

OBJETIVOS OU COMPETÊNCIAS?

Rose Aparecida Colognese Rech¹

RESUMO

Hoje, no Exército Brasileiro, passamos por um período de transformação, o que para o ensino implica uma série de mudanças. Uma destas mudanças é a implementação do ensino orientado por competências no âmbito dos seus estabelecimentos de ensino. O presente texto objetiva trazer algumas considerações acerca da abordagem curricular por objetivos, que predominava em nossas escolas até o momento e elementos para pensarmos no currículo por competências, que está em fase de implementação nas escolas do Exército.

Palavras-chave: Currículo, Objetivos, Competências, Avaliação.

Pretendemos neste texto discorrer sobre o modelo de currículo que permeia a maioria das escolas na atualidade, o disciplinar, e que no sistema de ensino do Exército Brasileiro é operacionalizado por objetivos, seguindo a taxonomia de Bloom, assim como, apresentar a abordagem de currículo por competências, que está em processo de implementação nas escolas

do Exército.

Para iniciarmos a análise dos dois modelos distintos de organização curricular, mas a nosso ver, não antagônicos, citamos a pergunta instigante de Perrenoud:

Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da existência? (PERRENOUD, 1999, p. 35).

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR OBJETIVOS: A TAXONOMIA DE BLOOM

Nas Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC) que regulam as atividades relacionadas ao currículo dos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro consta que, na des-

¹ Mestre em Educação – UNIJUÍ. Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior – UCB. Graduada em Pedagogia - UNISC. Pedagoga na EASA.

criação dos objetivos, deve-se empregar a taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom e suas técnicas de operacionalização (BRASIL, 2000).

No intuito de compreender os fundamentos da abordagem de Bloom sobre os objetivos, faremos uma breve explanação sobre a operacionalização de objetivos.

Benjamin Bloom (1976), em 1956, liderou uma comissão de especialistas de várias universidades americanas com a finalidade de tornar os objetivos claros e precisos, para que fossem passíveis de verificação ao fim de uma ação educacional. Esse trabalho resultou na publicação da obra Taxonomia dos objetivos educacionais. Para Bloom os objetivos poderiam ser classificados em três domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor.

O Manual T 21-250 (Manual do instrutor) apresenta as seguintes definições para cada domínio (BRASIL, 1997):

Domínio Cognitivo – Enfatizam a recordação ou a reprodução de algo que presumivelmente foi aprendido. Envolvem também a resolução de alguma tarefa intelectual para a qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial e, então, reordená-lo ou combiná-lo com ideias, métodos ou procedimentos já aprendidos. Eles variam desde a simples evocação até

maneiras altamente originais e criadoras de combinar e sintetizar novas ideias (p. 3-8).

Domínio Afetivo – Enfatizam uma totalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição. Eles variam desde a atenção simples a fenômenos selecionados até qualidades complexas de caráter e de consciência, mais internamente consistentes (p. 3-12).

Domínio Psicomotor – Enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material, objetivos ou algum ato que requeira coordenação neuromuscular. Nele as habilidades e os movimentos físicos são parte decisiva (p. 3-10).

Embora os três domínios sejam desenvolvidos no Exército Brasileiro, focalizaremos nossa discussão no primeiro nível, o cognitivo, já que este é operacionalizado de forma sistemática e hierarquizada nos estabelecimentos de ensino por meio dos objetivos.

Bloom (1976) classificou a área cognitiva em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Cada nível é hierarquicamente mais complexo que o anterior, por isso a denominação de taxonomia. A imagem apresentada a seguir ilustra os níveis.



FIGURA – Níveis do domínio cognitivo.

Estes níveis taxonômicos são utilizados na descrição dos objetivos particulares e específicos com base no perfil profissional².

De acordo com as NERC, os objetivos devem ser redigidos de acordo com a Taxonomia de Bloom, de forma operacionalizada hierarquicamente dentro de cada assunto e “devem definir claramente os comportamentos a serem esperados dos discentes ao final de uma aula ou sessão de instrução. A manifestação desses desempenhos pelos discentes indica que os objetivos foram alcançados” (BRASIL, 2000).

Aqui cabe um exemplo para elucidar a elaboração dos objetivos:

Escrever criativamente uma história a partir dos elementos fornecidos pelo instrutor.

Vamos analisar as partes deste objetivo: Escrever – é o verbo utilizado para definir o nível cognitivo a ser alcançado pelo aluno, ação ou desempenho esperado. No exemplo, o escrever está no nível Síntese da Taxonomia, pois o aluno vai criar uma história.

criativamente uma história – aqui identifica os padrões que se espera alcançar com a ação de escrever.

a partir de elementos fornecidos pelo instrutor – indica as condições que o aluno irá abordar o pedido.

Por meio desse exemplo é possível identificar as três informações, apontadas por Teixeira (2009), para que um objetivo seja claro e útil:

- uma especificação do desempenho ou comportamento requerido;
- uma especificação dos padrões a serem alcançados;
- uma especificação das condições sob as quais o aprendizado será observado.

Os objetivos elaborados de forma clara, com informações precisas, possibilitam ao aluno e ao professor a certeza do que se espera deles, ajudando-os a analisar suas experiências e aprimorar o seu desempe-

nho (TEIXEIRA, 2009).

As críticas que se fazem hoje ao currículo por objetivos nos fazem perceber que no atual contexto não podemos deixar a condução das práticas educativas por conta de uma racionalidade extremamente técnica, com características tão exatas e previsíveis.

De certo os estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, pela especificidade dos conteúdos, voltados para a formação do soldado combatente, adota uma abordagem tecnicista para sua construção curricular, ou seja, um currículo construído por objetivos, seguindo a Taxonomia de Bloom. No entanto, todo o processo de transformação do ensino que vem ocorrendo no Exército Brasileiro está permeado por discursos e práticas inovadoras. Em face das transformações que vêm ocorrendo no ensino, torna-se necessário pensarmos também em novas possibilidades curriculares, condizentes com os desafios impostos pelo século XXI. Por isso, teceremos algumas reflexões sobre o currículo por competências e sua pertinência ao atual contexto.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O modelo de organização curricular que predomina na maioria das escolas na atualidade ainda é o disciplinar, estruturado e compartimentado em espaços e tempos. Trata-se de um currículo apresentado como um modelo fechado nos conteúdos individuais de cada disciplina, que não leva em conta as exigências do mundo contemporâneo e nem a ligação com a diversidade cultural dos alunos. Nele, o próprio currículo confunde-se com o conjunto de disciplinas que o compõem.

O saber fragmentado, reducionista, limita a compreensão e a reflexão acerca dos fenômenos na sua totalidade.

A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as

² Documento que descreve os cargos e funções para os quais o curso habilita e os requisitos pessoais para o desempenho funcional.

intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo o que é calculável e passível de formalizado (MORIN, 2005, p.41).

Não se trata de desvalorizar o conhecimento sistematizado por intermédio das disciplinas, mas admitir que é possível uma contextualização dos saberes fragmentados destituídos de significados na busca de estabelecer um sentido para o conhecimento.

Morin (2004) propõe ir “além das disciplinas”, porém, sem perder de vista seu contexto histórico, sua essência. “Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (p. 115). Ou seja, segundo o pensamento complexo, “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese: é preciso conjugá-las” (MORIN, 2005, p. 46).

Nos sentidos de contextualização e de interdisciplinaridade dos saberes faremos uma abordagem curricular pautada nas competências. Acreditamos que essa maneira de encarar o currículo seja mais coerente com o discurso que permeia a educação na atualidade e conseqüentemente as práticas de ensino no Exército Brasileiro. Para isso buscamos os fundamentos dessa abordagem em Perrenoud.

Esse autor define a noção de competências “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

A noção apresentada pelo autor nos antecipa uma ideia de currículo por com-

petências. Se o indivíduo necessita agir eficazmente em um determinado tipo de situação, a prática não pode ser guiada por objetivos, pelo menos, não da forma sugerida por Bloom (1976), ou seja, objetivos exatos e previsíveis, pois ele precisa agir diante de uma situação que necessitará mobilizar conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Nesse sentido, não basta saber identificar, descrever, citar os conhecimentos fragmentados, assim como ditam os objetivos, é preciso saber-fazer, agir diante de uma situação complexa.

Nessa visão os conhecimentos continuam sendo fundamentais, porém somente assimilá-los não é suficiente. Por isso a competência situa-se além dos próprios conhecimentos, permitindo que estes sejam mobilizados sinergicamente no momento certo e com discernimento frente a problemas complexos. Sobre a pertinência dos conhecimentos e das competências Perrenoud explica:

Uma competência nunca é “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situação de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8).

A resposta sobre o que é competência e os exemplos citados por Perrenoud em uma entrevista concedida à revista Nova Escola ajudam-nos a compreender o conceito e a pertinência de uma abordagem pautada no desenvolvimento de competências:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos:

- Saber orientar-se numa cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes sabe-

res: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.

- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.

- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher o boletim de voto; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Desenvolvem competências adaptadas ao “mundo” onde vivem. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas para resolver diferentes dos ricos. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola. Outras não (PERRENOUD, 2000, p.19).

É importante a transcrição dessa longa citação, elucidando com os exemplos citados pelo autor, a compreensão de que as competências mobilizam os saberes, e percebendo que eles não são dispensáveis, pelo contrário, são operacionalizados pelas competências, são selecionados e reorganizados de acordo com a situação que se queira apurar ou resolver. Por isso um currículo por competências considera os diversos saberes e como estes podem ser úteis para a vida profissional:

Um currículo pautado em competências junta e articula conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho que normalmente são explorados isoladamente. Com essa integração o indivíduo adulto, por exemplo, será capaz de estar preparado para a mobilidade permanente que tem ocorrido nos dias atuais com as atividades profissionais onde poderá exercer diferentes ocu-

pações na mesma empresa, em outra, ou o trabalho autônomo, etc. (JAMARDO NETO, 2006, p.8).

Portanto, o currículo por competências está afinado com os princípios do aprender a aprender. A exemplo disso podemos retomar aqui os quatro pilares da educação apresentados no Relatório Jacques Delors (2006): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Para que essas quatro aprendizagens sejam exploradas pela educação, faz-se necessário uma abordagem curricular que ultrapasse a visão puramente técnica e consiga guiar o ensino para além da assimilação de um determinado número de conhecimentos. Assim, é possível buscar soluções criativas para os diversos problemas da vida cotidiana e profissional, sendo necessário que o sujeito aprenda a desenvolver competências desde a escola.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO

A avaliação não está dissociada do aprender, pois permite uma reorganização das estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem. É uma ferramenta balizadora dos processos pedagógicos que fornece subsídios ao professor sobre os avanços e dificuldades dos alunos e uma orientação sobre sua prática, assim como possibilita ao aluno uma percepção da própria aprendizagem.

Contudo, seja qual for a abordagem curricular adotada, a avaliação é parte essencial dos processos educativos. Vasconcellos (1998) vai mais além, dizendo que “avaliar é uma necessidade de qualquer processo humano consciente: saber se está atingindo aquilo que foi proposto, saber se a intencionalidade está se concretizando, analisar porque não, e ver o que fazer” (1998, p.82).

A avaliação no sistema de ensino do Exército Brasileiro, na atualidade, embora ancorada em princípios qualitativos e de integralidade, previstos nas Normas de Avaliação Educacional (NAE), é condicio-

nada, muitas vezes, pela valorização do resultado:

[...] o processo de avaliação militar encontra bastante dificuldade de desencilhar-se da ênfase no resultado, particularmente no grau final obtido pelo discente nos diversos cursos (formação, aperfeiçoamento, especialização e extensão), em detrimento de uma avaliação formativa, aliada à busca da formação de profissionais competentes para desempenhar sua função, independente do grau que tenham obtido no fim do curso (GOMES, 2008, p. 63).

A dificuldade de valorização de uma avaliação formativa acontece, principalmente, pela pressão exercida pelo grau final que o aluno obtém no curso, o qual influenciará diretamente na sua carreira como profissional em termos de classificação pelo mérito. Dessa forma,:

[...] valorizando instrumentos de avaliação, eficientes na produção de resultados quantitativos, o ensino militar pode cair em sutil armadilha, na qual o grau, critério seletivo em sistemas que necessitam da hierarquização para seu funcionamento sistêmico, supere o desenvolvimento global, em que o aspecto ético deve nortear o processo ensino-aprendizagem (GOMES, 2008, p. 65).

Contudo, devido ao processo de mudanças, fruto da transformação pela qual está passando o sistema, essa dificuldade pode ser atenuada, e a aprendizagem encontrar o seu foco na formação de um profissional competente para desempenhar sua função, como afirma Gomes, pois:

[...] o novo modelo de obediência militar, adequado ao crescimento intelectual da humanidade do século XXI, naturalmente aponta para uma avaliação participativa, em que o docente e o discente interagem constantemente, na construção dos novos objetivos, sempre apoiados na ética militar (GOMES, 2008, p. 65).

Nesse sentido, podemos pensar no en-

foque formativo da avaliação. Perrenoud considera como avaliação formativa “toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (1999, p.78).

Essa abordagem formativa estaria alinhada ao princípio do aprender continuamente e conseqüentemente a um currículo pautado em competências. Se as competências visam desenvolver as capacidades do indivíduo para agir diante de situações complexas, a avaliação dessas competências acontecerá “como um procedimento clínico, como em uma operação de debriefing após uma missão, como em toda leitura de uma ação complexa, de tentar compreender como se é envolvido, em quais momentos poder-se-ia ter considerado outras hipóteses ou adotado outros procedimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 167).

O desafio que se apresenta nesse tipo de abordagem é direcionar um olhar criterioso no processo de ensino-aprendizagem e não propriamente focado no resultado final, pois a principal função da ferramenta é auxiliar na construção da aprendizagem, e isso só é possível utilizando-se de instrumentos avaliativos variados no decorrer do processo, e não apenas em momentos específicos.

Contudo, a avaliação e a sua complexidade devem ser pauta das constantes discussões no interior da escola, pois como diz Hoffmann “[...] não há contornos definidos de uma prática avaliativa... Há, entretanto, muitas práticas em construção. E por certo, em todos os meios educacionais, conflituam-se saudavelmente, pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação” (1998, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste texto, como forma provocativa de escrita, sugere uma escolha, objetivos ou competências? No entanto, não se trata simplesmente de eleger uma abordagem e desconsiderar outra. Embo-

ra busquemos uma abordagem curricular mais atual, condizente com a era da informação que vivemos, não podemos abandonar toda a história curricular que fez parte de nossa formação até os dias de hoje, sob pena de cairmos numa aprendizagem vazia de conhecimento.

Os conhecimentos sistematizados através das disciplinas e seus objetivos fazem parte de uma construção curricular por competências, porém, o desafio consiste em suscitar práticas contextualizadas e interdisciplinares, de forma que os saberes possam ser operacionalizados e mobilizados diante de uma situação-problema. Dessa forma, a abordagem por competências, pressupõe práticas acompanhadas por uma avaliação de caráter formativo, que balizará e auxiliará a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. A taxonomia dos objetivos educacionais. São Paulo: Globo, 1976.

BRASIL. EME. Manual Técnico T 21-250 – MANUAL DO INSTRUTOR. Brasília: EG-GCF, 1997.

BRASIL. Departamento de Ensino e Pesquisa. Normas para Elaboração e Revisão de currículos (NERC) – Aprovadas pela Port nº 103/DEP, de 28 Dez 2000.

GOMES, J. C.; CHARLES, D. S. A avaliação educacional no Exército: uma visão centrada na ética militar. In GOMES, Júlio César (Org.). Avaliação: uma questão em aberto. Rio de Janeiro: CEP, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JAMARDO NETO, Ramón. O professor universitário inovador: currículo por competências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO UNIBAVE, Orleans, 2006. Disponível em: <http://www.unibave.net/congresso2006/congresso_artigos/ramon_ramardo.pdf> Acesso em: 03 mar. 2009.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TEIXEIRA, Gilberto. Elaboração de objetivos educacionais no ensino superior. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=16&texto=967>> Acesso em 13 jan. 2009.