

Resenha do livro:

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

Por: Aderlan Silverio¹

Em seu livro, Perrenoud situa de forma analítica e discursiva a especialização dos professores contemporâneos entre a decisão na incerteza e a ação na urgência. Propõe então um inventário das competências necessárias para delinear a docência.

Embora o autor reconheça a impossibilidade de um inventário definitivo de competências, argumenta que a discussão genebrina de 1996 foi suficiente para definir 10 grandes famílias, a saber: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

O autor entende competência como “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”.(Idem, p. 15) O pensamento situado, intuitivamente, prevê que os professores desenvolvem “esquemas de pensamento próprios”.

Tratando da primeira competência, “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, propõe que na aula magistral o professor não domina as situações de aprendizado, pois as múltiplas vivências dos alunos estão fora do contexto abordado.

Citando Bourdieu (1996, apud cit PERRENOUD, 2000, p. 24) o autor lembra que apenas os *herdeiros* dispõem de atributos culturais para aprender na perspectiva magistral.

A competência citada acentua a *vontade de conceber situações didáticas ótimas*, principalmente partindo de considerações acerca de alunos que não aprendem em situações magistrais.

Ao organizar e dirigir situações de aprendizagem o professor dispense energias para criar novas e eficazes situações de aprendizagem, encaradas contemporaneamente como *amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação* (PERRENOUD, 2000, p. 26), mobilizando portanto outras competências específicas, a saber: Conhecer [...]os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Para o autor **dominar o conteúdo** não é o suficiente para bem ensiná-lo, é preciso também que o professor seja capaz de reconstruí-lo em situações complexas. Para tanto os professores precisam transitar entre os conteúdos, os objetivos e as situações, por meio da transposição didática.

Não é possível livrar-se das concepções prévias dos alunos, as mesmas fazem parte do corpo explicativo do indivíduo. Por isso **trabalhar as representações dos alunos** é uma forma de dar-lhes direito em sala de aula.

Atentando-se a Bachelard, o autor lembra dos obstáculos pedagógicos e de como os professores tendem a esquecer-se de como aprenderam e que os alunos não têm dificuldades porque querem. Seria também útil para esta competência que os professores

analisassem a história da ciência e percebessem que esta também encontra-se em dificuldades com conceitos elementares.

Para Perrenoud aprender é “*reestruturar seu sistema de compreensão de mundo.*” (Idem, p. 30) **Trabalhar os obstáculos à aprendizagem** de maneira clássica seria abordar aqueles problemas que a pedagogia reconhece e privilegia.

Nesse caso, os alunos apropriam-se do problema, criam e superam obstáculos, constroem hipóteses e experiências. No coletivo isso leva ao choque de representações, precisando o pensamento e reconhecendo o alheio.

A **construção de dispositivos e sequências didáticas** é vista pelo autor como uma competência derivada de uma progressão no contrato didático interno à sala. Cada disciplina suporta uma série de parâmetros para orientar situações e projetos orientadores na construção de dispositivos e sequências didáticas.

Ao aderir ao processo construtivista, o autor indica a importância de “conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou a mente de cada um”. Alerta ainda para o risco de os projetos tornarem-se fins “em si mesmos”.

Para desenvolver a capacidade de **envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento**, propõe que os alunos precisam aceitar a tarefa. Para tanto, é preciso “envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração”.

A “dinâmica de uma pesquisa” é “*intelectual, emocional e relacional.*” Cabe ao professor então garantir a memória coletiva, evidenciando os momentos fortes, tendo em vista que a consecução da tarefa depende da execução de um contrato moral bastante fluído, uma vez que a maior parte dos saberes tratados na escola não pode ser justificada pelo utilitarismo, de forma que o projeto de conhecimento não pode se sustentar senão por uma busca desinteressada pelo conhecimento.

A tarefa de deixar o conhecimento apaixonante não é apenas uma competência, mas participa da “*identidade e do projeto pessoal do professor.*” A paixão do professor pelo conhecimento é contagiante.

A segunda classe de competências denominada “**administrar a progressão das aprendizagens**” é formada pelas características estratégicas, no sentido dado por Tardif, que seguem: Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

A terceira gama de competências analisadas por Perrenoud é denominada “**conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**”, é vista como uma competência global e sistêmica, sendo dividida nas seguintes capacidades: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

A quarta classe de competências abordada se denomina “**envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho**”, é de ordem didática, epistemológica e relacional. Para desenvolvê-la o autor lembra que o ensino é obrigatório e que por muito tempo a interferência na vontade de aprender pareceu impraticável à pedagogia. Os programas escolares são produzidos supondo que os alunos possuem o desejo de aprender.

O quinto grupo de competências abordado foi definido como “**trabalhar em equipe**” é caracterizado como uma necessidade própria da evolução do ofício e pode ser dividido em três grandes competências: “Saber trabalhar eficazmente; saber discernir os problemas que requerem uma cooperação; saber perceber, analisar e combater resistências e impasses ligados à cooperação...”(PERRENOUD, 2000, p. 82)

A sexta classe de competências foi intitulada “**participar da administração da escola**” e pode ser reduzida às seguintes capacidades:

Elaborar, negociar um projeto da instituição.

Administrar os recursos da escola.

Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros...

Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

(Idem, p. 95)

O capítulo 7 do livro contém a análise sobre o grupo de competências denominado “**informar e envolver os pais**”, contém o pressuposto de que os parceiros devem “compreender que o diálogo não dura, a não ser que cada um entenda o ponto de vista do outro”, cabendo aos professores o desenvolvimento e a manutenção do diálogo e estando a escola obrigada a tratar com todos os pais e alunos conforme sua diversidade.

Antes de ser uma competência, o diálogo com os pais é uma questão de identidade e profissionalismo. Os principais componentes dessa competência global são:

Dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes.

O oitavo grupo de competências abordado é intitulado: “**Utilizar Novas Tecnologias**”. Para o autor a escola não pode ignorar o que ocorre no mundo, que assiste à emergência de novas maneiras de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar. A busca profissionalista pela conversão digital é apontada como fator de ceticismo justificado quanto às novas tecnologias.

O autor argumenta, baseado em Patrick Mendelsohn, que tais questões podem também ser vistas em termos de análise rigorosa e aborda quatro aspectos práticos do problema que se referem a competências exigíveis: utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática; utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

O nono capítulo do livro é dedicado ao grupo de competências dito “**enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**”. Para o autor seria absurdo exigir dos professores virtudes educacionais infinitamente maiores do que as fornecidas pela sociedade. A brutalidade, a violência e a desigualdade são expostas diariamente aos alunos, fornecendo as “condições propícias para ironizar as palavras idealistas” dos professores e pais.

A escola deve enfrentar abertamente as contradições entre os valores que apregoa e os costumes. Citando Bourdieu (1993, apud cit PERRENOUD, 2000, p. 143), o autor lembra que o “contraste jamais foi tão grande entre a *miséria do mundo* e o que poderia ser feito com as tecnologias, os conhecimentos, os meios intelectuais e materiais de que dispomos.” A miséria e a opulência “convivem tão insolentemente quanto na Idade Média”.

Perrenoud questiona ainda: Como ensinar uma sociedade que tem vergonha de si? “E como não ensiná-la?” Sem aceitá-la nem justificá-la? A miséria debilitou a solidariedade e a violência invadiu a escola. A crise econômica erodiu o contrato social, tornando cada indivíduo um potencial inimigo.

O autor recorre ao que Imbert et al chamam de Lei, como “*interdito da violência*” (PERRENOUD, p. 144), cabe então ao professor o papel da redescoberta do contrato social de Rousseau, construindo a Lei a partir do zero, reinventando “regras e princípios de civilização”. “Se a violência é o verdadeiro problema, então é preciso colocá-la no âmago da pedagogia”, conforme Pain (Idem, p. 145).

O autor lembra ainda que a escola tem parte na geração da violência simbólica, exercendo com suas regras grande pressão sobre os jovens, enunciada no princípio da escolaridade obrigatória, por exemplo.

Na escola a violência simbólica é aceita pacificamente e chega ao cúmulo da dominação, conforme Bourdieu e Passeron (1970, apud cit PERRENOUD, p. 146).

O papel dos anos iniciais na “ecologia da violência” é fundamental, é preciso aprender a “negociar em tempos de paz”, para que os alunos precocemente marginalizados não se vejam em situações ainda piores ao chegar em um ambiente menos protegido como o das nossas escolas de anos finais do ensino fundamental.

A luta contra a discriminação; a participação na criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; a análise da relação pedagógica, da autoridade e da comunicação em aula; o desenvolvimento do senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça são também apontados como fatores decisivos para o desenvolvimento de competências destinadas à valorização ética na escola.

O autor reflete ainda sobre os dilemas éticos de quem se propõe a trabalhar “onde a sociedade se desfaz”, acompanhado a denominação de Pierre Lascoumes (PERRENOUD, 2000, p. 154), e manifesta o possível ridículo de postular grandes princípios em tal situação.

O último capítulo da obra versa sobre a administração da “**própria formação contínua**”, competência que condiciona o desenvolvimento das demais. Para o autor as competências conservam-se pelo exercício constante, sendo que a formação contínua é uma forma de conservar as competências relegadas ao esquecimento.

Além disso a formação continuada é vista de um ponto de vista progressista na própria pedagogia, demandando uma “renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial” e, eventualmente, a construção de novas competências. (PERRENOUD, 2000, p. 158) A competência em administrar a própria formação contínua pode ser resumida em cinco componentes:

Saber explicar as próprias práticas.

Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

Negociar um projeto de formação comum com os colegas...

Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

Acolher a formação dos colegas e participar dela. (Idem, p. 158)

O autor conclui seu texto com o questionamento: “**A caminho de uma nova profissão?**”

Analisando o próprio trabalho, argumenta que seu referencial expressa um “*compromisso* entre lógicas diferentes” e que, sendo construído de forma institucional e coletiva, perde em coerência tanto quanto ganha em representatividade.

Sua proposta foi de fazer uma leitura possível, pessoal mas coerente, do referencial genebrino que possui a virtude oferecer uma linguagem comum sobre a realidade do ofício, procurando sem ser exaustivo “aprender o *movimento da profissão*” que, encaminhado para a reflexão, se torna uma profissão integral, “autônoma e responsável”. (Idem, p. 175)

A discordância sobre as competências pode esconder outra, “sobre o ofício e sua evolução”, sendo que podem ocorrer duas posições profissionais, uma caracterizada como conservadora, que procura lançar um véu sobre as competências, argumentando pelo “Todo mundo faz isso”, ao passo que a parte inovadora busca uma mudança para a profissionalização apoiando-se em um conjunto de competências.

Perrenoud argumenta que a profissionalização é uma “aventura coletiva”, composta pelas opções pessoais, carecendo para seu avanço de investimento social, políticas, atitudes e projetos individuais e coletivos que explicitem a importância de tal tarefa.

O mais seguro sinal de profissionalização de um ofício é a responsabilidade pela própria formação contínua, tanto quanto a “instalação de dispositivos que permitem” a prestação de contas a seus pares e a uma hierarquia.

O autor conclui afirmando que as construções dos referenciais de competências são “meios para os profissionais construírem uma identidade coletiva.

1 MBA Filósofo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR