadas, as explicações ou interpretações que se dá para o ganho ou perda, enfim, todo um conjunto de idéias sobre o jogo. E há, tal como no exemplo da lombada, o que se faz para aperfeiçoar o jogo, ou a forma de jogar, o estudo, etc., tudo aquilo que se faz para tornar-se um melhor jogador, ou para melhorar a forma de ser de um jogo. As três dimensões estão interligadas, mas expressam dimensões diferentes.

Mas, de que forma isso tudo se relaciona com autonomia? Piaget valorizava autonomia como método didático. Durante 30 anos, aproximadamente, ele foi diretor do Bureau International de l'Éducation da Unesco. Para comentar e analisar os diferentes métodos pedagógicos que se usavam em muitos lugares do mundo, Piaget utilizava três princípios metodológicos: 1) ativo, 2) de autonomia ou autogoverno e 3) de trabalho em equipe ou de cooperação.

O construtivismo de Piaget não é um método, mas refere-se, justamente, a esses três princípios metodológicos. Muitos métodos diferentes adotam princípios construtivistas.

Autonomia como método pedagógico refere-se a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar da criança. O pensamento como uma possibilidade ou necessidade diferente da realização ou do aperfeiçoamento propriamente dito daquilo a respeito do qual se pensa. Quando uma professora valoriza, em sala de aula, discussões sobre os diferentes resultados de uma conta, ela está praticando o princípio da autonomia como um princípio metodológico. Argumentar, descrever, ter idéias diferentes sobre uma mesma coisa, etc., em um contexto de iguais, são ações que contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Autonomia é uma disciplina de poder pensar a realidade de modo interdependente com ela.

Autonomia nos ajuda a compreender porque – mesmo que não se possa decidir sobre certos temas – é importante discutir sobre eles. Ou seja, há temas que não se votam na sala de aula, mas que é importante discutir sobre eles. Por exemplo, há uma lei que proíbe que se fume em espaços públicos como a sala de aula. Do ponto de vista do primeiro aspecto, acima mencionado, essa restrição é terrível para um dependente de nicotina. Mas, há, igualmente, o fato de que uma lei biológica prova cientificamente que fumar prejudica a saúde, pois pode provocar várias doenças, dentre elas o câncer. Há também uma lei social que diz que será multado, ou preso, quem a ela desobedecer. Portanto, não se trata de votar, ou de decidir, sobre a possibilidade, ou não, de se fumar em sala de aula. Do ponto de vista do segundo aspecto,

acima mencionado, talvez fosse bom analisar o sofrimento de um viciado em nicotina que deve permanecer em um local onde não possa fumar por mais de uma hora. Talvez fosse bom analisar, também, o direito de não-contaminação dos que não fumam e permanecem em ambientes comuns aos fumantes como, por exemplo, a sala de aula.

Autonomia, então, é o método que autoriza e fornece estratégias para promover um pensamento sobre uma realidade, mas em condições independentes de sua realização ou limites. Autonomia é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar.

Sabemos que há métodos mais econômicos e melhores para fazer cálculos. Por esse lado, é tolice perder tempo com técnicas pobres e limitadas. Mas, na perspectiva da autonomia, deve-se permitir que a criança repita, às vezes de forma até mais precária, a evolução social de um desenvolvimento matemático. Por isso, é interessante analisar as soluções apresentadas pelas crianças, promover a discussão dessas soluções, permitir que aquelas enfrentem suas pseudo-soluções, contradições e que, na diversidade das formas apresentadas, a forma melhor possa, pouco a pouco, ser vitoriosa. Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento (da história sociocultural de uma noção, no caso), confiança e paciência. Por isso, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia, o professor, além de dar informações, funciona como um coordenador das discussões sobre as diferentes soluções; é ele quem formula as boas perguntas e que, como um pesquisador, coleciona as diferentes respostas produzidas por seus alunos, que as compara, aprofunda, etc.

Não é fácil ser coordenador desse tipo de discussão. Como promover, liderar, conviver com os impasses de tantas diferenças e discordâncias? Autonomia como princípio pedagógico tem o valor educacional de promover, nos limites da idade das crianças, dos temas, de suas possibilidades cognitivas, o argumentar, pensar, formular hipóteses, dizer sim, dizer não, apresentar argumentos, justificar, etc. Pois é essa qualidade de pensamento que nos vai libertando do real para que possamos, inclusive, ser bons parceiros.

Dessa forma, independentemente de não se poderem votar certos temas, não estamos proibidos de pensar a respeito deles. Se não podemos votá-los, que gestões ou decisões podemos tomar para administrar essa impossibilidade? Quem sabe liberar a cada 45 minutos o professor e os alunos fumantes para que eles cultivem seu vício longe da sala de aula? Quem sabe encontrar soluções alternativas para esses viciados? Autonomia, como método, ou seja, disciplina, cria um espaço social e mental para recriar regras, discutir, negociar pensamentos diferentes, encontrar saídas para uma realidade difícil e limitadora.

Ser autônomo não é ser independente. Ser autônomo é ser responsável pelo que se faz ou pensa. Se pensamos algo, devemos aprender a defender essa opinião, e isso é de nossa responsabilidade.

Autonomia não é sinônimo de independência, porque nenhum de nós é independente. Ser autônomo é ser responsável pelos próprios atos e pensamentos como método. Uma criança recém-nascida, às vezes com problemas de saúde, tem aspectos que são unicamente de sua responsabilidade. É responsável pelo seu mamar, por exemplo; sua mãe não pode fazer isso por ela. Essa criança já tem autonomia, pois tem responsabilidades: respirar, vomitar, defecar, reagir à dor, ou seja, a autonomia começa nesse plano de ações que somente o sujeito pode fazer por ele e que termina no plano do pensamento formal, ou hipotético dedutivo, em que o sujeito é responsável por suas produções, pelo que faz em contexto social e profissional.

Autonomia não é independência porque se expressa em um contexto relacional. A criança é responsável pelo seu mamar, mas não tem mamas nem leite. Ser autônomo é ser parte e todo ao mesmo tempo, por isso não se é independente. Por que é ser parte? O mamar é uma ação do sujeito, algo de sua responsabilidade, conquistado pelo dever sociocultural de ser alimentado e cuidado pelos mais velhos e pelo poder biológico em sua condição de mamífero. Mas mamífero que depende de uma mama, que depende de certas condições sociais que favorecem esse ato.

O mesmo acontece num contexto de jogo: quando chega a vez de alguém jogar, ele torna-se o único responsável por suas decisões. Ter autonomia para decidir ainda não significa ser independente. Por exemplo, a autonomia, como gesto que possibilita o engatinhar, significa construção de uma coordenação motora em que braços e pernas articulam-se de modo interdependente. Braços e pernas têm movimentos independentes, mas o engatinhar, como autonomia, implica que agora ambos são simultaneamente parte e todo ao mesmo tempo.

Autonomia não é independência porque expressa sempre um contexto relacional. Por isso, autonomia é um exercício de interdependência.

Refletir supõe discutir, como gostava de dizer Piaget, recordando uma frase de Pierre Janet: "discutir é refletir com os outros; refletir é discutir consigo mesmo".

A competência do sujeito e a do objeto, cedo ou tarde, há de resultar em uma competência relacional, sob pena de uma ou outra se perderem. A competência conceptual, por exemplo, de uma professora e a "competência" do livro que utiliza como apoio para suas aulas devem incorporar, no contexto de sala de aula, a competência dos alunos. A competência desses supõe descobrir ou inventar novamente (reinventar) o que no plano da professora ou de seu livro já estavam presentes. A competência relacional corresponde, por isso, a uma hipótese fundamental do conhecimento como coordenação de perspectivas, de uma dupla referência (a do sujeito e a do objeto) que ao interagirem criam uma terceira forma de conhecimento delas resultante. Em outras palavras, o objeto (o conhecimento organizado como objeto, disciplina, como corpo conceptual, agora independente dos sujeitos que o produziram) e o sujeito (as pessoas ou ações das pessoas que agindo sobre os objetos produziram um conhecimento sobre ele), considerados independentes um do outro, devem agora operar como parte e todo ao mesmo tempo, em um contexto de interdependência.

A autonomia, na perspectiva de uma competência do sujeito ou do objeto, pode ser pensada em sua condição independente, livre, como um todo, que opera por si mesmo. A autonomia, na perspectiva da competência relacional, deve ser pensada em sua condição interdependente, em que parte e todo formam um sistema. Autonomia, nessa perspectiva, supõe responsabilidade (compromisso de uma parte com outras) e reciprocidade (interagir de forma mútua, em que a melhoria de uma parte supõe a de outras partes). Nesse sentido é que vale a frase: "se as crianças não aprenderam, o professor não ensinou". Por isso, agora há pesquisas para o desenvolvimento de técnicas e estratégias de como promover uma discussão em matemática, história, geografia, etc.

Autonomia é mais do que uma questão ética ou moral, é um princípio didático que supõe o desenvolvimento de uma competência para ensinar com essa qualidade construtiva. Piaget dizia que "a lógica da ação corresponde a uma moral do pensamento". A autonomia é uma forma de moral do pensamento que, livre, reflete sobre o objeto, mas que, responsável, não confunde esse pensamento com a própria realidade sobre a qual reflete. Essa moral do pensamento, para ser assim, há de exibir, pouco a pouco, propriedades reversíveis, antecipatórias, argumentativas, etc. No jogo, por exemplo, o jogador é desafiado para conquistar autonomia, planejar as jogadas, avaliar, no sentido de regular suas ações em cada momento da partida em função do objetivo, das jogadas do adversário, etc.

Esse é o sentido de considerar-se a autonomia como uma orientação didática, como uma disciplina que promove uma competência relacional nos alunos, que os educa para uma interação com qualidade interdependente. Para isso, sem dúvida, não basta dominar técnicas que promovam essa forma de autonomia, é preciso também que o professor disponha-se a construir essa forma de pensamento e relação como algo que vale também para ele.

Aprendizagem significativa e competência relacional

Outro termo presente nas orientações didáticas é a "aprendizagem significativa". Esta expressa certa qualidade de disponibilidade para a aprendizagem escolar. Piaget considera essa forma de aprendizagem como método ativo. A hipótese é que se uma aprendizagem não for significativa, sua aquisição estará, cedo ou tarde, comprometida. Lembremo-nos do primeiro momento de uma situação de jogo: sempre começa com a pergunta: "Vamos jogar?", "Quer jogar?". Ao longo da partida, a condição positiva da resposta a essa pergunta estará presente, apesar dos desafios, frustrações, problemas que se possam enfrentar.

A aprendizagem significativa instaura novamente na escola uma condição fundamental de nossa busca de conhecimento. Essa condição é a do desejo, ou seja, do conhecimento como necessidade, algo que "falta ser", que ainda não é nos termos pretendidos ou aceitos pelo sujeito. No contexto da competência relacional, isso é interessante porque o desejo instaura-se como busca e como complementaridade. A busca supõe a devoção daquele que deseja, isto é,

trabalho, compromisso, responsabilidade. Complementaridade supõe sair dos limites de onde se encontra e incluir um outro todo como parte. Marías analisa essa questão no plano do jogo, como forma de ilusão. Ou seja, o que anima os adversários em um jogo é a mesma ilusão: vencer. Essa ilusão corresponde ao que se chama de "desejo com argumento", ou seja, como falta traduzida em ações de busca, dirigidas por um objetivo ou finalidade, ações que são reguladas por essa meta a ser alcançada. Daí a dupla condição para competência relacional: desejo e devoção. Desejo como fim ou direção. Devoção como meio ou instrumento. Ou, como quer a sabedoria popular: "quem ama, cuida".

Desejo e devoção são cognitivos e afetivos ao mesmo tempo. Cognitivos porque supõem uma formulação, uma pergunta, hipótese ou proposição. Porque supõem construção de recursos, tomadas de decisão, avaliação reguladora, etc. Afetivos porque supõem um querer, supõem a atribuição de uma significação pessoal, no sentido de que algo ainda não é para um sujeito, mas "deve" ser.

A aprendizagem significativa supõe que se encontre "eco" no sujeito a quem é proposta. Daí sua vinculação com uma forma relacional de competência. A aprendizagem significativa é uma das condições defendidas por Piaget para um método pedagógico ser construtivo. Significativa porque expressa essa categoria da paixão: deixar-se, como sujeito a ser atravessado por um objeto; por isso, estar envolvido, interessado, ativo, em tudo o que corresponde a sua assimilação. Por isso, Piaget, ao menos com as crianças, era muito crítico ao que chamava de "verbalismo da sala de aula". O verbalismo refere-se às exposições orais (explicações) para crianças sobre temas que as excluem por sua natureza formal, conceptual, adulta. A conseqüência disso, não raro, é a presença de crianças apáticas, desinteressadas, passivas, ou, então, agitadas, indisciplinadas e pouco cooperativas. As mesmas exposições com adultos podem ser positivas, pois esses possuem mais recursos cognitivos para relacionarem-se com essa forma de linguagem. Ou seja, um adulto, mesmo que só escutando, tem recursos de pensamento para manter um "diálogo" ativo (anota, faz associações, concorda, etc.) com o assunto que está sendo exposto.

O construtivismo não se reduz a um método pedagógico em particular, ao menos na perspectiva de Piaget. Caracteriza-se por princípios ou propriedades que diferentes métodos podem ter. A disponibilidade para a aprendizagem, ou seja, a condição ativa, significativa, é uma dessas propriedades, como mencionado. Há métodos de ensino que são envolventes, que formulam projetos e que dão sentido ao que se faz na escola. O mesmo aplica-se a certos professores. Alguns possuem características pessoais muito positivas, são envolventes, têm auto-estima, são instigantes, estão comprometidos com seu trabalho, gostam de crianças, sabem mobilizá-las, sabem dar sentido às atividades propostas. Em uma palavra, são competentes. Há métodos competentes. Há professores competentes.

O método da cooperação e a competência relacional

Valoriza-se, atualmente, uma forma de trabalhar em equipe em que todos estão envolvidos, de forma interdependente, por mais diferentes que sejam o nível de participação e a complexidade das tarefas de cada um. Essa forma difere, por exemplo, daquelas em que as participações são tomadas de modo independente, linear e aditivo. Independente porque uma parte não se relaciona com as outras. Linear porque o processo expressa-se por uma seqüência, em geral fixa, definida. Aditivo porque o todo (por exemplo, o objeto que se quer produzir) é montado por um conjunto de partes em uma relação de dependência/independência. No primeiro caso, a forma de competência mais importante é a relacional. No segundo, é a competência do sujeito ou do objeto.

O jogo possui as características acima mencionadas. Como instrumento de relação de um sujeito com certo problema ou desafio, o jogo tem uma força sedutora e implica uma ação atravessada pelo desejo e pela devoção.

A competência relacional supõe uma abertura para a diversidade. Diversidade de pontos de vista, para as múltiplas formas de algo expressar-se, de variabilidade de contextos. É o caso de uma discussão com essas características. Pode-se argumentar de diferentes modos, há abertura para soluções divergentes, há espaço para diferenças.

Valoriza-se, muitas vezes, no jogo apenas sua dimensão competitiva, ou seja, seu limite, imposto pela regra de que só haverá um ganhador, quando todos querem – ao mesmo tempo e nas mesmas condições – a vitória. Essa condição de escassez ou de restrição cria um contexto de competição por um resultado, desejado por todos, mas que será obtido, em uma dada partida, para uma das partes, apenas. Mas, na perspectiva da competência relacional, mais importante é o processo de jogar, é a qualidade do modo como se joga. Ora, essa dimensão do jogo é cooperativa, não é competitiva. É marcada pela interdependência. No jogo, cada parte depende da outra. Se um jogador não movimenta sua peça, o outro, na vez seguinte, não poderá fazer sua jogada. Todos estão submetidos às mesmas regras, ao mesmo tabuleiro, etc. Por isso, o jogo, como processo, é um exercício de interdependência, de cooperação, não de competição, mesmo em jogos competitivos.

Tomemos, como exemplo, o jogo de futebol. Este é um jogo competitivo se o consideramos apenas na perspectiva do resultado. Como processo, trata-se de um trabalho de equipe. Por isso mesmo, às vezes ocorrem desentendimentos, brigas, porque um jogador foi individualista, não passou a bola, etc.

Cooperação é um método de trabalhar com essa qualidade. O bedel coopera com a meta educacional da escola. Certas informações, certas oportunidades de intervenção ele tem melhor do que o professor, (***). Nos cantos da escola, nos banheiros, nos momentos em que o aluno não está visível para professores, orientadores ou diretores. Eles fazem parte do sistema, fazem parte da equipe pedagógica. Por isso, a cooperação não é só uma filosofia, uma ética, mas igualmente um método que supõe competência relacional. Por isso, segundo Piaget, o método pedagógico que promove a cooperação é mais construtivo do que um método que não a promove. Sem cooperação é muito difícil construir alguma coisa.

Um tabuleiro chamado escola

No tabuleiro chamado escola, a organização espacial das atividades pedagógicas é fundamental. Onde estão os materiais? Onde acontecem as atividades? Como é que um acontecimento relaciona-se com outro do ponto de vista espacial? Quais são os deslocamentos proibidos e permitidos? Como se organizam os deslocamentos dos alunos na escola? Como é que se delibera sobre isso? Como é que se constroem e se administram as regras na escola?

As questões formuladas acima e tantas outras que se poderia fazer encaixam-se no tema "gestão da sala de aula". Infelizmente, há professores que são "maus gerentes" na sala de aula, apesar de seu conhecimento dos conteúdos. Não sabem administrar o tempo, nem o espaço das atividades, selecionam mal os objetos. Gastam muito tempo em uma atividade, depois não têm tempo para uma outra, igualmente importante. Não sabem dosar o conteúdo. Falta-lhes competência relacional. Hoje, espera-se que o professor seja um gerente, um gestor da sala de aula. E uma das grandes queixas dos professores é que não se sentem competentes para isso. Dizem não saber administrar o tempo da aula, os ritmos dos alunos, a narrativa desse acontecimento, com suas paradas, obstáculos, com seu desenrolar, com seus imprevistos. Falta-lhes, insisto, competência relacional.

De fato, localizar a questão espacial e temporal, bem como a seleção de materiais como orientação didática é reconhecer que a gestão de sala de aula é tão importante quanto o domínio dos conteúdos que se ensinam, porque a aprendizagem desses conteúdos depende da qualidade dessa gestão. Por isso, hoje, a avaliação tornou-se também relacional, no sentido de que se refere a um instrumento que possibilita qualificar, regular para mais ou para menos, os diferentes aspectos a serem considerados na dinâmica da sala de aula.

A competência relacional é muito importante em uma visão construtivista do processo de aprendizagem escolar. Para essa visão, a interação caracteriza-se por trocas que podem gerar, por sua própria realização, uma tensão, uma perturbação. Voltando ao tema comentado, a administração do tempo na sala de aula é um bom adversário da transmissão de conteúdo. Como explicar em 20 minutos certo tema, incluindo aí questões ou dificuldades dos alunos em acompanhar a explicação? Na visão construtivista, como em termos de competência relacional, não interessa o que marca as diferenças, mas o que as coordena. Há outras formas de interação em que o interessante é o que afasta, dificulta. Não o que, reconhecendo o impasse, constrói

formas de convivência ou superação. Por isso, justificar que faltou tempo para dar uma aula eficiente não é uma boa razão, pois os limites do tempo já estavam lá. Como dar uma "mesma aula" em cinco minutos, cinco meses, cinco anos? O desafio, do ponto de vista relacional, é como comunicar, em um desses tempos, algo que seja pertinente e interessante sobre o assunto. Esse é o desafio em uma perspectiva relacional.

Quando só se dispõe de dez minutos para expressar algo significativo em uma relação, como bem aproveitar esse tempo? Se alguém é significativo ou representa algo significativo para nós e se esse alguém está para morrer nos próximos dois meses, o que pode ser feito? Nem sempre se tem 20 anos para estar com alguém, às vezes são apenas vinte minutos. O que fazer ou dizer que seja significativo do ponto de vista humano, relacional? Uma coisa é valorizar o que falta, aquilo que não se dispõe, outra é valorizar o que pertence a ela, é possível, pois, estar dentro da relação.

Competência relacional é um convite para considerar a multiplicidade dos aspectos que possibilitam "o ser, ou não", de algo. Penso que somos ainda muito marcados pelas duas outras formas de competência (a relativa ao sujeito e ao objeto). Ainda nos é difícil, mormente para certos conteúdos e em certos contextos, considerar o que é comum, o que respeita mutuamente os diferentes aspectos de uma situação. Ainda nos é difícil aceitar o "melhor argumento", aquele que produzido em um contexto relacional resulta da contribuição de todos, ainda que em diferentes proporções ou formas, e que não decorre da competência expressa de um único sujeito ou único objeto.

Tomemos, como exemplo, uma discussão em sala de aula sobre os diferentes resultados para uma mesma conta e os argumentos ou procedimentos que as crianças utilizam para justificar ou produzir tais resultados. O melhor argumento, o melhor procedimento (no sentido aritmético), mesmo que produzido por um único aluno, há de ser considerado como produção coletiva, como acordo tirado de uma discussão em que todos, de algum modo, contribuíram para ela.

O que é comum a diferentes formas de calcular? Como decidir pela melhor forma e tornar seu argumento ou procedimento compreensível, aceitável, para aqueles que utilizaram outras formas? Como reunir as diferenças em favor de algo comum? Ou seja, há diferenças que separam, há diferenças que aproximam. Na competência relacional, são as diferenças possíveis de serem integradas, coordenadas, não importa em que nível, que interessam.

Em uma sala de aula, todos podem, de algum modo, contribuir. Mesmo aquele que fala ou realiza algo muito discrepante ou sem sentido pode ajudar. O problema, de natureza relacional, é como incluir sua participação. Ou seja, a questão é como aproveitar uma expressão humana em favor de algo que é superior a ela. Insisto, o melhor argumento nunca vem só de um lado, nunca é exclusivo das qualidades excepcionais de um sujeito ou objeto. A competência relacional é, por isso, um convite para esquecermos nossa arrogância, para deixarmos de ignorar os ignorantes, os excluídos, os que muitas vezes só podem contribuir de uma forma negativa, perturbadora, desajeitada.

Mas, essa qualidade de pensar de forma relacional supõe autonomia, cooperação, supõe a coordenação de valores que exigem tempo para sua construção.

Referências bibliográficas

INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONÈCHE, J. *Epistemologia genética e equilibração*. Tradução de Jorge Correia Jesuíno. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):* Documento Básico. Brasília: MEC/Inep, 1998.

MACEDO, L. de. *Ensaios construtivistas*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 170 p.

_____. Piaget e a nossa inteligência. *Pátio: Revista Pedagógica*, v. 1, n. 1, p. 10-13, maio/jul. 1997.

MACEDO, L. *Competências e habilidades:* elementos para uma reflexão pedagógica. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1999. 48 p.

MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* Tradução de Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola.* Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. *Avaliação entre duas lógicas:* da excelência à regulação das aprendizagens. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas:* problema central do desenvolvimento. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.