

Currículo e Competências

Ruy Berger Filho

O aumento e a melhoria das oportunidades educacionais, o desejo de inclusão e as exigências do mundo do trabalho e da cada vez mais complexa vida pessoal e social vêm se constituindo nas principais causas da busca pelo aumento da escolaridade. Os níveis educacionais requeridos aos homens e às mulheres, em todo o mundo, são cada vez mais altos, para que dêem conta de competências mais amplas para sobreviver e conviver numa sociedade que dispõe de uma grande quantidade de bens culturais e de altos níveis de progresso material, mas demanda uma aprendizagem permanente, ao longo de toda a vida, para lidar com o contínuo crescimento da produção do conhecimento, de sua conseqüente disponibilização e uso na vida cotidiana. Os dois grandes desafios que temos são, portanto, (i) oferecer oportunidades para todos de avançarem além da educação obrigatória e (ii) conceber um desenho para o ensino que garanta a todos as condições básicas para inserção no mundo do trabalho, a plena atuação na vida cidadã e os meios para continuar aprendendo.

A definição do modelo de ensino de que necessitamos para os próximos anos deve estar assentada sobre três eixos básicos: a flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações e às mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade da informação; a diversidade que garante a atenção às necessidades de diferentes grupos em diferentes espaços e situações; e a contextualização que, assegurando uma base comum, diversifique os trajetos, permita a constituição dos significados e dê sentido à aprendizagem e ao aprendizado.

Para pensarmos um ensino que responda a essas necessidades, que eduque para a autonomia e para uma aprendizagem permanente e cotidiana, faz-se necessário desvelar o papel da aquisição dos saberes socialmente construídos e dos esquemas de mobilização destes saberes. É preciso superar o falso dilema de centrar a aprendizagem, e, portanto, o currículo, nos conhecimentos ou nas competências. A escola deve oferecer os conhecimentos produzidos pela humanidade, no seu processo histórico, que são significativos para a inclusão de cada grupo de alunos em cada etapa de

sua escolarização e de sua vida, os caminhos para ter acesso a esses conhecimentos e aos que vierem a ser produzidos e as competências para mobilizá-los e colocá-los em ação.

Quando da elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional, fizemos a opção de trabalhar a partir do conceito de *competências*. Entretanto, reconstruímos o conceito que vinha sendo utilizado, quer pela recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, aproximando-nos mais desta última. Tínhamos como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky. A idéia básica da construção de estruturas mentais na apropriação dos conhecimentos pela mente humana e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de interação com o meio humano, social e natural – que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos, integrando-os na rede de esquemas mentais, e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas situações – foi o princípio básico para a construção deste conceito por nós. Ainda que haja divergências entre o pensamento piagetiano e o de Chomsky, uma concepção básica os reúne entre os que formulam suas teorias a partir da noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de (i) construir o conhecimento; (ii) de construí-lo na interação com o mundo; (iii) de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; (iv) de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no *desempenho* as possibilidades que as *competências*, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem *in potentia*.

Conhecimentos e Competências

A construção do conhecimento pressupõe a construção do seu próprio saber, a construção de competências e a aquisição dos saberes já construídos pela humanidade. Os três processos são operações distintas: o primeiro tem por base as experiências vivenciadas; o segundo, a mobilização destes conhecimentos e sua significação; o terceiro, a apropriação mediatizada pela

"Matéria licenciada exclusivamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uso no site do programa 'São Paulo faz escola'.
É estritamente vedada sua reprodução parcial e/ou integral por terceiros"

transmissão. A escola, via de regra, integra-se neste processo como mediadora na transmissão dos conhecimentos já produzidos, cumprindo, apenas, a terceira destas funções. Entretanto, se não recupera o processo de construção de conhecimentos extraídos da vivência e o articula com o processo de apropriação do conhecimento produzido pelo outro, o terceiro processo tende a ocupar, exclusivamente, espaços mentais pouco integradores, como a memória, porque não promove a integração destes conhecimentos à rede de significados já construídos, ampliando-a. A garantia desta integração se fará pela mobilização de competências já construídas, por sua ampliação e pela construção de novas competências.

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer.¹

As competências são “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”², operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. “As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.”³ Portanto, construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a transmissão dos conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos; ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção destas competências. A diferença que se estabelece nesta proposição curricular é que o centro do

¹ **BERGER FILHO, Ruy Leite.** *Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica.* Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 1998.

² **BRASIL.** Ministério da Educação. INEP. *ENEM - documento básico.* Brasília: MEC/INEP, 1998.

³ Idem.

“Matéria licenciada exclusivamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uso no site do programa ‘São Paulo faz escola’.
É estritamente vedada sua reprodução parcial e/ou integral por terceiros”

currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. A construção de competências depende de conhecimentos em situação, significados. “As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais.”⁴

Estamos falando, então, de uma outra escola, menos voltada para o interior do próprio sistema de ensino, diferente daquela na qual cada objeto de ensino esteja referido apenas ao momento seguinte da escolarização; menos centrada no acúmulo de informações para consumo no próprio sistema escolar; menos orientada para uma falsa erudição enciclopédica; menos referida ao tempo futuro. Falamos de uma escola integradora, cuja referência é o que está fora de seus muros, em que a produção interna integra-se à produção da prática social e ao desenvolvimento pessoal; que reconhece a multiplicidade de agentes e fontes de informação e se apropria deles integrando-os ao seu fazer; que tem como centro da sua produção a construção das condições de busca, identificação, seleção, articulação e produção de conhecimentos para agir no e sobre o mundo; que integre os tempos, apropriando-se do passado para articular o futuro no presente. A construção destes esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer é a construção de competências.

A constituição deste projeto de escola reconhece que se aprende, também, fora da escola, e que, portanto, é papel da escola integrar o conhecimento produzido e adquirido anteriormente ou simultaneamente à escolarização e as competências já construídas pelo aluno ao que ele construirá e àquilo de que se apropriará na escola. Reconhece, também, que a educação escolar deve instrumentalizar esse aluno para uma aprendizagem ao longo de toda a vida.

Construir um projeto pedagógico que assuma um currículo por competências pressupõe a centralidade do aluno e, portanto, da aprendizagem, um foco na qualidade e na autonomia, uma prática pedagógica diversificada, uma escola diferenciada, uma pedagogia ativa. Isto implica uma mudança do papel da escola e, conseqüentemente, de um

⁴ **PERRENOUD, Philippe.** *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 12

novo ofício de professor, como considera Meirieu⁵, cujo objetivo é fazer aprender e não ensinar. Mas, também, de um novo ofício do aluno, que precisa ser o agente inegociável da aprendizagem.

Philippe Perrenoud⁶ pergunta, ao iniciar um de seus livros: “Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”. Em seguida, afirma: “Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema”. O *mal-entendido*, segundo o autor, seria a idéia de que, ao se estimular a construção de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. O *verdadeiro dilema* seria a compatibilização entre o tempo necessário para o desenvolvimento de competências e o necessário para distribuir (*sic*) conhecimentos. Acredito que essa sua abordagem encerra vários mal-entendidos, sobre os quais não vou me deter aqui, pois foge ao objetivo deste texto. Entretanto, é relevante aqui esclarecermos dois deles e superar o falso dilema de centrar a aprendizagem nos conhecimentos ou nas competências. Primeiro, faz-se necessário desvendar o processo de apropriação dos saberes socialmente construídos e da construção dos esquemas de estruturação e mobilização destes saberes e de sua relação. Já dissemos acima que a escola deve disponibilizar o resultado da produção cultural gerada pela humanidade no seu processo histórico, selecionando para cada grupo de alunos, em cada etapa de sua escolarização e de sua vida, aqueles que são significativos para eles, bem como as formas de acesso a estes conhecimentos e aos que posteriormente vierem a ser produzidos, além das competências para significá-los, mobilizá-los e colocá-los em ação. A construção do conhecimento pressupõe a construção do seu próprio saber, a construção de competências e a aquisição dos saberes já construídos pela humanidade. Construir competências não pressupõe abandonar a apropriação de conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos; ao contrário, estes processos são articulados sistemicamente.

As competências são estruturas da inteligência, ações e operações que construímos, desenvolvemos e mobilizamos para estabelecer relações com e

⁵ MEIRIEU, Philippe. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF. 5.ed. 1990.

⁶ PERRENOUD, PHILIPPE. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

entre objetos, situações, fenômenos e pessoas, operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada.

Segundo *mal-entendido*: em consequência do entendimento anterior, não podemos dicotomizar os tempos de cada uma daquelas produções. Não há tempos diversos, há processos simultâneos e indissociáveis. Portanto, construir competências pressupõe apropriar-se de conhecimentos. Entretanto, o que garante a unidade é a construção de um currículo, de um projeto escolar e de uma prática pedagógica, inclusive na avaliação, centrada nas competências. Mas é também esta centralidade que possibilitará a diversidade, e não uma organização do processo baseada na transmissão de um conjunto de conteúdos selecionados e ressignificados pela transposição didática de disciplinas, ciências ou campos do saber. A seleção dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, a escolha dos contextos de onde serão extraídos estes conhecimentos e para onde eles retornarão como reutilização de conceitos e geradores de novos conhecimentos, e as relações interdisciplinares que serão estabelecidas diversificarão o currículo vivo, na sala de aula ou no exame.

Unidade e Diversidade

Etapa final da educação básica, o ensino médio precisa dar fechamento à vida escolar básica de forma a garantir uma base comum a todos aqueles que o cursaram, pela própria compreensão do que seja a etapa educacional que é direito de todos, que deve favorecer a construção dos alicerces para o exercício da vida cidadã – uma inserção social situada, uma possibilidade de inserção econômica plena. Desta forma, pressupõe uma unidade de construção que objetive a igualdade de acesso aos bens econômicos e culturais, tem como premissa a preparação para a vida adulta com autonomia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB – estabelece que resultados finais são estes: definiu três domínios, e não os definiu na perspectiva de conteúdos a serem acumulados, mas de competências que

deveriam ser construídas. A Lei estabelece três *arquicompetências*: (i) o domínio das linguagens e dos códigos com os quais se negociam os significados no mundo contemporâneo; (ii) o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção em permanente mutação; (iii) o domínio dos princípios da organização social e cultural, situadas espacial e temporalmente, para a compreensão da produção da humanidade no âmbito das idéias e das relações sociais, políticas e econômicas, na sua história. Esta unidade confere à educação básica, em geral, e ao ensino médio, em particular, uma identidade que é a fonte de sua unidade.

Por outro lado, quer pelo princípio do respeito à pluralidade cultural, quer pelo reconhecimento das diferentes trajetórias de vida e de escolaridade e dos diferentes projetos de vida, o segmento final da educação básica precisa ser diverso. A diversidade é um princípio estruturador do ensino médio tanto quanto a sua unidade. Este é o primeiro paradoxo aparente que precisaram enfrentar tanto a reforma do ensino médio quanto o ENEM, para dar conta do seu objeto. Como estabelecer diretrizes e parâmetros nacionais, como produzir um exame nacional que reconhecesse e respeitasse a diversidade? Os fundamentos de uma estética da sensibilidade, de uma política da igualdade e de uma ética da identidade encerram este paradoxo e o resolvem, sem distendê-lo, numa dialética que articula *doxas* aparentemente contraditórias. Mas como pode a prática pedagógica e sua avaliação se exercerem de modo a preservar de forma dialógica estas lógicas? É preciso equacionar outro par aparentemente dicotômico.

Contextualização e Interdisciplinaridade

Três são os eixos que precisam se articular para uma contextualização. Ao diversificar a atividade de aprendizagem, eles oferecem a oportunidade de significação, pelo aluno, dos saberes a serem apropriados, de forma a produzirem verdadeira aprendizagem. São eles: (1) temporal; (2) espacial; (3) epistemológico.

O eixo temporal deve permitir a articulação do saber (i) no contexto do tempo da sua produção – uma sincronia₁ que o situe pelas relações com outros saberes, com a prática social e com a organização do mundo do

"Matéria licenciada exclusivamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uso no site do programa 'São Paulo faz escola'.
É estritamente vedada sua reprodução parcial e/ou integral por terceiros"

pensadores e os aproximamos ou afastamos. Estudamos como um determinado conceito nasce muitas vezes de uma pré-noção. Examinamos a gênese de uma determinada concepção por um teórico e sua articulação com o pensamento de um outro estudioso... Esta articulação do conhecimento, quando se dá entre os recortes de diferentes disciplinas, entre seus tênues limites, é uma forma de contextualizar que organiza interdisciplinarmente o pensamento. Estudar a "água" na perspectiva da Física, da Química, da Biologia, da Literatura, da Geografia e da História pode ampliar o significado de "água", pelos diferentes sentidos que ela toma em cada um destes campos epistemológicos. Neste sentido é que dizemos que a interdisciplinaridade é uma contextualização epistemológica.

Novo contrato didático

Um currículo por competências articula-se tendo como princípio que o aluno é o sujeito; portanto, que a aprendizagem é o centro do trabalho escolar e, conseqüentemente, que a *práxis* do professor tem como fim *fazer aprender*.

Há décadas que nas escolas, nas instituições formadoras de professores, enfim, em todo o discurso de educadores e sobre educação a expressão *aprender a aprender* se transformou em um *slogan* e é lugar-comum. Entretanto, pouco foi feito de efetivo no dia-a-dia das escolas para que esta assertiva se tornasse realidade. O que significa este *aprender a aprender*? Significa que a ação pedagógica deve ter como objetivo que os alunos desenvolvam as competências necessárias a uma **aprendizagem autônoma**. Ou seja, que a partir de certo ponto de sua escolaridade e ao sair do processo de educação escolar, nossas crianças, nossos jovens e nossos adultos sejam capazes de administrar a aquisição de aprendizagens; que, frente a novas necessidades ou situações, as pessoas tenham as condições de construir novos conhecimentos. Em outras palavras, que se concretize o grande desafio da educação deste século que é garantir para todos uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Como fazer isto se durante toda a vida escolar só convivemos com uma **aprendizagem ensinada**?

A pedagogia que está presente na escola é baseada no famoso binômio, também já lugar-comum, *ensino/aprendizagem*. Toda a formação dos docentes, professores e pedagogos, é feita reproduzindo o modelo escolar pelo qual passaram, assentado sobre este binômio. A ênfase que observamos nos cursos de formação inicial, nos processos de capacitação e até mesmo na demanda dos educadores pela capacitação em metodologias é consequência desta visão do contrato didático, que dá uma maior atenção a um dos elementos deste par, o ensino. O que observamos quando se *ensina* metodologias é que se trabalha pouca metodologia e muitas técnicas de ensino. Aprendemos a aplicar técnicas que, ao *transmitirmos* nosso conhecimento aos alunos, os ajudariam a *aprender* melhor o que lhes *passamos*, o que queremos que *aprendam*. Nós, professores, ensinamos e os alunos têm que aprender. Não nos damos conta de que as nossas ações, de professores e alunos, são diferentes, e que é preciso mais do que ensinar para que os alunos aprendam.

A aprendizagem pelo ensino pressupõe dois atos individuais que devem ter uma correspondência. O ato de ensinar é uma ação individual do professor: ele seleciona o que ensinar, ele decide como ensinar. O ato de aprender, neste modelo de aprendizagem, é também um ato individual, no qual quem aprende deve receber o que lhe é ensinado e articular com o conjunto de seu conhecimento, da aprendizagem já realizada, quer no processo escola quer na experiência de vida. Quando o objeto do ensino é o repasse de um conjunto de informações, se estas são significativas e há uma correspondência entre o universo cultural da informação do professor e do aluno, há possibilidades de sucesso. Caso contrário, perde-se parte ou o conjunto da informação. Se o objeto da ação escolar não é mais fundamentalmente o de informar, o *ensino* não é mais o meio mais eficiente de fazê-lo. Isto, entretanto não significa que o modelo de educação escolar está falido; ao contrário, torna-se cada vez mais importante. Assim como a produção de bens e serviços, a produção do conhecimento é cada vez mais uma ação coletiva.

O modelo de produção vigente até algumas poucas décadas atrás, o chamado modelo fordista-taylorista, estava baseado numa sucessão de produções individuais que se processavam em série, com trabalhadores

especializados em cada etapa do contínuo da produção. As bases deste processo eram o indivíduo, a sucessividade e a linearidade, o que levava à seqüência. O conhecimento não era produzido de forma muito diferente. Segmentado em ciências e disciplinas com espaço epistemológico delimitado, dentro de cada um dos segmentos o novo conhecimento era gerado individualmente por alguns expoentes, num processo de sucessivas descobertas ou invenções que permitiam traçar uma narrativa histórica linear, ou aparentemente linear. As leis tinham nomes próprios que relacionavam o produtor ao produto. Uma equipe de pesquisa era hierarquizada e tinha um chefe detentor dos “direitos autorais” da produção e do produto.

A “era do conhecimento” é o tempo do pensamento complexo. A sucessividade e a linearidade são substituídas pela simultaneidade; o indivíduo produtor, pela produção coletiva. A construção do conhecimento é estruturada complementarmente. Diferentes grupos, em diferentes instituições, produzem ao mesmo tempo em espaços distintos. A produção do conhecimento é coletiva, plurinstitucional, transnacional e simultânea. Assim também funciona a produção de bens e serviços. A terceirização industrial é um claro exemplo disto. A circulação da produção é quase simultânea à própria produção de bens, serviços ou conhecimentos. As tecnologias da comunicação e da informação são atores fundamentais tanto nos processos de produção como nos de circulação. O sistema de reservas de uma empresa aérea britânica pode ser executado por empresas terceirizadas de processamento na Índia. O desenvolvimento de um produto ou uma pesquisa científica pode estar sendo realizados simultaneamente em São Paulo, no hemisfério sul ocidental, na França, no hemisfério norte e na China no Oriente. Pode estar sendo realizada durante 24 horas por equipes diferentes em países com fusos horários muito distintos, de forma que, enquanto uma equipe dorme em um país ocidental, uma outra trabalha num país oriental, cada uma comunicando ao fim do seu turno os progressos obtidos para que a outra continue a trabalhar.

A educação deve educar para este mundo. A escola não pode desconhecer que o ritmo deste processo não permite que ela continue a funcionar da mesma forma ou a ter os mesmos objetivos, a mesma finalidade de quando era a principal agente de transmissão de informações às gerações

mais novas. O acesso à informação vem sendo democratizado. Um evento importante em qualquer lugar do mundo é transmitido, por rádio ou televisão, em tempo real ao resto do mundo. Pudemos acompanhar os fatos do 11 de setembro em Nova Iorque em tempo real. Assistimos à guerra do golfo ou às ações no Afeganistão ao vivo. Acompanhamos sessões do Congresso Nacional pela televisão ou pelo rádio. Como manter a convivência desta dinâmica de informações presentes no cotidiano com a narrativa e a descrição dos fatos do passado, próprias da dinâmica escolar? O princípio da transposição didática vigente é o da narrativa ou da descrição, sempre lineares, baseadas na sucessividade, no tempo passado. O pensamento complexo exige uma educação para a simultaneidade, a convivência das diferenças, a articulação do passado com o presente, a capacidade de projetar e competências para continuar incorporando novos conhecimentos e novas informações, dialogicamente. O convívio de uma aprendizagem autônoma com uma aprendizagem ensinada só é possível através de uma **aprendizagem assistida**, que incorpore outros agentes de informação, outros atores da comunidade e o trabalho coletivo de mestres e aprendizes dialogando, na sistematização de um conhecimento que é base para continuar aprendendo.

Isto não significa que uma pedagogia para o conhecimento complexo desconsidere os indivíduos; ao contrário ela deve fazê-los interagir, cada um com sua experiência, seus projetos, seu papel. É da tensão que se estabelece entre estes indivíduos na sua diferença e deles com os elementos desconhecidos com que entram em contato que se produz a aprendizagem e se constrói o conhecimento de cada um. Nenhum de nós admitiria um médico que, ao chegar ao ambulatório de um hospital ou posto de saúde e lá encontrasse 40 pessoas com diferentes problemas de saúde, a todos prescrevesse uma aspirina a cada 6 horas e pedisse que voltassem no fim do mês para uma avaliação. Mas não será esta uma caricatura do que fazemos na sala de aula? Desconsideramos as diferenças dos indivíduos dando tratamento "igual" a todos. Depois avaliamos uniformemente e queremos que tenham os mesmos resultados. Se não conseguem, o "problema" é de qualquer um menos do nosso processo de trabalho. Generalizamos em vez de organizar um trabalho coletivo. Precisamos formular um novo contrato

didático, baseado no trabalho de todos. A escola é um espaço de trabalho. O professor é o gestor desta produção, do currículo e da aprendizagem. Seu objeto é o currículo. O produto é a aprendizagem. O aluno deve trabalhar na construção de um referencial cultural bastante amplo e diversificado, integrando os objetos de estudo a suas experiências, construindo o seu conhecimento.

O ofício do professor

Este novo contrato didático requer uma mudança nos papéis de alunos e professores. Apropriando-me livremente, mais uma vez, de um texto de Perrenoud⁸ e acrescentando alguns outros elementos que considero fundamentais para o ofício docente, aponto algumas funções básicas do professor neste contrato.

O professor deve considerar as aprendizagens construídas fora da escola, anteriores à vida escolar e em construção concomitante a ela, identificando-as e integrando-as ao trabalho escolar, de forma que as aprendizagens realizadas em qualquer ambiente, tempo ou situação signifiquem ampliação do quadro de referência de cada aluno, articulando senso comum e conhecimento socialmente reconhecido e valorizado. Isto implica, necessariamente, uma prática pedagógica diversificada, que reconheça a especificidade de cada grupo de alunos e de cada aluno: trajetórias de vida e de aprendizagens diferentes e projetos de vida diversos demandam diversidade no processo de formação para que adquiram significado.

É importante o docente considerar os conhecimentos como produção cultural socialmente significada, que devem ser recursos mobilizados em situações concretas da prática social e da vida privada. Os conhecimentos têm significado coletivo e individual quando estão em ação; o que os põe em ação é sua mobilização pelas competências. Só sua articulação nas estruturas mentais, na rede de competências, ao distingui-los e criar suas relações potenciais, rearticula o seu significado social no âmbito dos significados individuais, gerando a possibilidade de novas e inovadoras utilizações.

⁸ **PERRENOUD, Philippe.** *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Numa aprendizagem assistida, o gestor do trabalho precisa identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas em cada situação, como construção coletiva de professores e alunos. Este é um papel da prática pedagógica. Ao propor uma atividade a seus alunos, o professor está lhes dizendo que mobilizem conhecimentos já adquiridos, identifiquem e se apropriem de outros conhecimentos que devem ser mobilizados e ativem esquemas mentais que permitam que eles dêem conta de uma certa situação. Habitualmente, os docentes só se dão conta da primeira destas proposições e, então, só estimulam, avaliam e reforçam a identificação ou utilização de algumas informações que eles mesmos transmitiram.

A construção do projeto pedagógico da escola e a prática de cada docente devem considerar, explicitar e explorar as relações interdisciplinares, considerando o caráter orgânico do conhecimento, pela complementaridade dos saberes. A resolução de um problema, a execução de um projeto, o enfrentamento de uma situação exige o aporte de diferentes campos do conhecimento e a mobilização de distintos esquemas mentais, o exercício de identificação e articulação destes conhecimentos e esquemas gera a aprendizagem do reconhecimento da complementaridade e de sua reutilização.

Trabalhar regularmente por problemas aproxima a produção escolar à prática social. A proposição de um problema ativa a mobilização dos conhecimentos já adquiridos, estimula a busca de novos conhecimentos e articula esses dois quadros de referência e estes ao sentido do problema. Entretanto, é indispensável contextualizar os conhecimentos, os problemas e as atividades. Conhecimento não contextualizado não é significativo para o aluno e, portanto, não é passível de aprendizagem, se consideramos a aprendizagem num enfoque em que novos elementos incorporados e articulados às aprendizagens anteriores geram um novo quadro de conhecimentos que deve ser ativado quando demandado. Se o que queremos é que todos trabalhem permanentemente, vamos negociar projetos com os alunos e gerenciá-los coletivamente, trazendo o aluno para o centro da produção que gera aprendizagem. Este processo pode ser um exercício de apreensão da realidade, próxima ou distante no tempo e no espaço, de reflexão e de intervenção sobre esta mesma realidade.

Pensar e atuar na realidade não pode ser uma atividade sem significação. As Diretrizes Curriculares para a educação básica indicam um conjunto de princípios geradores de valores que precisam estar presentes claramente no cotidiano do trabalho escolar, como conhecimento, nos procedimentos e nas atitudes de todos os que estiverem envolvidos na prática pedagógica, em qualquer papel, no contrato didático – educadores e educandos. Um projeto de trabalho proposto pelo professor, pelos alunos ou construído coletivamente deve considerar os princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade e a ética da identidade, e, portanto, da solidariedade. A educação escolar é parte importante na construção de identidades únicas, que reconheçam e respeitem a diferença, que façam da diversidade o motor do seu desenvolvimento e a base para a cooperação na construção de uma sociedade solidária, na perspectiva de uma cultura da justiça e da paz.