

ANO 49-1, 2015

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia



IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

Desenvolvimento de Competências ou Transmissão de Conhecimento: Acerca da Necessidade de Superar uma Antinomia Curricular no Ensino Universitário¹

À educação na sua dupla função - social e económica - cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações (Recomendação do Parlamento Europeu e Conselho, 2006).

A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

O Processo de Bolonha introduziu uma mudança de paradigma no sistema de ensino, colocando o estudante no centro das aprendizagens e orientando o ensino para a aquisição de perfis de competências cientificamente sólidas, aplicáveis em contextos de intervenção e ou de novas aprendizagens (Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra, Regulamento n.º 321/2013).

Maria Helena Damião²

Resumo

A reorganização do ensino superior, conhecida por Processo de Bolonha, está na segunda década de implantação. Depois de um período de intensa discussão sobre os princípios adotados e caminhos seguidos, o funcionamento institucional alcançou uma certa estabilização, o que não significa a extinção de questões concetuais que se lhe associaram no que respeita, nomeadamente, à organização curricular. A antinomia que, de modo recorrente, se estabelece entre “conhecimentos” e “competências” é uma delas, interrogando, por sua vez, o lugar dos “objetivos”. No presente artigo que incide, de modo particular,

1 A autora é membro do “Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX” da Universidade de Coimbra (CEIS20), desenvolvendo investigação no “Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais” (GRUPOEDE).

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Email: damiaoh@gmail.com

no ensino universitário, debate-se, à luz da teoria cognitivista, essa dupla questão, explorando-se a identidade curricular de cada uma das noções e defendendo-se a relevância das três no vocabulário curricular atual.

Palavras-chave: ensino superior universitário; Processo de Bolonha; teoria cognitivista; conhecimento; competência; objetivo

***Development of Skills or Transfer of Knowledge:
About the Need to Overcome a Curriculum Antinomy
in Higher Education***

Abstract

The reorganization of higher education, known as the Bologna Process, is in its second decade of implementation. After a period of intense discussion on the adopted principles and paths followed, the institutional operation reached a certain stabilization, which does not mean the extinction of conceptual issues that have been associated with it regarding, in particular, the curricular organization. The antinomy that, recursively, is established between “knowledge” and “competencies” is one of those issues, interrogating what is the place of “objectives”. In the present article, which focuses particularly on higher education, this double issue is debated, in light of cognitive theory, exploiting the curricular identity of each of the notions and defending the relevance of the three in the current curricular vocabulary.

Keywords: university education; Bologna Process; cognitive theory; knowledge; skill; educational objective

***Desarrollo de Competencias o Transferencia de Conocimientos:
Sobre la Necesidad de Superar una Antinomia Curricular
en la Educación Superior***

Resumen

La reorganización de la educación superior, conocida como el Proceso de Bolonia, está en la segunda década de implementación. Después de un período de intensa discusión sobre los principios adoptados y caminos seguidos, el funcionamiento institucional alcanzó una cierta estabilización, lo que no significa la extinción de cuestiones conceptuales que se asocian a la organización curri-

cular. La antinomia que recurrentemente, se establece entre “conocimiento” y “competencia” es una de ellas, interrogando, a su vez, el lugar de los “objetivos”. En el presente artículo que se centra, en particular, en la educación superior, el debate es, a la luz de la teoría cognitiva, esta dupla cuestión, explotando la identidad curricular de cada uno de los conceptos y la defensa de la relevancia de los tres, en el vocabulario curricular actual.

Palabras clave: educación superior; Proceso de Bolonia; teoría cognitiva; conocimiento; competencia; objetivo

Introdução

Tem-se assistido, nas últimas três décadas, a uma profunda mudança no ensino superior, vulgarmente apresentada como “transição de paradigma” ou “verdadeira revolução”. Afirma-se, nos mais diversos sectores, que tal mudança não se reduz a uma alteração de procedimentos, antes consiste na reconfiguração dos princípios estruturantes desse nível de ensino, que se querem substancialmente distintos daqueles que o conduziram ao longo do século XX.

Indo mais longe no raciocínio, diremos que à universidade – no quadro do ensino superior é na universidade que localizamos este ensaio – foi pedida uma nova e pragmática atitude: facultar respostas efetivas e imediatas a solicitações da sociedade contemporânea, apelidada de “sociedade de informação”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade globalizada”. Pretende-se que esta instituição estabeleça uma estreita ligação entre conhecimento e competências profissionais ou, numa outra formulação, que traduza o conhecimento em competências profissionais.

A mudança a que aludimos, que se diz decorrente de “transformações sociais, culturais e tecnológicas”, polarizou a atenção não apenas, nem talvez principalmente, de académicos, mas também de políticos. Dos debates que gerou, “nem sempre serenos e objectivos” (Raposo, 1998, p. 5), mas amplamente anunciados e divulgados, emergiu um vocabulário que dá forma aos discursos sobre a missão da universidade: cidadania e democratização, ligação à comunidade, inovação funcional, novos públicos, mercado de trabalho, “cooperação internacional, orientação mais profissionalizante dos cursos, eficiência na sua organização e gestão, avaliação da sua qualidade” (Raposo, 1998, pp. 5-6) são algumas das expressões que o constituem. Paralelamente, expressões como “racionalidade, verdade, objectividade (...) que foram dadas como garantidas do ensino superior, tal como têm sido dadas como garantidas em geral na nossa civilização” (Searle, 1999, p. 3) tornaram-se raras nesse

vocabulário. A universidade “dedicada à descoberta, alargamento e disseminação do conhecimento [que] reclama o amor ao conhecimento pelo seu próprio valor e pelas aplicações práticas, e procura ser apolítica ou pelo menos politicamente neutra” (Searle, 1999, pp. 3-4), parece fazer parte de um passado a que não interessa retornar ou, sequer, recuperar em algumas das suas vertentes.

Em concreto, no espaço europeu – restringimo-nos a ele – a mudança acima enunciada, que deu origem ao implantado Processo de Bolonha, vê-se fundamentada em obras de referência, e legitimada em declarações, leis e normas. Sendo “a problemática pedagógica (...) inevitavelmente central” nesse Processo (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 5610), planos de estudo e respetivos regulamentos foram adaptados, estão a ser implementados e avaliados. Estabeleceram-se, reforçaram-se e dinamizaram-se parcerias entre instituições universitárias e forças vivas da comunidade. Consolidou-se, de facto, um modo de pensar e de concretizar o ensino superior que, ainda assim, não tem sido imune a controvérsias.

Uma dessas controvérsias situa-se na antinomia que, com frequência, se faz – no sentido que Quintana Cabanas (2002) imputa a “antinomia” – entre “conhecimento” e “competência”. O seu primeiro polo – “conhecimento” – é tendencialmente apresentado como reminiscência de um ensino tradicional, que se caracteriza como transmissivo e, nessa medida, se declara ultrapassado e desadequado face aos reptos que a sociedade contemporânea apresenta à universidade, de entre os quais se destaca o compromisso com a democracia e a igualdade de oportunidades; o seu segundo polo – “competência” – é apresentado como promessa de um ensino renovado, a que a universidade não se pode eximir por referência a tais reptos e compromisso.

Estamos, efetivamente, perante um caso, recorrendo a palavras de Searle (1999, p. 3), de “controvérsia arrebatada”. Em vez de, com base num exercício de “discussão racional” (Popper, 1992), os defensores de cada um dos polos se envolverem na procura de entendimento em prol da qualidade do ensino, que tão enfaticamente defendem, têm vindo a consolidar um impasse, no sentido que Gil, Tunhas e Cohn (2003, p. 13) lhe atribuem: “diálogo de surdos por não haver uma medida comum às posições que se afrontam”. Por isto mesmo, a dita controvérsia merece-nos ponderação.

Entendendo, que tal ponderação não pode dispensar um alinhamento teórico de referência, optámos por trabalhar a partir do alinhamento cognitivista, que conjuntamente com o behaviorista e construtivista, tem marcado a discussão e a investigação pedagógica no Ocidente. Assim, depois de sistematizarmos os princípios essenciais da Reforma de Bolonha, detemo-nos no sentido ou sentidos que,

nesse contexto particular, têm sido atribuídos aos conceitos de “conhecimento” e de “competência”, introduzindo breves notas de ordem crítica. Defendemos, de seguida, a importância de se recuperar a especificidade semântica dos conceitos de “conhecimento” e de “objetivo” no campo de pedagogia, bem como de se rever a relação que estabelecem entre si. É essa relação que permite constituir referenciais curriculares, imprescindíveis à estruturação e concretização dos processos de ensino, conducentes à manifestação de competências. A terminar, tecemos algumas considerações sobre o sentido que o ensino universitário tem tomado mais recentemente e sobre o sentido que pode tomar.

Na nossa abordagem, recorreremos sobretudo a teóricos cujas obras têm inspirado mudanças curriculares na Europa, incluindo as que incidem no ensino superior.

Princípios de uma Reforma

No final da década de 1980, mais precisamente em 18 de setembro de 1988, os reitores das universidades europeias, ao firmarem a *Magna Charta Universitatum*, registaram a ideia, há muito aventada, de que o futuro da Europa dependeria “em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico” que o ensino superior proporcionasse, bem como da capacitação dos variados públicos que acolhesse para desempenharem eficazmente funções profissionais cada vez mais exigentes num mundo que se reiterava ser incerto, imprevisível, e estar em constante e acelerada renovação.

Tal ideia, objeto de longos debates aos mais altos níveis, foi certificada no referencial que é a Declaração de Bolonha. De modo coerente, os países que a assinaram, em 19 de junho de 1999 (vinte e nove países à altura, passando posteriormente, em 2005, a quarenta e cinco), comprometeram-se consolidar o que ficou conhecido por Espaço Europeu de Ensino Superior: um espaço atrativo e coeso, capaz de produzir e divulgar conhecimento, de assegurar a empregabilidade dos diplomados, de incentivar a mobilidade de docentes, estudantes e investigadores, e de promover valores de cidadania, sobretudo de democracia e tolerância (Lourtie, 2002).

Estes vastos propósitos exigiam, numa perspetiva de preparação ao longo da vida, a harmonização de ofertas educativas/formativas inter-estados, assim como a articulação entre os diversos ciclos de estudos. Tudo correndo como previsto, o dito continente ganharia o ambicioso desígnio, determinado na Estratégia de Lisboa, apresentada em 2000, de se afirmar como um espaço de conhecimento e de inovação, tornando-se, até ao final da primeira década do século XXI, o espaço

económico e financeiro mais dinâmico, competitivo e sustentável do mundo, no qual se veria reforçado um modelo social onde a igualdade e a inclusão marcassem presença (Farrington, 2005).

Portugal, como país signatário da Declaração suprarreferida fez, como todos os outros, o seu debate interno, do qual resultou, para o nível de ensino em que nos situamos, o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. No seu preâmbulo foi reconhecida a “necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis”, afirmando-se, de seguida,

a necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu, a percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros. (preâmbulo)

Em seqüência, determinava-se que os planos curriculares, concebidos a partir de tais pressupostos passariam a ser delineados, implementados e avaliados em função dos estudantes, os quais deveriam assumir um papel central na sua própria formação (ponto 1, do artigo 1.º).

Coerentemente com o que constava em múltiplos documentos internacionais e nacionais preparatórios, instituiu-se, neste normativo de 2005 e noutros posteriores – por exemplo, no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março e no Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho – a “passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências”. Esta renovação conceptual implicava, naturalmente, alterações nos propósitos educativos, nas metodologias e na avaliação do desempenho dos estudantes, bem como nas suas atitudes (Gomes, 2003).

No que respeita aos propósitos educativos, preconizava-se sobretudo que os estudantes passassem a aprender de forma ativa, a “aplicar conhecimentos”, o que se traduziria em “competências”, destacando-se as que permitissem resolver problemas reais, argumentar e comunicar nas mais variadas circunstâncias, empreender pesquisas de diversa natureza, usar as novas tecnologias de informação como recurso privilegiado, explorar estímulos complexos e criar soluções. Em termos de métodos, sem excluir momentos de exposição por parte do professor, nem escamoteando o esforço dos estudantes para aprender, as propostas incidiam no seu trabalho autónomo e/ou colaborativo em sessões presenciais conjuntas (nomeadamente de carácter prático e laboratorial), em contextos externos (nomeadamente em seminários, observações

em ambientes laborais e estágios profissionalizantes), na pesquisa bibliográfica ou outra, e na orientação tutorial (Damião, Belo, Ribeiro, & Vitorino, 2009).

Trata-se de opções decorrentes da premência de superar a centralização didática no discurso docente, ao qual se segue a reprodução por parte dos estudantes, em favor de uma dinâmica estudantes-professor, suscetível de levar os primeiros a construir os seus próprios esquemas de pensamento e de ação, adequados a contextos específicos, de que, como futuros profissionais, necessitarão. Para que tal aconteça, a avaliação, independentemente do formato que possa assumir – exames, testes periódicos, provas individuais ou de grupo, apresentação de trabalhos –, terá de fomentar o estudo empenhado e continuado, assumindo-se como um procedimento sistemático e gradual que, se devidamente supervisionado, informa os estudantes acerca da sua evolução, possibilitando a reorientação adequada e atempada.

Reconhecendo que no enunciado que se reparte pelos dois parágrafos anteriores, as noções de “aprendizagem ativa”, “resolução de problemas”, “contextualização”, “construção de conhecimento” e outras, assumem entendimentos distintos consoante o quadro teórico em que são usadas, julgamos que a conjugação das três componentes curriculares em causa – propósitos, metodologias e avaliação – permite perceber, de maneira muito nítida, que o cerne da tarefa educativa passa a ser a aprendizagem, cabendo ao professor incentivar os estudantes, esclarecer as suas dúvidas, promover discussões produtivas, facultar o relacionamento de assuntos, apoiar o delineamento de projetos e a transposição de saberes para situações concretas de prática. E, ainda, fomentar a sua motivação para aprender, ampliar as suas aspirações de realização, levá-los a escolher percursos formativos e torná-los responsáveis por essas escolhas. Em suma, prepará-los, como agentes de desenvolvimento social e económico, para ingressar num mercado de trabalho que se estende muito para além das fronteiras de cada nação.

Focámo-nos, neste ponto, no essencial do discurso oficial sobre o ensino universitário, recorrendo, para tanto, a uma abordagem descritiva mas não podemos passar para os pontos seguintes sem notar que estamos perante um discurso que desencadeou, desde a primeira hora, opiniões distintas, tendo sido acolhido incondicionalmente por uns e condenado por outros nos mesmos moldes (Boavida & Damião, 2010). Apresentando-se como pedagógico, percebe-se trespassado por motivos de ordem política, económica e empresarial, com subtilezas, ainda que muito determinadas, prescrições ideológicas.

Dispensando-nos de explorar a multiplicidade de aspetos envolvidos numa polémica com contornos que se afiguram mal definidos, limitamo-nos, nos dois

pontos que se seguem, a ponderar um dos que se afigura central no ensino superior universitário: a antinomia frequentemente estabelecida entre “competência” e “conhecimento”.

Sob o auspício da noção de “competência”

O “ensino por competências” (notando aqui, e aclarando melhor adiante, que o uso desta expressão no âmbito da Reforma de Bolonha remete para um certo sentido de “competência”, havendo outros a considerar), apesar de imprimir identidade à Reforma de Bolonha, está longe de se poder constituir como exclusiva do ensino superior.

Anunciada, desde os anos de 1980, como uma linha pedagógica nova e indubitavelmente vantajosa, tem marcado presença nas reorganizações curriculares dos mais diversos sectores e níveis de educação e formação. O seu célere e eficaz acolhimento por parte de instâncias internacionais e nacionais responsáveis por orientações e diretrizes várias, bem como por processos de avaliação de sujeitos e instituições, numa perspectiva de comparação, consolidaram a sua instalação (Coll, 2007). Mas, também, desde essa altura, se tem confrontado com variadíssimos problemas: não ser unanimemente reconhecida como inovadora, denotar dificuldades de entendimento, desencadear perplexidades quanto à sua pertinência e eficácia, são apenas alguns deles (Doltz & Ollagnier, 2004). Expliquemo-nos melhor em três breves alíneas.

a) Sem recuarmos no tempo para além da referida década de 1980 e abstenendo-nos de descrever o historial dessa filosofia, não podemos deixar de mencionar que ela foi buscar a sua força ao denominado *Movimento de reorganização curricular por competências*, cuja influência na Europa (primeiro em países como a Suíça, a Bélgica e Portugal e, mais recentemente, em países como Espanha e França) constitui uma realidade por demais evidente, estendendo a sua influência à América do Norte e à América do Sul (particularmente ao Brasil) e a cada vez mais países de África (Madureira, 2001). Trata-se de um movimento que despontou na área de educação de adultos, tendo sido direccionado para o melhoramento do sucesso nas aprendizagens académicas por via da aproximação ao domínio laboral. Colocou a tónica na formação profissional e, em sequência, na integração social e, até, no desenvolvimento pessoal que tal formação permite.

É justamente este, o sentido que dá substância a inúmeros documentos de âmbito internacional destinados a orientar políticas educativas e formativas. Por exemplo, num dos documentos mais centrais nessa matéria – *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência europeu* (Parlamento Europeu e Conselho, 2006) –, afirma-se, de maneira explícita, que os sistemas com atribuições educativas e formativas devem proporcionar aos sujeitos a apropriação de um conjunto de oito competências capazes de formar uma base para a aprendizagem e vida profissional futuras, a saber: comunicar na língua materna e em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, competência para aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, sensibilidade e expressão culturais.

Este conjunto, recorrendo a uma reflexão de Pacheco (2005, p. 77), apresenta-se “muito próximo do conceito mais global de literacia, inclinado para a instrução do aprendente em função de critérios de mercado de trabalho”. Ora, generalizado a todo o campo de ensino, como, de facto, consta nessa recomendação da Comissão Europeia, é legítimo presumirmos que ele concorrerá fortemente para “o empobrecimento do processo educativo, colocando-se a escola como um mecanismo de aptidão para o emprego” (Pacheco 2005, p. 77).

Notamos que fora desta grelha fica toda a preparação que não sirva explicitamente o fim assinalado pelo citado autor: as designadas humanidades, sobretudo se mantêm uma estreita relação com o passado; as artes, quando encaradas “apenas” como forma de significação e de expressividade; e, ainda, as vertentes das ciências cuja operacionalidade não seja óbvia e rentável a curto prazo (Boavida & Damião, 2010; Savater, 1997). Pensamos que esta reflexão deverá constituir motivo de apreensão quando perspetivamos a missão de ensino da universidade. Volta a ter sentido o alerta feito, há mais de meio século, por Snow (1959/1965), de distanciamento entre “duas culturas”, não sendo agora o distanciamento determinado pela localização do conhecimento na área científica ou humanística mas pelo reconhecimento externo à universidade de que “serve” ou “não serve”, por referência sobretudo à economia, direcionada para o trabalho, a produção e o mercado.

b) Complementarmente, é preciso esclarecer que o mencionado Movimento se tem insurgido tanto contra a perspetiva da “educação dita tradicional” (sendo de notar que esta designação apela não para uma, mas para múltiplas realidades educativas), criticando nela a tónica posta nos conhecimentos a transmitir, como contra a teoria behaviorista (sendo de notar que esta designação apela para diversas

versões da teoria), criticando nela a tónica posta nos objetivos a concretizar. Barreira e Moreira (2004) precisam que:

através das competências o processo de ensino-aprendizagem dá um salto significativo – ultrapassa-se a fase de repetição daquilo que se deu na aula (ensino tradicional, método expositivo), a fase de desenvolvimento de capacidades (pedagogia por objectivos), para se procurar resolver problemas em contexto e proceder à integração dos adquiridos (domínio das competências). (p. 19)

Aqui encontramos elementos para uma outra contestação pois, ainda que o mencionado Movimento tenha procurado ancoragem na teorização construtivista, mais precisamente na sua vertente socio-construtivista (por exemplo, Barreira & Moreira, 2004), não se nos afigura evidente uma rutura com a pedagogia que é vulgar e imprecisamente designada por “tradicional”, dado que os “conhecimentos” que nela constituem a pedra de toque não são liminarmente rejeitados. Perrenoud (2001) esclarece que competência “não é um saber”, pois o fundamental é a “autonomia em relação ao uso do saber”, mas adianta que “pressupõe a existência de saberes”. O que acontece é que os saberes ou, se quisermos, os conhecimentos adquirem, neste quadro heurístico, um estatuto peculiar: tornam-se sustentáculo das competências, sendo apresentados como “ingredientes”, “recursos”, “instrumentos” “ao serviço das competências” (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2001).

Também não se nos afigura evidente um afastamento substancial do dito movimento em relação à pedagogia behaviorista, sobretudo à sua versão clássica, mais parecendo um seu prolongamento (Pacheco, 2005). De facto, ainda que Perrenoud (1999a, 1999b, 2001) esclareça que “competência” não é um objetivo, afirma que “pressupõe a existência de objectivos”. Esta explicação, muitas vezes reproduzida, tem constituído uma fonte de equívocos, tanto no plano teórico como no plano das práticas. Mesmo assim, dela se pode deduzir que a noção de “objetivo”, à semelhança da antes referida noção de “conhecimento”, não é descartada, antes é integrada na lógica do “ensino por competências”. Tal dedução não impede, no entanto, que se formulem dúvidas acerca do modo como essa integração se processa.

Pode, além disso, deduzir-se da explicação sob escrutínio que ambas as abordagens curriculares – behaviorista e por competências – destacam os comportamentos, desempenhos ou ações dos aprendizes resultantes dos processos educativos e formativos. Acresce que a abordagem por competências, tal como a behaviorista clássica, centra-se nos desempenhos com funcionalidade social, sobretudo, como dissemos, naqueles que conduzem à empregabilidade e à mobilidade de funções

laborais, à produção e competitividade da economia, e, mais recentemente, ao empreendedorismo e iniciativa pessoal na busca de bem-estar material.

Notamos, agora, que fora desta grelha ficam os propósitos de desenvolvimento organizado e sistemático de várias capacidades humanas, mormente as de carácter cognitivo. Na verdade, mesmo quando algumas delas são nomeadas – por exemplo, memorização, compreensão ou inovação, dificilmente se lhes percebe a identidade que têm ganho com base na investigação que sobre elas tem incidido. Pensamos que esta reflexão deverá constituir um segundo motivo para ponderar a missão de ensino da universidade.

c) As duas contestações ao “ensino por competências”, que acima apresentámos – por um lado, a sua proximidade da capacitação profissional e, por outro lado, a sua relação ambígua e ambivalente com as noções de “conhecimento” e de “objetivo” –, ficariam, eventualmente, superadas se o conceito de “competência”, que confere sentido ao dito movimento, fosse devidamente esclarecido, mas não é o caso.

Voltando ao documento que antes mencionámos, redigido pelo Parlamento Europeu e Conselho (2006) para servir de referência aos países da União Europeia, constatamos que o significado atribuído ao conceito está de acordo com aquele que é apresentado em documentos congéneres, que lhe são anteriores e posteriores, e com muita da literatura especializada (cf., por exemplo, Gomes, 2003). Aí se esclarece que “as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida [...], particularmente necessárias à realização e ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania activa e ao emprego são uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados ao contexto”.

Aparentando simplicidade e clareza, este esclarecimento não deixa de levantar profundas interrogações, tanto naquilo que evidencia como naquilo que omite: focaliza a aprendizagem em aspetos sociais e pessoais de carácter operativo, omitindo os de carácter cognitivo e estruturante; associa, de forma imprecisa, três aspetos de natureza distinta – conhecimentos, aptidões e atitudes –, diluindo o papel do conhecimento; e, não menos importante, assume que o currículo é uma construção situada, destacando a relevância de o ajustar a situações específicas como forma de reconstrução de identidades (Pacheco, 2003), descuidando o seu carácter universalizante.

Além destes elementos, na explicitação do sentido de competência, é convocada, no documento em causa, à semelhança do que acontece na generalidade dos seus congéneres, uma multiplicidade de expressões que, pela diversidade de significados que suscitam, tem o efeito de o confundir. Juntam-se às acima reproduzidas outras

como “aprender a aprender”, “disponibilidade para aprender”, “capacidade para realizar uma actividade ou tarefa”, “valores”, etc.

Perrenoud (2001, p. 10), um dos autores que mais contribuiu para a implantação do conceito de competência em causa, certamente por estar ciente deste problema, tem admitido que o seu significado “não está estabilizado ou teoricamente fundamentado”, reconhecendo ser “verdade que não existe, hoje em dia, qualquer definição consensual”. Sublinhando isto mesmo, Tourmen (2004) acrescenta que, nesta medida, estamos perante um conceito que tem dado corpo a um modelo pragmático, vagamente situado no campo pedagógico, tomando a dianteira a um modelo científico robusto.

Não obstante esta singular circunstância – que a prudência académica recomendaria resolver antes de se fazer vingar o “ensino por competências” –, diversos países de matriz ocidental foram, como antes dissemos, adotando internamente o mencionado conceito e quando se tratou de escolher uma orientação comum para a educação superior foi a ele que recorreram.

Conhecimentos e objetivos na constituição de referenciais de ensino

Até este ponto procurámos mostrar que o conceito vigente de “competência”, pelo facto de não beneficiar de uma definição consistente, tem desencadeado diversas ambiguidades, não se percebendo nitidamente a sua relação com conceitos que com ele se cruzam, nomeadamente com o de “conhecimento” e de “objetivo”. Esta situação, estando longe de se reduzir a uma disputa teórica mais ou menos inconsequente, tem perturbado sobremaneira a comunicação no campo curricular, com eventuais consequências na determinação do sentido, substância e orientação do ensino (Damião, 2004; Damião & Festas, 2012).

Situando-nos num quadro de trabalho cognitivista – que pressupõe uma implicação e continuidade dinâmica entre pensamento e ação (Berliner, 1990) –, procuraremos neste último tópico esclarecer a relação do conceito de “competência” com os conceitos de “conhecimento” e de “objetivo”, avançando, no final, uma definição operacional.

Pensamos ser vantajoso recordar que todo e qualquer processo curricular exige dois tipos de decisões iniciais: “o que se deve aprender” (conhecimentos, saberes ou conteúdos) e “para que se deve aprender” (finalidades, metas ou objetivos). A sua articulação permite constituir um referencial de ensino, que determinará todas

as decisões subsequentes, requeridas na planificação pré-ativa e na condução da interação didática, relativas aos métodos e recursos (“como se deve ensinar”), à avaliação (“como se deve verificar a aprendizagem”), etc. (Damião, 1996).

Encarada de modo superficial, esta tarefa parecerá simples e trivial mas, se vista em profundidade, não pode deixar de revelar grande complexidade (pelo domínio teórico e destreza técnica que requer) e significativa responsabilidade (pelo facto de a sua condução se refletir na aprendizagem). É precisamente por isso que a “passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências” (sem que, insistimos, no quadro conceptual vigente, saibamos ao certo o que significa “competência”) merece reflexão, nomeadamente no que respeita às decisões acima enunciadas, relativas ao “conhecimentos” e aos “objetivos”. Expliquemo-nos melhor nas três alíneas que, a seguir, enunciamos.

a) Voltemos, pois, a interrogar o lugar dos conhecimentos no designado “modelo de ensino por competências”. É subsidiário ou de primeiro plano? E, independentemente do lugar que se lhe reconheça, a que tipo de conhecimentos é dada preferência? Para alinhar possibilidades de resposta, não nos podemos esquecer que, nesse modelo, “competência” é, de modo recorrente, afirmada como um “saber em ação ou em uso”. Então, dividamos esta afirmação em duas ideias: competência como “um saber” e “saber em ação ou em uso”.

Assumindo, como temos feito até aqui, que “conhecimento” e “saber” são noções aproximadas, reportando-se ambas ao conteúdo do ensino, “àquilo que se deve aprender”, atentemos na elucidação de Perrenoud (1999a; 1999b): “não há competências sem saberes”, “as competências não estão contra os saberes”. Ficamos, pois, na certeza de que esta componente não é retirada do currículo.

Assinalamos o facto, que registamos como peculiar, de este e outros autores, cuja obra se vê como relevante nas decisões políticas respeitantes à educação e formação, terem vindo, cedo e por diversas vezes, a terreno justificar o que se afigura óbvio: que o currículo não dispensa o conhecimento (Perrenoud, 1999a; 1999b). Trata-se, no entanto, há que reconhecê-lo, de uma justificação necessária em virtude de se ter instalado a dúvida sobre se tal componente continuaria a ter sentido nesse modelo.

Avancemos na ponderação do estatuto do conhecimento no currículo para salientar que, não obstante o que assinalámos no parágrafo anterior, ele não irá além de “recurso”, de “instrumento” ao “serviço das competências”. Trata-se de um estatuto que interpretamos de segundo plano e até de subserviência; mais, entendemos que

é de subserviência utilitarista. Realmente, Le Boterf (1994; 2004), autor também marcante na temática em que nos centramos, adianta que o conhecimento a integrar no ensino não pode ser “inerte”, tem de ser “mobilizável”, ideia que, por exemplo, Perrenoud (2001) afirma reiteradamente através da expressão que se tornou corrente: “uma competência mobiliza saberes”.

Uma terceira nota, em complemento das anteriores, situa-se na circunstância de o “saber mobilizável” a que se referem os teóricos em destaque não ser qualquer um, mas, sim, aquele cuja funcionalidade é evidente. Le Boterf (1994) esclarece que é o saber que permite resolver problemas reais, decorrentes de necessidades sociais; e Perrenoud (2001), pela importância que atribui ao “partir das práticas sociais”, tanto em contexto educativo como formativo, considera imprescindível “ligar os saberes a práticas sociais” e, portanto, deverá ser dada “prioridade aos saberes úteis na vida das pessoas” o que constitui uma alternativa a “preparar uma minoria para os estudos mais selectivos”. Efetivamente, pergunta “para que serve passar horas, durante anos, a «fazer» História, Geografia, Física, Matemática, Biologia, etc. se não sabemos utilizar esses saberes no dia-a-dia ou no trabalho?” (Perrenoud, 2001, p. 17).

Admite, porém, este autor que estamos perante uma alternativa que não é isenta de riscos em termos do conhecimento que se pode perder, reconhecendo ser “certo que uma escola orientada para o desenvolvimento de competências preparará menos bem os futuros matemáticos, químicos, historiadores ou filósofos”, mas, logo de seguida, acrescenta: “E depois? (...) A abordagem por competências não sacrifica as elites. Na pior das hipóteses, abranda um pouco a sua progressão (...). Se isso permitir que um número de alunos fique melhor preparado apenas para a vida, o preço é razoável” (Perrenoud, 2001, pp. 20-21).

Assim, defendem ambos os teóricos citados, na linha do pensamento sociológico sobre o currículo que se estruturou nos anos setenta do passado século, sobretudo em Inglaterra e nos Estados Unidos, (por exemplo, Bourdieu & Passeron, 1970; Young, 1971), que o conhecimento a privilegiar não pode ser aquele a que a escola (em sentido lato, incluindo-se nela a universidade) deu primazia durante muitos séculos: erudito, abstrato e universal. E isto porque, alegam, tal conhecimento nunca foi “inocentemente” escolhido: quem detinha o poder de o escolher, além de ter a intenção de manter o *status quo*, tendia a provocar a exclusão de quem não tinha o mesmo poder; por outro lado, ao conhecimento prático dos profissionais deve ser atribuído igual ou superior posição, bem como ao conhecimento vivencial, concreto e localizado que o quotidiano solicita, afinal, justifica Perrenoud (2001, p. 73), “é com a mulher e o homem «da rua» que a política de educação deve preocupar-se”. O “conhecimento dos poderosos”, na expressão de Young (1971) deve, nesta lógica,

ser substituído por conhecimentos diversos com significação (reiteramos social e pessoal) para os destinatários.

Façamos aqui um ponto da situação, para assinalar, com recurso às palavras de Pacheco (2005, p. 74), que, independentemente do modelo de ensino adotado, “falar de currículo é falar de conhecimento, isto é, de conteúdos e suas formas de organização”, então a pergunta em que devemos insistir, reportando-nos de forma direta à universidade, é: que conhecimento, por se lhe reconhecer valor, deve esta instituição veicular?

Trata-se de uma pergunta que tem conduzido a uma outra subantinomia referente ao “conhecimento”, mais precisamente ao seu valor: *intrínseco ou instrumental* (podendo este ser ainda especificado numa sub-subantinomia: *valor cognitivo ou valor pessoal e social*). O conhecimento com valor intrínseco, com valor em si, que não depende de outro valor qualquer (cognitivo ou social, pessoal), que não serve diretamente um fim, enfim, o conhecimento que alguém construiu e que alguém pode adquirir, fruir, aparenta-se-nos, na linha de raciocínio que impregna o modelo de ensino por competências, inconsequente, devendo, nessa medida, ser suplantado; poderá, quando muito, ser relegado para setores muito particulares, circunscritos, e nada estratégicos das academias. Por seu lado, o conhecimento a que se reconhece valor instrumental no desenvolvimento de capacidades intelectuais (as quais, podem traduzir-se em ação), tende a ser descurado face ao conhecimento a que se reconhece valor instrumental na resolução de exigências concretas, muitas delas ligadas ao mundo laboral.

Discordando desta opção preferencial, por restringir em muito o valor do conhecimento que a universidade tem por missão veicular, apresentamos duas razões que justificam a nossa opção, as quais são, afinal, o retomar de ideias que antes mencionámos.

Uma delas prende-se com a desvalorização da cultura humanística e artística, e também das vertentes da cultura científica para as quais não se vislumbra uma funcionalidade próxima. Sairá reforçado o conhecimento técnico, que, sendo essencial, está muito longe de bastar para formar pessoas (na aceção mais completa que podemos atribuir à ideia de “pessoa”), para fazer dinamizar a sociedade nos seus mais diversos níveis (e não apenas ao nível laboral e económico), e para se conseguir manter e ampliar o legado civilizacional (que é, afinal, todo o conhecimento que tem valor, seja ele intrínseco ou instrumental).

Esta denúncia tem sido, de resto, assumida por intelectuais como Barzun (2003) Koninck (2003) ou Steiner (2003). O primeiro deles vê na dita opção um incalculável retrocesso para a própria Europa naquilo que é ou era, talvez, o seu maior trunfo

identitário e de desenvolvimento: o conhecimento civilizacional, tanto aquele que foi construído no seu espaço como aquele que, tendo sido construído noutros espaços, foi capaz de integrar.

A segunda razão que fundamenta a discordância que acima mencionámos prende-se com o valor que o conhecimento poderá ter no desenvolvimento de capacidades cognitivas, o qual está longe de se restringir às que são explicitadas no modelo de ensino por competências, que convoca o conhecimento vivencial, concreto e localizado, bem como do uso que dele se pode fazer em situações reais. Sem retirar pertinência a algumas dimensões deste conhecimento, não podemos deixar de ressaltar que o conhecimento mais erudito, abstrato e universal é imprescindível ao desenvolvimento de capacidades que se traduzem naquilo que designamos por “pensamento”. Uma expressão emblemática para o designar é “conhecimento poderoso”, cunhada e usada em trabalhos recentes pelo mesmo Young a que acima aludimos, com o propósito de evidenciar a revisão que fez da sua posição acerca do tipo de conhecimento que a educação formal deve privilegiar (Young, 2010). Esta consideração liga-se, necessariamente, à alínea seguinte, dedicada ao segundo eixo de decisão de qualquer referencial de ensino: os objetivos.

b) Interrogue-mos, então, ainda que de modo breve, o lugar dos objetivos no modelo de ensino por competências que discutimos. “Competência” e “objetivo” são sinónimos, sobrepõem-se, distinguem-se ou excluem-se? Neste modelo terá sentido continuar a usar o conceito de “objetivo”, tão conotado com as pedagogias behavioristas? Tendo sentido, a que objetivos se deverá dar prioridade?

As considerações que antes fizemos ao estatuto do “conhecimento” não são inteiramente aplicáveis aos objetivos, porquanto não é a sua secundarização em relação às competências que está em causa, mas, antes, a sua pertinência. Na verdade, um dos maiores equívocos, revelado sobretudo ao nível das práticas pedagógicas, situa-se exatamente aí. A pergunta que muitos têm feito é a seguinte: enfatizando-se as competências, que sentido passa a ser o dos objetivos?

Em resposta, Perrenoud (2001) tem declarado que as competências não se confundem com os objetivos nem os excluem, pressupõem a sua existência. Mas não avançando muito mais, este autor deixa na penumbra a articulação, continuidade ou dependência entre as duas entidades. Acresce que nos exemplos de competências que apresenta, para melhor se fazer entender, reconhecemos, de imediato, a forma típica dos objetivos e os seus constituintes convencionais.

Nesta conformidade, permanecemos com as duas dúvidas acima enunciadas e, entendendo não ser prudente avançar mais no nosso raciocínio, passamos para uma terceira que incide nos objetivos eleitos para condução do ensino.

Dando por assente que a neutralidade pedagógica constituiu uma impossibilidade (Savater, 1997), os modelos de ensino não dispensam a determinação de intenções de aprendizagem, as quais, em geral, se designam por objetivos. Não sendo exceção o modelo a que nos reportamos, as intenções que nele se vislumbram estão, como temos vindo a afirmar, visivelmente focadas em aspetos de ação funcional e imediatista, de carácter social e pessoal. No que respeita, em concreto, às orientações para as universidades europeias vemo-las, mais do que em finais do passado século, centradas num “núcleo duro” de finalidades de tipo económico, financeiro e competitivo, com vista à adaptabilidade laboral, ao empreendedorismo, à cooperação entre academias e empresas. Isto no sentido de “melhorar a qualidade” das universidades e “torná-las mais atractivas, melhorar a sua governança e a dos sistemas e aumentar e diversificar o seu financiamento” (Parlamento Europeu e Conselho, 2005).

Fora deste núcleo ficam, como se perceberá, as grandes finalidades educativas de que a filosofia da educação se tem ocupado, algumas das quais encontram particular importância no trabalho que a universidade tem por dever assumir, como sejam, a preparação para o exercício da liberdade (Boavida, 2009), da verdade (Searle, 1999), da razão (Savater, 1997), da honestidade intelectual (Popper, 1992). E, mesmo que o modelo de ensino por competências destaque finalidades nobres como “educar para a cidadania democrática” ou “promover a igualdade de oportunidades” não apresenta uma linha de raciocínio conseqüente.

Para elucidarmos esta última ideia voltamos a Perrenoud (2001, p. 35 e p. 68) para quem a escola tem obrigação de responder aos que não nasceram em meios ditos cultos, pressuposto com que naturalmente concordamos; o mesmo já não acontece quando este autor diz que “os jovens que têm êxito nos estudos superiores acumulam saberes, constroem competências. Não é por eles que é preciso mudar a escola, mas por aqueles que, ainda hoje, são desprovidos de numerosas competências indispensáveis para viver no século XXI”. E, acrescenta, “quem é rico, instruído, belo e inteligente não precisa de uma evolução do sistema educativo, pois constrói na família, na escola ou em qualquer outro local todas as competências que lhe asseguram o sucesso e o poder”. Para se conseguir esse objetivo de igualização é preciso, na opinião deste autor, facultar aos estudantes a possibilidade de se integrarem em “situações didácticas feitas à sua medida” e de passarem de “consumidores para produtores de saberes” (Perrenoud 2001, p. 56 e p. 50) pelo que não se lhes pode continuar a impor um currículo uniforme. Para se alcançarem competências que façam

sentido no trabalho escolar e profissional é preciso, portanto, acolher a “diferenciação pedagógica” (por exemplo, Bosman, Gerard, & Roegiers, 2000).

Por outro lado, quando procuramos, no modelo de ensino por competências, objetivos que solicitam diretamente capacidades cognitivas, percebemos ser, com frequência, rejeitada a memorização em favor, sobretudo, da inovação e da resolução de problemas complexos. À luz daquilo que a psicologia cognitiva da instrução nos permite saber, trata-se de uma alternativa questionável pois o conhecimento a compreender precisa de ser previamente integrado na memória e também recuperado, num exercício didático cuidadoso, que requer uma metodização pela ordem segundo a qual os sujeitos aprendem. Este exercício amplia e reconfigura a rede cognitiva, tornando significativa a nova aprendizagem (por exemplo, Mayer, 2011; Roediger & Karpicke, 2006).

O que queremos, enfim, salientar é que em termos de objetivos de aprendizagem, aqueles que se vislumbram no modelo de ensino por competências estão longe de ser os que a investigação pedagógica de pendor cognitivista indica como relevantes no sentido de, correspondendo a capacidades humanas, serem tidos em conta como guiões de ensino, em prol do desenvolvimento da inteligência.

Na confluência do que referimos nas duas alíneas anteriores, cumpre-nos destacar que, num enquadramento psicopedagógico de índole cognitivista, os conhecimentos (“o que se deve ensinar”), independentemente do valor que se lhes atribui, não fazem sentido sem os objetivos (“para que se deve ensinar”). E que, conhecimentos e objetivos, uma vez associados, ganham um significado diferente daquele que têm separadamente (Martín & Coll, 2003). Não se trata, claro está, de organizar o currículo apenas em função de conhecimentos ou dando-lhe preferência (como as pedagogias ditas tradicionais acentuavam), nem apenas em função de objetivos ou dando-lhe preferência (como as pedagogias behavioristas acentuavam), trata-se de conjugar conhecimentos e objetivos com o fim de estruturar o pensamento dos aprendizes que sustenta a sua ação, a acompanha e lhes permite refletir sobre ela.

Esta visão articulada tem sido, aliás, objeto de particular atenção por parte de teóricos consagrados do currículo. Por exemplo, a equipa liderada por Anderson e Krathwohl (2001), partindo da taxonomia clássica de Bloom e colaboradores, apresentada na década de cinquenta do século XX e que, como é bem sabido, se tem revelado um valioso instrumento de organização do ensino, entenderam explicitar a importância dos conhecimentos, que fizeram equivaler à dos objetivos. Além disso, aprimoraram a especificação e definição dos tipos de conhecimentos e dos diversos patamares de objetivos que devem ser objeto de ensino (Anderson &

Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Trata-se de um trabalho que indica, de modo preciso, como ponderar e conjugar estas duas componentes de modo a obterem-se referenciais pedagógicos capazes de guiar, com segurança, processos de ensino e de aprendizagem. Em resultado desses processos, se devidamente concretizados, os alunos evidenciarão as competências pretendidas, ou seja, revelar-se-ão capazes de, com base em conhecimentos e depois de uma elaboração cognitiva, realizar, de modo autónomo, as ações que foram antecipadamente estabelecidas.

Neste quadro não tem, pois, sentido opor “conhecimento” a “competência”, ou considerar o primeiro como acessório da segunda, nem tem sentido, colocar em causa a pertinência de “objetivos” quando se pretende alcançar “competências”. Na realidade, as “competências” não dispensam nem os conhecimentos nem os objetivos: decorrem precisamente da sua harmonização.

Síntese

Em 1988, ano em que foi assinada a *Magna Charta Universitatum* e em que a discussão sobre os desígnios do ensino superior se intensificava, Eduardo Lourenço interrogava-se: “assistimos nós à morte da Universidade?”. E, respondia: “De algum modo, sim. Uma certa figura de Universidade desapareceu no horizonte arrastada pela exigência mesma de uma democraticidade do acesso ao saber. Dessa morte não devemos ostentar o luto” (Lourenço, 1988, pp. 73-74). O filósofo dissertava sobre uma das características mais marcantes desta instituição milenar: a sua capacidade de renovação. Capacidade que anda a par com as mudanças do mundo, ora respondendo aos seus apelos ora contribuindo para elas. Entendemos que a renovação que, em finais do século passado desafiou a universidade europeia, foi visivelmente de resposta, pois assentou numa dupla solicitação: acolher novas e diversificadas populações e facultar soluções pragmáticas para problemas concretos que o mundo revela. Tecemos, como síntese, algumas considerações a este cenário particular, que circunscrevemos ao ensino.

A primeira consideração é de destaque de algumas palavras do autor acima citado: transformações várias, sobretudo de mentalidades e sociais, permitiram que chegassem à universidade “públicos” que antes tinham um acesso muito restrito aos seus cursos. Isso é incontestavelmente positivo em termos de igualdade de oportunidades; também a potenciação do conhecimento que a universidade produz para proveito de todos é incontestavelmente positiva em termos de qualidade de vida, nas diversas dimensões em que pode ser perspectivada. Portanto, de uma

universidade anterior, na qual estas duas marcas estavam menos presentes não devemos “ostentar o luto”.

Porém, a evolução a que temos assistido, muito em virtude da determinação e implementação do Processo de Bolonha, não se vislumbra tão tranquila quando o parágrafo anterior poderá sugerir. Têm despontado, efetivamente, variados dissensos em torno da orientação que o ensino universitário deverá assumir, particularmente se deverá orientar-se pela noção de “conhecimento” ou pela noção de “competência”.

No presente texto insistimos no caráter falacioso da antinomia assim formada porquanto, antes de mais, há que reconhecer que a própria ideia de *universitas* remete para “conhecimento”: o conhecimento que a universidade guarda, critica, revê e amplia, e cujo valor, intrínseco e instrumental, não pode deixar de ser reconhecido. Mas, para ser ensinado, esse conhecimento requer explicitação de intencionalidade, através da determinação de “objetivos”, os quais, defendemos, não podem circunscrever a aprendizagem a dimensões sociais e pessoais, tendo, necessariamente, de integrar dimensões intelectuais.

As “competências” dos estudantes universitários (como concretizações esperadas de ações de alto nível baseadas em pensamento sólido) decorrem, em suma, do esforço de conjugação das duas referidas componentes curriculares (“conhecimentos” e “objetivos”) que se esperam serem consideradas com equivalente destaque. Se esta formulação pedagógica faz sentido no atual quadro de investigação cognitivista, fará menos sentido no quadro de investigação socio-construtivista, que inspira substancialmente o “modelo de ensino por competências”, patente na reorganização dos planos de estudos derivada do dito Processo.

Desta maneira, e com base na análise evolutiva dos discursos de instâncias superiores de decisão, percebemos que tendo-se mantido este último quadro heurístico, mantém-se, similarmente, a dita antinomia. Diríamos, até, que ela tem sido reforçada em virtude da solicitação crescente a uma concentração do ensino no conceito de competência.

Explicamo-nos: em 2005, cinco anos depois de fixada a Estratégia de Lisboa, a Comissão Europeia ponderou os seus resultados e considerou-os entre “moderados” e “extremamente críticos”. Reconhecendo que “o desempenho esperado da economia em matéria de crescimento, produtividade e emprego não foi atingido”, declarou que a “Europa tem de reforçar os três vértices do seu triângulo do conhecimento: educação, investigação e inovação”, domínio onde reafirma o papel das universidades. Reconhecendo-se-lhe “qualidade bastante elevada do seu ensino”, notava que “não conseguem dar largas ao seu potencial por forma a estimular o crescimento económico, a coesão social e a melhoria da qualidade e da quantidade dos empregos”

e, ainda, o “isolamento em relação à indústria (...) distância do espírito empresarial e das qualificações pretendidas no mercado de trabalho” (Parlamento Europeu e Conselho, 2005).

Assim, recomendava aos estados-membros a necessidade urgente de promoverem medidas capazes de encorajar “um ensino e aprendizagem mais flexíveis e mais abertos para o mercado de trabalho, aproveitando-se plenamente o potencial que encerram as tecnologias da informação e da comunicação” e insistia na “educação para as competências”, alegando que estas proporcionam um valor acrescentado à coesão social e à cidadania ativa, oferecendo flexibilidade e adaptabilidade, satisfação e motivação.

Neste ponto, fazemos eco da interrogação de Costa (2002b): será que “a missão da universidade é alimentar a sociedade do conhecimento”? Do conhecimento que se intui direcionado principalmente para a empregabilidade, o campo laboral e o funcionamento do mercado? E, acrescentamos: que independência poderá ter o ensino que essa instituição proporciona face a forças económicas e poderes políticos que parecem insistir em determinar o seu rumo?

Mesmo reconhecendo que as respostas a tais perguntas possam não ser lineares, entendemos que, na sua elaboração, é essencial não menosprezar uma parte considerável do conhecimento que nos formou como cultura – situado nas humanidades, nas artes, nas ciências sociais e humanas e nas ciências físicas e naturais – e que parece não caber na limitada categorização que temos para o ensino superior. Não sendo valorizado e cultivado, esse conhecimento rapidamente se degradará e se esquecerá, o que contribuirá para se cumprir aquilo que alguns têm augurado: a própria decadência da Europa (Barzun, 2003). Não basta que esse conhecimento esteja disponibilizado em “sítios” (livros, internet...) e possa ser encontrado por qualquer um, em qualquer momento, pois ainda que esteja à mão de todos, se não se tornar objeto de ensino apropriado estará longe de todos. Na verdade, sem a devida estimulação cognitiva, por ausência de “objetivos” ou por incorreções na sua definição, é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, preocupação última de todo o currículo que fica comprometido.

Estamos perante um desafio de monta que importa superar, pois, nas palavras de Dupond e Ossandon (1998, p. 130) “é a riqueza da universidade que é preciso salvaguardar a todo o custo e (...) amplificar”. Logo, neste século, que ainda vai no início, a quem se interessa verdadeiramente pelo ensino, farão sentido as palavras atentas de Eduardo Lourenço (1988, p. 77): não é possível deixar de encarar essa instituição como “forma suprema do viver intelectual europeu”. Palavras inspiradoras para que, pelo trabalho pedagógico, se consolide um outro rumo a dar ao ensino,

diferente daqueles que os estafados modelos designados por “transmissão de conhecimentos” e “desenvolvimento de competências” podem oferecer.

Referências bibliográficas

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. Lisboa: Editorial Asa.
- Barzun, J. (2003). *Da alvorada à decadência*. Lisboa: Gradiva.
- Berliner, D. (1990). The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. *Educational Psychologist*, 24(4), 325-344.
- Boavida, J. J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Editorial Dykindon.
- Boavida, J. J., & Damião, M. H. (2010). *Democratização do ensino superior e exigência científica*. (Brochura n.º 9, pp. 6-35). (Coleção Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior). Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Bosman, C., Gerard, F-M., & Roegiers, X. (Eds.). (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Veja.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Parecer n.º 3/2002 sobre a Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior. *Diário da República - II Série*, n.º 69, de 22 de Março, pp. 5609-5612.
- Costa, J. V. (2001). *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós-acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (2004). (Ainda) sobre a noção de competência. *Gazeta de Física*, 27(3), 31-33.
- Damião, M. H., Belo, P., Ribeiro, C., & Vitorino, S. (2009). Reorganização curricular de Bolonha: Percepções de alunos universitários. In *Actas do Seminário O Futuro de Bolonha, 10 anos depois*. Consultado em http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/Artigo_Dami_o.pdf
- Damião, M. H., & Festas, M. I. (2012). Reajustamento curricular do ensino básico: Conteúdos e objectivos e/ou competências? *Educação & Emprego*, 5, 20-29.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Consultado em: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República - I Série - A*, n.º 37.

- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República – I Série – A*, n.º 60.
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. *Diário da República – I Série*, n.º 121.
- Doltz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Dupond, P., & Ossandon, M. (1998). *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Farrington, D. (2005). Legislative initiatives in the context of the Bologna Process: A comparative perspective. In D. Lincoln (Ed.), *Papers of higher education* (pp.11-21). Bucharest: Unesco.
- Gil, F., Tunhas, P., & Cohn, D. (2003). *Impasses*. Lisboa: Europa-América.
- Gomes, J. F. (2003). *Reflectir Bolonha: Reformar o ensino superior – Um arquivo documental sobre a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Koninck, Th. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory in Practice*, 41(4), 212-218.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lourenço, E. (1988). *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Lourtie, P. (2002). A Declaração de Bolonha. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 6/7/8, 332-326.
- Madureira, C. (2001). Da divisão científica do trabalho à noção de competências. *Sociedade e Trabalho*, 14/15, 93-106.
- Martín, E., & Coll C. (Eds). (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pacheco, J. A. (2003). Competências curriculares: As práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(1), 57-75.
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 65-91.
- Parlamento Europeu e Conselho. (2005). Reforma das universidades no quadro da estratégia de Lisboa. Comunicado da Comissão de 20 de Abril. Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11078>
- Parlamento Europeu e Conselho. (2006). Recomendação 2006/962/CE sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394 de 18 de dezembro. Consultado em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Perrenoud, Ph. (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio: Revista Pedagógica*, 11, 15-19.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Quintana Cabanas (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Raposo, N. V. (1998). Prefácio. In P. Dupond & M. Ossandon, *A pedagogia universitária* (pp. 5-8). Coimbra: Coimbra Editora.
- Regulamento n.º 321/2013, de 23 de Agosto (Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra).
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181-210.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Edições Presença.
- Searle, J. R. (1999) Racionalidade e realismo. O que está em jogo? *Disputatio*, 7, 3-27.
- Snow, P. C. (1959/1965). *As duas culturas*. Lisboa: Europa-América.
- Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Tourmen, C. (2004). Quels modèles scientifiques et pragmatiques de la compétence? In *Actes du XVII Colloque ADMEEE-Europe* (pp. 714-719). Lisbonne
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 21-32.