

Dez novas competências para uma nova profissão

Philippe Perrenoud¹

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Genebra, Suíça
2001

In Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil),
nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12.

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis

Existe hoje um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquiriram uma crescente importância nos dias de hoje em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores.

Essas competências dividem-se em 10 grandes "famílias":

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.

¹ Courriel: Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch. Internet :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
Laboratoire *Innovation, Formation, Education* (LIFE):
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE>

7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Será que essas competências são realmente “novas”? Elas definem a “nova profissão”, esboçada por Meirieu (1990) há mais de 10 anos? Representam uma ruptura ou são “eternas” no seio da profissão de educador?

Em algumas profissões que dependem totalmente das tecnologias, a renovação das competências é evidente. No entanto, isto não acontece na educação escolar: nem o vídeo, nem o computador, nem a multimídia, até hoje, fizeram com que a profissão de professor mudasse. Desse ponto de vista, a aparente continuidade provoca a ruptura. Se surgissem novas competências, não seria para responder a novas possibilidades técnicas, mas devido à transformação da visão ou das condições de exercício da profissão.

As representações e as novas práticas pedagógicas desenvolvem-se de forma progressiva. Em primeiro lugar, são aplicadas em escolas e classes atípicas, muito antes de serem reconhecidas e adotadas pela instituição e pela profissão, ainda que, em cada momento da história de um sistema educativo, observe-se um amplo leque de práticas – e, portanto, de competências – que vão das mais tradicionais às mais inovadoras.

Desse modo, seria exagerado falar de novas competências se isto sugerisse uma “mutação”. Assistimos mais a uma progressiva recomposição do leque de competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício de forma eficaz e equitativa. Algumas formas de “dar aula” desaparecem lentamente, enquanto outras assumem uma crescente importância. Algumas delas, que eram parte integrante da profissão, agora pertencem à tradição, ao passo que outras, reservadas aos militantes, integram-se pouco a pouco à identidade e aos recursos do professor da base.

É bastante difícil perceber a novidade, pois as palavras utilizadas para designar as grandes famílias de competências criam uma impressão de familiaridade e, por isso, diversos professores podem, com boa-fé, afirmar que essas competências não lhes são estranhas, que já as possuem, embora nem sempre as dominem bem nem as apliquem no dia-a-dia. Por exemplo, que professor confessaria que não sabe organizar e estimular situações de aprendizagem?

Uma parte do sentimento de familiaridade nasce do fato de que essas questões estão presentes no discurso “moderno” que acompanha as reformas escolares ou que está enraizado nos movimentos pedagógicos e nas ciências da educação.

Assim, essas idéias fazem parte da “paisagem pedagógica” e todos “vêm mais ou menos” o que é evocado quando se fala de avaliação formativa, de contrato didático, de pedagogia diferenciada.

Se levarmos a sério todas essas competências, poderemos medir melhor o desvio existente entre o fato de saber ministrar um curso frontal ou “lições” – habilidade pedagógica muito comum, porém bastante pobre – e controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes. Essas últimas práticas exigem competências muito mais apuradas, provenientes tanto da didática quanto da gestão de classe.

Ante todas as listagens apresentadas como definitivas e fechadas, o movimento espontâneo de um leitor é a resistência, o questionamento da incrível pretensão do autor à exaustividade e ao ordenamento. No entanto, essa resistência, salutar, deixa de lado o mecanismo principal: pensar nas principais evoluções da profissão.

Paradoxalmente, embora seja apresentado como uma ferramenta de análise, um referencial também cumpre uma função de síntese. Considerado em seu conjunto, deixa entrever uma profissão e talvez seu movimento histórico. É neste nível que se impõe o debate.

Para entrar na matéria, parece-me importante colocar e admitir duas considerações prévias, que serão examinadas a seguir. É importante:

1. reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados;
2. aceitar a idéia de que a profissão muda e sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam novas competências, antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis.

Admitir que os professores têm competências profissionais

Ninguém duvida de que os professores têm saberes. Será que também têm competências? É claro que tudo depende da definição que damos a esse conceito. Se entendermos por competência a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações, sem dúvida aceitaremos que os professores possuem competências, mas acrescentaríamos com um pouco de desdém acalmar a classe, estabelecer uma certa ordem, corrigir provas, dar uma orientação, ajudar um aluno em dificuldade, fazer com que os alunos trabalhem em grupos, explicar de novo uma noção mal compreendida, planejar um curso, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projeto ou de um enigma, sancionar na medida adequada, conservar o sangue frio...

Sem dúvida, essas diversas habilidades parecem necessárias, mas numerosos professores consideram-nas pouco “nobres” em função dos saberes disciplinares.

Quanto mais avançamos no ensino médio e superior, mais o saber a ser ensinado passa a constituir o cerne da identidade do educador, mais os professores subestimam o saber para ensinar, reduzindo-o a uma mescla de bom senso, coerência, arte de se comunicar claramente. Por isso, as habilidades são mais reconhecidas se concebidas como a aplicação de saberes metodológicos, baseados nos saberes teóricos, como a didática das disciplinas ou a psicologia cognitiva. Esses saberes procedimentais não têm o prestígio das ciências ou da história, porém são saberes menos “vulgares” que as habilidades.

Se nos situarmos em outra perspectiva, a das habilidades sem nome nem bases teóricas bem identificadas, entramos no domínio dos “ossos do ofício”. Ora, o que caracteriza a profissão de professor é que se fala muito pouco das maneiras de fazer, do *savoir-faire*, das habilidades construídas no decorrer da experiência; enquanto isso, em outras profissões, sua diversidade e pertinência provocam a admiração dos colegas. Poderíamos dizer, exagerando um pouco, que os professores têm vergonha das habilidades.

Poderíamos dar um status mais invejável a essas habilidades práticas se as tratássemos como “competências”? Para isso, o corpo docente deveria ter uma visão positiva da noção de “competência”. Isto não é evidente, já que no mundo escolar muitas vezes a idéia de competências é associada à tradição utilitarista (saber fazer seu imposto de renda, ler um manual ou trocar um pneu) ou à característica neoliberal do mundo do trabalho.

A emergência da noção de competência no mundo das empresas está ligada, em parte, ao movimento rumo à flexibilização, à precariedade do trabalho e ao enfraquecimento das escalas de qualificação e, conseqüentemente, das solidariedades estatutárias. O mundo do ensino desconfia do “enfoque por competências”, suspeitando, assim, que a escola está a serviço da economia em detrimento da cultura.

Uma parte do corpo docente resiste de uma maneira ainda mais viva e negativa a esses enfoques, pois agora precisa lidar diretamente com eles. Com efeito, os sistemas educativos visam ao mesmo tempo:

- explicitar e avaliar de forma mais precisa as competências propriamente profissionais dos professores (para além de sua cultura teórica);
- reformular os programas escolares no sentido de referenciais de competências (Perrenoud, 1999c).

Assim, a denúncia da moda das competências parece uma luta simultânea contra a racionalização da profissão e a asfixia dos saberes e da cultura. Se a noção de competências parece-lhes empresarial, tecnocrática, utilitarista, se parece-lhes contrária ao humanismo e ao conhecimento, como é que os professores poderiam reconhecer que exercem numerosas competências para realizar seu trabalho, para

fazer aprender ou simplesmente permitir a coexistência e a cooperação em uma classe e em uma instituição?

Felizmente, quando os professores têm formação universitária, mesmo se ela for muito acadêmica, são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderiam sobreviver em uma sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação predispõe a ela. O problema é que cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às habilidades dos pedagogos.

Portanto, devemos enfrentar e analisar a realidade do trabalho educador (Tardif e Lessard, 1999), proceder a uma transposição didática a partir das práticas reais, reequilibrar nesse sentido os programas de formação dos professores, articular as competências identificadas com uma verdadeira cultura básica nas ciências da educação e desenvolvê-las em função de um procedimento clínico e reflexivo de formação em alternância.

Ao nos preocuparmos com as competências, estaremos, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores baseada na realidade das práticas. Contudo, isto também significa ter meios para fazer a profissão evoluir por meio do desenvolvimento de novas competências.

Novas competências: para que todos aprendam

Na análise dos motivos para lutar pela profissionalização da profissão de professor, deparamo-nos com dois tipos de fatores: por um lado, transformações das condições de exercício da profissão e, por outro, crescentes ambições dos sistemas educativos. O ensino nunca foi uma profissão tranqüila. Sempre teve de confrontar o outro, sua resistência, sua opacidade, suas ambivalências. Entretanto, devido às suas múltiplas transformações, parece cada vez mais difícil ensinar e, sobretudo, fazer aprender.

Ao mesmo tempo, o nível de conhecimento e de competência das novas gerações torna-se um mecanismo político e econômico da maior importância. Mecanismo econômico porque o “capital humano” continua sendo um trunfo decisivo para o desenvolvimento e a sobrevivência na concorrência internacional. E também um mecanismo político porque, embora sem garantir a generosidade e o altruísmo, e menos ainda a liberdade, a igualdade e a fraternidade, a instrução é uma condição necessária da democracia e da capacidade de construir uma ordem negociada, de não aumentar a violência ou o fanatismo quando a sociedade é rompida por crises.

Logo, espera-se uma maior eficácia dos sistemas educativos, ao mesmo tempo em que os orçamentos diminuem e as condições de trabalho e os públicos tornam-se mais difíceis. A escola não tem mais direito ao fracasso, não pode mais rejeitar os que “não querem trabalhar”. Não é mais suficiente fazer progredir os que

trabalham e compreendem de forma espontânea o sentido desse investimento; é preciso aderir à causa da instrução dos alunos para os quais “a vida está em outro lugar”.

Por isso, as novas competências exigidas estão relacionadas tanto a didáticas pontuais, baseadas nas ciências cognitivas, quanto a enfoques transversais que aliam a psicanálise e a sociologia, que visam a criar ou a manter – e, portanto, a explicar e a compreender – o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto.

Dez famílias de competências mais uma

Não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. Para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor.

A palavra está na moda, mas a idéia assusta. Provavelmente, todos desejariam beneficiar-se com o nível de especialização que é associado a uma profissão, ao prestígio, ao poder e a uma boa remuneração. No entanto, os atores hesitam em assumir a parcela de autonomia e responsabilidade que está ligada ao exercício de uma profissão. As autoridades querem conservar seu controle sobre os professores e os estabelecimentos. Por outro lado, estes últimos não desejam prestar contas.

Daí a importância, para gerar a transição, de uma décima primeira família de competências, da qual dependerão a outras. Essas competências não se relacionam ao trabalho com os alunos, mas à capacidade de os professores agirem como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações.

Isto está relacionado à evolução do sindicalismo, aos projetos de estabelecimento e à participação dos professores na elaboração das reformas escolares, desde que seja negociado. Significa que a profissionalização exige uma vontade comum dos professores, dos diretores e dos políticos.

Referências Bibliográficas

Meirieu, Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 1990.

Tardif, M.; Lessard, C. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Les presses de L'Université Laval et Bruxelles/De Boeck, 1999.

Para saber mais

Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*. Artmed, 1999.

Perrenoud, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Artmed, 1999.