



## **Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem – uma revisão da literatura\***

*Pedagogy of the competences – a reference to the paradigmatic transition in the nursing teaching – a literature review*

*Pedagogía de competencias – un referencial para la transición paradigmática en la enseñanza del curso para enfermeros – una revisión de la literatura*

**Roselma Lucchese<sup>1</sup>, Sônia Barros<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Em tempos de mudanças profundas no campo da educação, a proposta deste estudo é levar o docente em enfermagem refletir sobre sua prática, ao abordar uma das atuais correntes pedagógicas embasadas no construtivismo: a pedagogia das competências. Assim, foi realizado um estudo bibliográfico utilizando os referenciais de estudiosos contemporâneos que defendem a constituição de competências para ensinar, conforme foram discutidos pelos educadores no “3º Seminário Internacional de Educação”. Descreve as mudanças de paradigmas entre a educação tradicional e a sua superação, define e levanta as competências para ensinar e refere-se a respeito das propostas de se trabalhar por projetos para a constituição de competências.

**Descritores:** Educação superior; Aprendizagem; Educação em enfermagem; Educação.

### **ABSTRACT**

In times of deep changes in the education field, the proposition of this study is to contribute to the reflection on the nursing teaching process by approaching one of the present-day pedagogical branches based on the constructivism: the pedagogy of the competences. Thus, it was done a bibliographic study using the references of contemporaneous experts who defend the constitution of competences to teach, according to what was discussed by educators in the “3º International Education Seminar”. It describes the changes of paradigms between the traditional education and its overcome, it defines and presents the competences to teach and it points out the proposition to work with projects to achieve the constitution of competences.

**Keywords:** Education, higher; Learning; Education, nursing; Education.

### **RESUMEN**

En tiempos de cambios profundos en el área de la educación, la propuesta de este estudio es hacer con que el docente reflexione sobre su practica, al abordar una de las corrientes pedagógicas basadas en el constructivismo: la pedagogía de competencias. Así, fue realizado un estudio bibliográfico utilizando los referenciales de estudiosos contemporâneos que defienden la constitución de competencias para enseñar, segundo lo que fue discutido por los educadores en el “3º Seminario Internacional de Educación”. Describe los cambios de paradigmas entre la educación tradicional y su superación, define y levanta las competencias para enseñar y menciona propuestas de trabajos de proyectos para la constitución de competencias.

**Descriptores:** Educación Superior; Aprendizaje; Educación en enfermería; Educación.

\*Parte da revisão teórica do projeto de tese de doutorado do Programa Internunidades da Escola da enfermagem da Universidade de São Paulo - EERP - São Paulo (SP), Brasil.

<sup>1</sup> Professor Auxiliar de Ensino III, do Curso de Enfermagem da Fundação Educacional de Fernandópolis, Pós-graduanda do Programa Internunidades da EEUSP, Mestre em Enfermagem Psiquiátrica pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil.

<sup>2</sup> Professor Doutor do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuraremos descrever questões pedagógicas sob a ótica de estudiosos da educação contemporânea, que abordam o ensino baseado em um prisma atual, direcionando-o para a mudança. São referenciais pedagógicos que vêm acompanhando as enormes transformações sociais, que implicam alterações e superações paradigmáticas, envolvendo os papéis dos educadores, educandos e da própria escola.

Na sociedade, deparamo-nos com várias e ágeis transformações que desafiam as tradicionais práticas educativas, consideradas como burocráticas, que refletem a retenção e evasão escolar, reafirmando a exclusão social. Romper com esta situação representa um desafio: educar para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, por meio do desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, contando com o envolvimento tanto dos profissionais ligados à educação, das famílias, governantes e entidades de classe<sup>(1)</sup>.

Na busca de acompanhar as mudanças sociais, os educadores em enfermagem vêm demonstrando um interesse cada vez maior pelas práticas educativas e repensando a formação do profissional. Como afirmam<sup>(2)</sup> “faz-se necessário avançar não apenas no preparo de um novo profissional, mas, acima de tudo, de um indivíduo crítico, cidadão preparado para aprender a criar, a propor, a construir”.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, em um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer. O educador deve voltar-se para si mesmo, adotando uma postura questionadora sobre sua formação e conscientizar-se de que esta deve ser permanente e contínua, acompanhando as transformações da realidade, pois, pensando criticamente a prática atual ou a passada é que se pode melhorar a próxima prática. Ao sermos reflexivos, os fatos ocorridos no dia-a-dia podem ser trabalhados e aproveitados na melhoria de nosso fazer<sup>(3)</sup>.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO, reafirma a importância da educação no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apontando que, para este século, “tanto indivíduos quanto os poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como um meio para alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo”<sup>(4)</sup>.

É importante citar a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), aplicada ao sistema educacional, que embora seja alvo de críticas, mobiliza as escolas de enfermagem em direção às suas determinações, pois, regulamenta os dispositivos constitucionais, referenciando fundamentalmente a organização do sistema educacional brasileiro. No Capítulo IV, dispõe sobre a educação superior e, no

Art. 43, descreve as finalidades da educação nesse nível e, entre elas, as que seguem:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] <sup>(5)</sup>

De acordo com a L.D.B., a formação de profissionais ativos na sociedade brasileira é necessária para a atuação em setores profissionais específicos, considerando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Neste contexto, sentimos a complexa e incômoda posição do educador em enfermagem cotidianamente, diante de uma sociedade da informação (em que a escola não é a única fonte de aprendizagem) que se transforma de modo rápido e exige um profissional competente para atuar nas diversas áreas. Nossas inquietações levaram-nos ao encontro de um caminho pedagógico para esse enfrentamento: a pedagogia das competências, que visa a trabalhar as aptidões individuais no sentido de efetivá-las em situações reais e em processos complexos, agindo com discernimento.

Por meio de materiais teóricos e autores divulgados no “3º Seminário Internacional de Educação”, de 2003, objetivamos apresentar sinteticamente uma face do panorama educacional contemporâneo e o movimento desencadeado que leva a uma mudança paradigmática.

## MUDANÇA DE PARADIGMA

Cambi<sup>(6)</sup> considera a pedagogia do ano 2000, como um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessando várias tensões e desafios, marcados pela autocrítica e “desmascaramento” de muitas de suas estruturas. A pedagogia ou educação atual está revendo sua própria identidade à procura de um equilíbrio, dando, às vezes, a impressão de oscilação e, até mesmo, de confusão, enfrentando problemas de convivência social e de projeção política.

Paradigma, entendemos como

[...] um modelo, um conjunto de idéias e valores capaz de situar os membros de uma comunidade em determinado contexto, de maneira a possibilitar a compreensão da realidade e a atuação a partir de valores comuns... Nesse sentido uma crise de paradigma se define pela mudança conceitual dos modelos que satisfaziam essa comunidade, ao mesmo tempo que a caracterizavam<sup>(7)</sup>.

Um paradigma define o quadro de referência de uma comunidade de pesquisadores por um tempo determinado. No interior desse quadro de referências,

esses pesquisadores encontram a maneira de definir não só os problemas diante das quais se encontram, como também as respostas fornecidas por outros pesquisadores a problemas similares. Assim, de algum modo, um paradigma fornece uma concepção do mundo amplamente reconhecida <sup>(8)</sup>.

A seguir, evidenciamos as mudanças culturais e de paradigmas necessárias para que possamos compreender e trabalhar a pedagogia das competências. Para isso, utilizamos um quadro comparativo entre a velha e a nova cultura elaborado por Mello<sup>(9)</sup>, em razão de seu valor didático e sintético sobre a questão:

<b>VELHA CULTURA</b>	<b>NOVA CULTURA</b>
Excelência, exclusiva para a elite	Igualdade de oportunidade, diversidade de tratamento
Currículo enciclopédico, por conteúdo, disciplinalizado	Currículo enxuto, contextualizado, por competências
Ensinar para hierarquia escolar	Ensinar para a vida
Ensino e liberdade de ensino	Aprendizagem e direito de aprender
Avaliação do aprendido para selecionar poucos	Avaliação para aprender e incluir todos
Burocrática, cumprimento formal de obrigações	Flexibilidade, comprometida com o resultado
Homogeneizadora	Acolhedora e utilizadora da diversidade
Excludente	Inclui pela e com a diversidade

Toda essa mudança cultural, sintetizada no quadro apresentado, provoca uma crise de paradigma.

A abordagem por competência é considerada por Perrenoud<sup>(10)</sup> como uma questão que, ao mesmo, tempo é de *continuidade* e de *ruptura*. De continuidade, porque faz parte do processo de evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que hoje requerem flexibilidade e criatividade dos seres humanos trabalhadores, portanto, as escolas têm como missão desenvolver a inteligência como capacidade multiforme da adaptação às diferenças e às mudanças. De ruptura, com aquela pedagogia que não prepara o indivíduo para enfrentar situações reais, e sim, para prestar exames; um distanciamento das rotinas pedagógicas e didáticas, das compartimentações disciplinares, da segmentação do currículo, do peso da avaliação e da seleção, das imposições da organização escolar, que nada contribuem para construir competências.

Para Alessandrini<sup>(11)</sup>, os novos paradigmas revelam-se cada vez mais convincentes em sua argumentação e na solidez maleável que preenchem as antigas lacunas educacionais, que, atualmente demandam novos preenchimentos. A base de tudo isso está na evolução,

pois o tempo passa, as realidades transformam-se, e o que era bom, o que acreditávamos ou a maneira como fomos educados, já não corresponde mais aos novos anseios.

As mudanças exigidas são muitas e seguem um movimento contemporâneo que vem ocorrendo em vários países. Comparando o novo paradigma com os princípios da educação brasileira, Mello<sup>(9)</sup> citou: os princípios filosóficos eram baseados no direito de aprender, no novo paradigma mantém-se esse direito acrescido de uma estética de sensibilidade, política de igualdade e a ética da identidade em todos os trabalhos. O conteúdo sempre foi tratado como um fim em si mesmo, no novo modelo é visto como um meio para desenvolver competência. No velho paradigma, o conhecimento esteve fragmentado, compartimentado, valorizando o ensino de regras, fatos, definições, acúmulo de informações desvinculadas da vida dos alunos, de caráter enciclopédico, privilegiando a memória e a padronização; em contrapartida, a nova forma de conceber o conhecimento é integrá-lo pelo trabalho interdisciplinar e pela contextualização, privilegiando a construção de conceitos e o entendimento. A teoria e a prática são aplicadas no cotidiano do aluno, com ênfase na produção e sistematização do sentido.

O velho modelo tratou o currículo de forma fracionada, estática e linear, a mudança requer um currículo integrado, vivo e em rede, proporcionando a oportunidade de conhecer, fazer, relacionar, aplicar e transformar. Toda a organização curricular que ocorria por disciplinas, agora deve ser por áreas do conhecimento, eixo organizacional, tema gerador e conjunto de competências. A sala de aula, até então, foi vista como um espaço de transmissão e de recepção do conhecimento, pelo novo paradigma é considerada um espaço privilegiado de reflexão, de situações de aprendizagem viva e enriquecedora. As comparações não param por aí, quanto as atividades que eram rotineiras, favorecedoras de padronização da resolução e pesquisas iguais a cópias. As mudanças requerem atividades centradas em projetos de trabalho e na resolução de problemas para desenvolver competências; a pesquisa é igual, buscar informações em várias fontes para soluções de uma determinada situação-problema com espontaneidade e criatividade<sup>(9)</sup>.

O papel do professor sofre várias transformações no novo modelo reconduzindo aquele tradicional transmissor de conhecimento, determinador do conteúdo a ser trabalhado sem levar em conta as necessidades que surgem em sala de aula, como um facilitador da aprendizagem do aluno e da construção dos sentidos, gerenciador da informação, reflexivo, aquele que avalia e re-significa sua prática pedagógica, incentivador da estética da sensibilidade, zela pela política da igualdade e pela ética

da identidade. O papel do aluno, também, é alvo de mudanças, aquele que era passivo, receptáculo do conhecimento descontextualizado, que não sabe por quê e para quê estuda determinados conteúdos, passa a ser visto como um ser ativo e participativo na construção do conhecimento<sup>(9)</sup>.

No velho paradigma, a avaliação é classificatória e excludente, geradora de dados que possibilitam apenas avaliar a capacidade do aluno em reter informações, mas, no novo modelo assume um caráter formativo e diagnóstico do ensino-aprendizagem, apontando dificuldades e facilitando intervenções pedagógicas, gerando dados que proporcionam avaliar o desenvolvimento das competências.

No processo, a avaliação deve permitir que se escolha o melhor caminho diante das dificuldades encontradas, possibilitando condições para o gerenciamento das diferenças, integrando os alunos com dificuldades:

[...] avaliação formativa consiste em explicar instrumentos capazes de regular a ação pedagógica, pois estabelece critérios de observação e avaliação qualitativas que permitem ao professor-educador ter acesso e compreender o que está acontecendo sob o ponto de vista qualitativo, nos processos de aprendizagem em que está participando <sup>(11: 163)</sup>.

O livro didático, que era um fim em si mesmo, com atividades previsíveis e padronizadas, deve ser considerado um entre os vários recursos didáticos (jornais, revistas, vídeos, computadores, CD-ROM, objetos do cotidiano)<sup>(9)</sup>.

Até aqui referimo-nos ao paradigma que orienta a reflexão dos autores que trabalham com o referencial teórico do construtivismo e com a abordagem pedagógica das competências. Entre os autores, destacamos a preocupação de Mello<sup>(9)</sup>, quanto à formação dos professores para atuarem sob o novo modelo: “como podem os professores ser protagonistas da transformação pedagógica necessária para melhorar a da educação básica se, eles próprios não recebem uma educação prática e teórica de qualidade?”.

Para Perrenoud<sup>(10)</sup>, trabalhar para constituir competência, requer transformações na identidade do professor, na sua relação com o saber, na sua maneira de dar aulas, e no próprio desenvolvimento de suas competências (descreveremos mais adiante as competências a serem desenvolvidas pelos professores). A abordagem por competências convida os professores a considerarem os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; a trabalhar regularmente por problemas; a criar ou utilizar outros meios de ensino; a negociar e conduzir projetos com seus alunos; a adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; a implementar e explicar um novo contrato didático; a praticar uma avaliação formadora em situação de

trabalho; a dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A seguir, são descritos alguns pressupostos e ideais que norteiam a pedagogia das competências, sempre voltados aos princípios construtivistas que apontam caminhos para a construção do saber.

### Desenvolvimento de competências

A discussão sobre o conceito de competências está registrada em torno da década de 80 do século XX, surgindo ao mesmo tempo do movimento das transformações paradigmáticas. Como toda mudança, esta é marcada pelas críticas de estudiosos que se opõem ao desenvolvimento de competências por avaliarem que elas colocam o ensino a serviço da economia e por representar um elemento dominante nas empresas. Perrenoud<sup>(12)</sup> em um seminário rebate a essas críticas com a afirmação:

A competência não pertence ao mundo empresarial, nem ao mundo do trabalho. Ela está no cerne de toda ação humana individual ou coletiva. Frequentamos a escola para sair dela, para podermos utilizar tudo o que aprendemos na vida pessoal, política, cultural, associativa, econômica, profissional (informação verbal).

Outro mal-entendido, é considerar que a abordagem pedagógica por competências não passa de um deslocamento conceitual da qualificação à competência. Jobert<sup>(13)</sup> preocupado com essa “simplificação” da noção de competência, tenta distingui-la da noção de qualidade: ser qualificado significa que o indivíduo possui saberes e as habilidades codificados para ocupar uma função ou cargo, desse modo, “a qualificação aparece como uma construção social cujo fundamento é o saber, mas um saber relativamente separado de suas condições efetivas e concretas de aplicação”.

A “competência expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção. Interessando-se pela situação de efetivação da atividade, não se está mais ao lado da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática”; assim, o indivíduo reporta-se às próprias habilidades, a seus saberes tácitos, requisitados no momento em que o contexto da ação não corresponde aos padrões de referência<sup>(13)</sup>.

Na opinião de Machado<sup>(14)</sup> por vivermos em uma sociedade na qual o conhecimento representa o principal fator de produção, é esperado que alguns conceitos transitem entre o setor de economia e de educação, e um deles é o de competência, que aparece no discurso

administrativo da economia do conhecimento, com o significado da capacidade de transformar uma tecnologia em um produto atraente para consumo, disponibilizando o conhecimento às empresas e a empreendedores visando ao lucro. Para a educação, a noção de competência é bem mais ampla e fecunda.

Perrenoud<sup>(12)</sup> ao definir a abrangência do termo, cita em sua conferência Le Boterf

A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um ‘saber agir’, como funciona? O operador competente é aquele que consegue mobilizar e colocar em prática, com eficácia, as diferentes funções de um sistema que abrange recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, ativações de memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda, amplamente, uma *terra incógnita*”. (informação verbal)

Uma competência é constituída de três componentes:

O primeiro “refere-se a uma mesma família de situações de um mesmo tipo, com uma mesma estrutura (por exemplo: não conseguir colocar em funcionamento um determinado tipo de aparelho, ser acusado injustamente, ter que encontrar uma solução equânime para o conflito)”;

O segundo “supõe a utilização de recursos cognitivos relativamente específicos, não havendo competência se todos os recursos necessários tiverem que ser construídos, se todos os saberes tiverem que ser aprendidos, se todas as capacidades tiverem que ser desenvolvidas, se todas as informações pertinentes tiverem que ser coletadas”;

O último elemento “passa por uma espécie de treinamento no sentido de mobilizar e adaptar tais recursos para que seja possível decidir e agir corretamente e, além disso, mobilizá-los com uma segurança, uma rapidez e uma tranquilidade suficientes”<sup>(12)</sup>. (informação verbal)

Para a construção de uma competência, recursos cognitivos são mobilizados, entre eles, encontramos os saberes, as capacidades ou habilidades e outros recursos mais normativos. Os saberes que são os conhecimentos declarativos (fatos, leis, constantes ou regularidades da realidade), os conhecimentos procedimentais ou processuais (saber como fazer, aplicativo de métodos e técnicas), os conhecimentos condicionais (saber quando intervir de uma determinada maneira) e as informações, “saberes locais”<sup>(10,12)</sup>.

Formar em competência não significa descartar o conhecimento, e tão pouco uma competência é o próprio conhecimento. As competências utilizam, integram ou mobilizam o conhecimento em situação de ação:

[...] construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de

mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se, estabilizam-se ao sabor da prática. Os esquemas constroem-se ao sabor de um *treinamento*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quanto associado a uma postura reflexiva<sup>(10)</sup>.

O conjunto de esquemas constituído pelo indivíduo em um determinado momento de sua vida, confere-lhe o que Bourdieu apud Perrenoud<sup>(10)</sup> chamou de *habitus*:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.

A competência entraria com a função de orquestrar um conjunto de esquemas.

Esse “orquestrar esquemas” é traduzido por Alessandrini<sup>(11)</sup>, como um diálogo constante e contínuo entre redes de esquemas na busca de desvendar estratégias possíveis que criam e constroem respostas atuais para situações novas ou antigas.

As competências de uma pessoa vão sendo construídas mediante as situações práticas que enfrentam com certa frequência. Ao longo de nossa vida, deparamo-nos com situações que vão agrupando-se, promovendo uma *construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações*, e a cada tipo de conjunto apela-se para uma competência específica. Nesta concepção, o especialista tem reconhecido sua supremacia de ação, por viver várias vezes uma determinada situação, age com mais rapidez e segurança, coordena e diferencia rapidamente seus esquemas de ação e conhecimentos diante de uma situação inédita<sup>(10)</sup>.

Machado<sup>(14)</sup> chama a atenção para a valorização da dimensão tácita do conhecimento, por considerá-lo, muitas vezes, subestimado pelo educador, sobretudo no momento da avaliação. O autor fala da diferença entre o *conhecimento explícito e tácito*, o primeiro é o emergente, aquele que podemos observar e que representa uma pequena parcela do potencial da pessoa; o outro, diz respeito ao que está imerso e não consegue ser transmitido, é muito mais abrangente que o anterior. É necessário que encontremos canais de emergência do tácito no explícito, para que não ignoremos a maior parte do potencial inerte da pessoa; as competências representam um caminho para a integração do conhecimento, articulando seus pares tácito ou explícito.

O autor citado, também faz sua caracterização da idéia de competência, utilizando três elementos: a *personalidade* referindo à semântica da palavra que se destina a pessoas, e não a objetos ou artefatos, “as pessoas é que são ou



não competentes”; o segundo elemento é justamente o *âmbito*, em que ela se exerce, o contexto no qual ela se realizará, as competências são entendidas como potenciais desenvolvidos sempre em um contexto de relações disciplinares e prefigurarão ações implementadas em determinado âmbito de atuação; o último elemento essencial para uma competência é a noção de *mobilização* de saberes numa concepção virtual da ação, da capacidade de recorrer ao que se sabe para alcançar o projetado, o desejado.

Voltando para o segundo elemento, caracterizado por Machado<sup>(14)</sup> como *âmbito*, vale elucidar que, no âmbito educacional as competências são manifestadas e realizadas por meio das *habilidades*, e cada feixe de habilidades caracteriza uma competência específica, como se fossem microcompetências.

[...] a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades.... representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidão que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada”<sup>(11)</sup>.

As capacidades ou habilidades são reconhecidas por Perrenoud<sup>(10)</sup> como o momento em que é feito “o que deve ser feito”, sem se desejar pensar, pois já o fez. Neste recurso, encontramos o conhecimento *savoir-faire* (“saber fazer”) e esquemas de percepção, de pensamento, de julgamento, de avaliação. Os outros recursos, também, destacados pelo autor dizem respeito às atitudes, aos valores, normas, regras interiorizadas, em que encontramos uma certa relação com o saber, com a ação, com o outro, com o poder<sup>(12)</sup>.

Como foi dito por Perrenoud, a abordagem por competência não deixa de lado o conhecimento. Machado<sup>(14)</sup>, também, lembra um outro mal-entendido, ocorrido ao se estabelecer que a meta principal do ensino, é o desenvolvimento de competências e, não mais os conteúdos disciplinares, deixando um mal-estar de que as disciplinas não seriam mais necessárias. No entanto, o que o autor defende é que, sem disciplina, nenhuma competência pessoal pode ser desenvolvida, elas devem servir de meios, instrumentos para aquisição de capacidades.

O que se verifica é uma mudança do foco das atenções da idéia de disciplinas para a de competência, com a urgência em reorganizar o trabalho escolar, reconfigurando espaços e tempo, revitalizando os currículos como mapas do conhecimento almejado, promovendo a formação pessoal como um amplo espectro de competências, tudo isso em um cenário no qual as idéias de conhecimento imbriquem com os valores.

Talvez a abordagem por competências na reformulação dos programas escolares não seja senão a derradeira metamorfose de uma *utopia muito antiga*: fazer

da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisa úteis na vida...”<sup>(10)</sup>.

Antes mesmo de formar pessoas capazes de atuarem eficazmente em situações reais, é necessário que pensemos em como fazê-lo. Considerando este “como”, é que buscamos nos trabalhos de Perrenoud, quais as competências para ensinar, do que deve se constituir a formação do próprio educador.

### As competências para ensinar

As competências formam-se passo a passo, num diálogo interior, movendo-se pelas relações intrapessoais e interpessoais. Quanto às competências de um educador, elas devem revelar um professor reflexivo, capaz de avaliar e de auto-avaliar, adotando uma postura crítica, tomando decisões diante das escolhas de estratégias para atingir os objetivos educacionais, coerente com as exigências éticas da profissão. “Para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência”. A ação do professor deve seguir o sentido da elaboração de uma nova consciência, pautada na cidadania ética e solidária<sup>(11)</sup>.

Perrenoud<sup>(15)</sup> concretizou um *inventário* não definitivo nem exaustivo de dez famílias de competências, na tentativa de contribuir para redelinear a atividade docente. Descrevemos aqui as dez competências de referência, com alguns exemplos de competências específicas a serem trabalhadas em formação contínua:

- “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” requer: conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar baseado nas representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

- “Administrar a progressão das aprendizagens” requer: conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; 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.

- “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” requer: 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 grandes dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

- “Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho” requer: suscitar o desejo de aprender, explicitar

a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com ele diversos tipos de regras e de contratos; oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

- “Trabalhar em equipe” requer: elaborar um projeto de equipe, representações comuns; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; administrar crises ou conflitos interpessoais.

- “Participar da administração da escola” requer: elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associação de pais, professores de língua e cultura de origem); organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

- “Informar e envolver os pais” requer: dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes.

- “Utilizar novas tecnologias” requer: usar editores de texto; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se a distância por meio da telemática (correio eletrônico); empregar ferramentas multimídias no ensino.

- “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” requer: prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

- “Administrar sua própria formação contínua” requer: saber explicitar 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 (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que trabalhar competências envolve rompimento com os modelos tradicionais, tanto no ato de aprender como de ensinar, e a formação do professor passa a ser ponto-chave de todo o processo. Acreditamos que atuar norteados por esse modelo pedagógico, não é impossível, porém, é bastante

complexo, sobretudo na área do ensino da enfermagem, em que ainda predomina a formação técnica pautada no modelo biomédico. Este estudo também representa uma aproximação com essa forma constitutiva de ensinar e aprender, e procura desvendar alguns caminhos possíveis, por meio de estratégias pedagógicas para formar competências.

Sensibilizamo-nos diante de assuntos pedagógicos tão inovadores para a área de enfermagem, uma vez que vários de nós (educadores em enfermagem) recebemos uma formação tradicional, enciclopédica e trazemos impregnado um modelo conteudista. Diante dessa condição limitada, torna-se difícil planejar e implementar uma ação transformadora e inovadora de nossa *práxis*, portanto, não queremos concluir este artigo sem citar uma forma prática de ação pedagógica e modo de organização do ensino, capaz de responder a questão de muitos educadores “o como fazer”.

Falemos então dos projetos, como organização do trabalho pedagógico, que surgiram mediante críticas a elementos da educação tradicional, tais como: a diretividade de objetivos, a lógica classificatória das avaliações, os processos de aprendizagem individualista, os mecanismos de promoção meritocráticos, e outros.

No contexto das competências, realizar um projeto vai além do simples ato de execução de uma atividade. Para Nogueira<sup>(16)</sup>, o conceito é mais amplo, é uma irrealidade que vai se tornando real, criando um corpo por meio das ações realizadas e de suas articulações. Projeto é algo virtual, aquilo que ainda está por vir, pois ainda não é o atual, mas não se opõe ao presente, já que é uma projeção do futuro. Podemos concluir que a antecipação de sonhos, vontades, desejos, ilusões, necessidades, interesses estarão previstos nos projetos.

Ao trabalharem com a pedagogia dos projetos, os educadores vivenciam uma forma de tirar os educandos da passividade, tornando-os mais ativos no processo de construção do conhecimento, num contexto dinâmico e fecundo de oportunidades para que experienciem situações nas distintas áreas do conhecimento. O trabalho com projetos aliados às possibilidades de desenvolver uma prática interdisciplinar favorece ações amparadas no desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. Convém esclarecer que, a concepção dada aqui de Múltiplas Inteligências é, de forma simplista, as inteligências: lógico-matemática; lingüística; espacial; corporal-cinestésica; musical; interpessoal; intrapessoal; naturalista; existencial; pictórica; emocional<sup>(16)</sup>.

Em nosso entendimento, o desafio está lançado ao educador em enfermagem, afinal, a quem ou para que interessa a formação de seres acrílicos, facilmente manipuláveis? Quais benefícios esse perfil de profissional traz para a enfermagem? Pensamos, sim, na formação de uma massa crítica, reflexiva, preparada para a vida na

sociedade como um trabalhador e cidadão.

[...] a composição de um espectro desejável de competências pessoais pressupõe uma idéia de pessoa. Se uma vida significativa está associada à capacidade/ liberdade de expressão, de compreensão/leitura do mundo fenomênico, de argumentação na negociação de acordos no discurso e na ação, de referir os conhecimentos disciplinares a contextos específicos ao enfrentar situações-problema, de ir além dos diagnósticos e projetar ações transformadoras sobre a realidade, então a formação pessoal deverá estar associada ao desenvolvimento dessas competências<sup>(14)</sup>.

Na condição de educadoras em enfermagem, sentimo-nos desafiadas e questionamos o quanto nós, docentes e instituições formadoras, preparamos o aluno para enfrentar situações práticas por meio do próprio potencial, em especial, aquelas situações que envolvem a relação com o outro no ensino da enfermagem e em nossa área de psiquiatria e saúde mental, e de como esse preparo vem inferindo sobre a escolha e atuação do profissional no campo de trabalho. Pela concepção de Pinheiro e Rodrigues<sup>(17)</sup> “a assistência de enfermagem com predomínio da questão física já não satisfaz as expectativas da clientela usuária desses serviços, que espera mudanças e transformação dessa prática”.

## REFERÊNCIAS

- Severino AJ, Pimenta SG. Apresentação da coleção. In: Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez; 2002.
- Faustino RLH, Egry EY. A formação da enfermeira na perspectiva da educação: reflexões e desafios para o futuro. *Rev Esc Enferm. USP.* 2002; 36(4):332-7.
- Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
- Tarcia RML. Docente do ensino superior: a importância da formação pedagógica para a qualidade do ensino. *Rev Ciências Educ;* 2000; 3(4):158.
- Brasil. Ministério da Educação e Desportos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [texto na Intent]. Brasília(DF) 1996 [citado 2005 Maio 4]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf
- Cambi F. História da pedagogia. Traduzido por Lorencini A. São Paulo: Ed. da UNESP; 1999.
- Aranha MLA. História da educação. 2a ed. São Paulo: Moderna; 1996.
- Jonnaert P, Borghet CV. Criar condições para aprender: o socioconstrutivista na formação de professores. Traduzido por Murad F. Porto Alegre: Artmed; 2002.
- Mello GN. As necessidades básicas de aprendizagem dos professores: um enfoque útil à formulação de políticas. In: 3º Seminário Internacional de Educação; 2003 fev 21-22; São Paulo. Livro de Resumos. São Paulo; 2003. p. 29-35.
- Perrenoud P. Construindo as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- Allessandrini CD. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud P, Thurler MG, Macedo L, Machado N J, Allessandrini CD. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 157-76.
- Perrenoud P. Procedimento referente ao projeto, pedagogia do projeto [Apresentado no 3º Seminário Internacional de Educação; 2003 fev 21-22; São Paulo (SP)].
- Jobert G. A profissionalização: entre a competência e reconhecimento social. In: Altet M, Paquay L, Perrenoud P, Paquay L. A profissionalização dos formadores de professores. Traduzido por Murad F. Porto Alegre: Artmed; 2003. p. 221-32.
- Machado NJ. Sobre a idéia de competência. In: Perrenoud P, Thurler MG, Macedo L, Machado NJ, Allessandrini CD. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 137-55.
- Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Traduzido por Ramos PC. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- Nogueira NR. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 3a ed. São Paulo: Érica; 2002.
- Pinheiro VE, Rodrigues ARF. O processo ensino/aprendizagem na enfermagem. *Enferm Rev.* 1999; 5(9/10):62-79.