

Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana

*Roselane Zordan Costella**

Resumo: O texto evidencia a relação entre a construção do conhecimento analisada na teoria Piagetiana e o desenvolvimento de habilidades e competências, condição importante para que haja a aprendizagem. A compreensão das habilidades e competências refere-se a organizações internas em que as habilidades estão presentes *a priori* na composição do pensamento dos alunos, e a partir daí são mobilizadas para reagirem a desafios que se definem de interações e possibilitam entendimentos mais complexos e configuram uma competência. O perfil de professor que propõe a construção do conhecimento por meio de habilidades e competências é um interacionista, aquele que significa o objeto a ser refletido e reconhece no aluno as diferentes possibilidades de ação sobre esse objeto, sendo o professor o pesquisador por natureza. A pesquisa docente reflete os processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos, além da composição da ciência em si.

Palavra-chave: Aprendizagem; Construção; Conhecimento; Habilidades; Competências.

Abstract: The text shows the relationship between the knowledge construction analyzed in the Piagetian theory and the development of skills and competencies, an important condition

* Professora de Geografia do CAp/UFRGS. Doutora em Geografia na linha de pesquisa em ensino, pesquisadora em Parâmetros Curriculares (ENEM), pesquisadora em alfabetização cartográfica e em competência leitora do espaço. Autora de textos e livros que tratam de processos de aprendizagem. E-mail: ro.paulo@terra.com.br

for the learning process to happen. The comprehension of the skills and competencies refers to inner organizations where the skills are present a priori in the composition of the students' thoughts. Thereafter, they are mobilized to react to inner challenges that are defined before interactions and enable deeper understandings that configure a competency. The profile of a teacher who proposes the knowledge construction through skills and competencies is the one which is part of interactionism, the one who signifies the object to be reflected and recognizes, in the students, the different possibilities of actions about this object, for the teacher is a researcher by nature. The academician research reflects the students' cognitive development processes, in addition to the composition of the science itself.

Keywords: Learning; Construction; Knowledge; Skills; Competency.

Este texto pretende provocar reflexões sobre as possibilidades do reconhecimento das habilidades e competências na ação dos professores, no contexto da sala de aula. Discutiremos, por meio de conteúdos ou temas, em que momento estaremos desenvolvendo habilidades e em que momentos estaremos desenvolvendo competências, e se isso realmente é possível.

Ao longo da leitura vamos refletir sobre o papel do professor e as características que deverá ter para poder proporcionar a mediação entre o aluno, o reconhecimento do objeto que será compreendido e as interações existentes para que ocorra a aprendizagem. Conforme Becker (2005, p. 37):

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d'água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo.

O professor precisa, para entender as competências, refletir sobre o seu cotidiano, entendendo o que e por que ensina, compreendendo que os conteúdos tem significado e a partir

desse significado o seu papel diante do conhecimento. Assim, o conhecimento é diferente do conteúdo, para conhecer é necessário significar o conteúdo.

Quando olhamos uma turma de alunos em nossa frente não devemos ter certezas, certezas de que tudo o que fazemos ou falamos está sendo entendido, muitas vezes ensinamos para nós mesmos, numa solidão íntima em que só nós aprendemos. Se o professor achar-se sempre com a razão e com a certeza, ele não terá tempo para enxergar as incertezas do aluno, e numa relação cômoda ambos fingem ensinar e aprender. Desconfiaremos, assim, dos professores que dizem que não precisam trazer desafios para a aprendizagem, pois eles mesmos, os professores, aprenderam assim e hoje sabem o suficiente. Não acreditemos neles, pois não têm a ideia de quanto é mágico o momento da aprendizagem através de um ensinar desafiador, o quanto eles, os professores, poderiam ver o mundo de forma diferente e encantar os alunos com essa diferença.

A matéria-prima do professor não é o conteúdo que ele traz dos cursos da Academia, a matéria-prima é o seu aluno e os processos que envolvem a aprendizagem. A pesquisa maior dos mestres não deverá ser somente dos amparos técnicos da sua ciência, a pesquisa deverá pautar no aluno, no reconhecimento do pensar do aluno, só assim as dificuldades e os caminhos da aprendizagem serão entendidos. O professor pesquisador tem como preocupação básica a compreensão dos processos pelos quais se dá a aprendizagem, para que realmente esses se efetivem.

Conforme Marques (2007, p. 56), “[...] o professor [...], ao pretender ensinar, precisa dominar não só a técnica, mas o processo pelo qual se constroem essas noções”. As noções a que a autora se refere compreendem, por exemplo, a soma, subtração, multiplicação..., mas poderíamos estender para qualquer outro conceito teórico. A aproximação do professor ao pensamento do aluno facilita o processo de aprendizagem. Por isso, conforme Marques (2007), muitas vezes os alunos aprendem mais com um colega ensinando do que com o próprio professor. O colega

transmite a segurança da proximidade, do real ou do vivido. Marques (2007, p. 57) ainda ressalta: “É por tudo isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno”.

Para ensinar não basta conhecer a estrutura teórica da ciência, e assim ensiná-la como a aprendemos, mostrando aos alunos o produto final. Para realmente ensinar, precisamos compreender como o aluno é capaz de articular seu pensamento para aprender, precisamos ter a preocupação constante em aproximar o ensino do ato de aprender. Quando nos lembramos de algo que aprendemos, não nos lembramos de como aprendemos – o processo de aprendizagem é inconsciente – por isso como aprender é um caminho marcante de pesquisa, pois ele não está presente de forma clara em nossas lembranças.

Outro momento reflexivo deste texto será pautado na avaliação por competências, como e por que avaliar dessa forma, e se realmente essa avaliação faz a diferença na participação desse aluno no seu contexto. Vamos pensar se a avaliação que realizamos junto aos alunos está avaliando os alunos, nós mesmos, professores, ou o significado que os conceitos têm diante das competências que pretendemos desenvolver. De acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 173),

chegar à conclusão de que as competências não são avaliáveis na escola seria como negar qualquer avaliação sobre qualquer tipo de conteúdo, pois, em princípio, a avaliação na educação deve ser o meio para reconhecer a capacidade de um aluno para aplicar o que pretende em situações reais.

Acreditar na avaliação por competência é acreditar que por meio dos conteúdos os educandos têm condições de mobilizar o que conheceram em sala de aula para leituras mais apuradas que compreendem a resolução de problemas, a aplicabilidade do conhecimento em situações reais e, acima de tudo, a reflexão sobre o que se aprende.

Assim, vamos pautar nossas reflexões sobre o que diferencia uma habilidade de uma competência, e qual é o papel do

conteúdo neste contexto. Uma competência é uma habilidade mais abrangente, mais complexa e uma habilidade é reconhecida como uma competência de menor alcance. Vamos começar a nossa simulação de ordem aplicativa escolhendo um determinado conteúdo da Área das Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, no componente curricular da Língua Portuguesa. O conteúdo escolhido será *verbos*. A partir desse conteúdo vamos refletir quando desenvolvemos competências, habilidades ou ainda quando o reconhecemos somente como um conteúdo que faz parte de uma listagem encontrada nas *orelhas* dos livros didáticos.

Um professor de Língua Portuguesa, ao receber em sua listagem de conteúdos os verbos, poderá agir de diferentes formas:

a) Entra em sala de aula, coloca o título da aula no quadro-negro, *verbos*, e desenvolve a sua aula pensando no conteúdo que deverá ser *dado*, do verbo dar, com o objetivo de vencer mais uma etapa dos assuntos selecionados para a série num determinado bimestre ou trimestre.

Após explicar o que são verbos, coloca a listagem das conjugações, no presente, no pretérito e no futuro. Repete várias vezes as configurações verbais em alto e bom tom acompanhados em coro pela voz dos alunos. Assim, após os verbos compreendidos, para fixar o conhecimento, se faz uma longa lista de exercícios em que se completam com verbos os pontilhados, em cada tempo indicado, após os pronomes. Os alunos agora já estão preparados para fazer a avaliação, essa será uma reprodução dos exercícios que foram fixados durante as aulas. Novamente os alunos colocam em prática o que repetiram em voz alta, lembrando do coro vivenciado acertam todas as questões e a aprovação está garantida.

Essa forma de trabalhar verbos reconhece o conteúdo como um fim, ou seja, é necessário que os alunos aprendam a completar em pontilhados a forma mais correta de acompanhar um pronome diante de um tempo solicitado, e assim a avaliação compreende somente a reprodução das informações referentes aos verbos, reconhecidas durante os períodos de aula dedicados a isso.

b) O professor reflete sobre o significado que o conteúdo verbo apresenta diante do contexto da sala de aula, pensa por que e para que ensinar verbos, qual é a importância desse assunto para os alunos.

Ao significar o conteúdo verbo, estamos ensaiando a configuração da competência. Ensinamos verbos para que nossos alunos consigam, em diferentes contextos, se comunicar. Assim a comunicação com coerência temporal, relacionada à ação comunicada, é a competência. Em outras palavras, comunicar-se em diferentes situações com autonomia, fazendo-se entender é a competência.

Para trabalhar verbos pensando em desenvolver o poder da comunicação, é necessário muito mais que um conjunto de exercícios e explicações, é necessário submeter o aluno a situações em que ele precise se comunicar utilizando verbos. O professor poderá começar a aula com a seguinte frase: “O final de semana foi muito legal, ‘tipo assim’, eu adorei.” Ao voltar-se para essa frase, o professor solicita que os alunos substituam o termo *tipo assim*, por uma explicação. O termo poderá ser substituído por *O final de semana foi muito legal, fui ao cinema, li muito, andei de bicicleta e ainda dormi, eu adorei*. O termo substituído é composto por um conjunto de ações, ligadas a uma temporalidade que definem a comunicação.

Quando o professor propõe essa atividade, dá sentido à existência do verbo diante do processo de comunicação. Os alunos vivenciam situações que indicam a diferença entre utilizar e não utilizar a ação para comunicar os acontecimentos. Em seguida solicita aos alunos que escrevam um acontecimento de suas vidas sem utilizarem verbos. Ao escreverem, se dão conta de que é impossível registrar qualquer fato sem reconhecer no texto o verbo.

Outra forma de instigar a reconhecer o verbo é apresentar um texto em que os alunos tenham que interpretar os fatos a partir das ações apresentadas, como: “Um grupo de jovens protestará ontem em frente à Praça dos Três Poderes, para reivindicar melhores salários para os brigadianos. Os salários dos mesmos

foram pagos no mês que virá, com aumento, provocando revolta dos jovens filhos desses profissionais”. Os questionamentos feitos a partir desse texto pautarão na possibilidade de interpretá-lo, ou deixá-lo real por meio do entendimento dos acontecimentos.

Assim:

-Por que não conseguimos entender o que está sendo colocado?

-O que podemos fazer para torná-lo compreensível?

-Quais são as palavras que estão colocadas de forma equivocada? Por quê?

Quando os alunos são solicitados a dar coerência ao que o texto está tratando, reformulando e substituindo os verbos, eles compreendem e agem sobre o texto de forma vivencial e aplicada. O conteúdo verbo serve assim para que o aluno desenvolva em seus processos internos a capacidade da comunicação. Para isso é necessário saber *ler* coerentemente, *interpretar* os acontecimentos, *temporalizar* as ações e *relacionar* os fatos. Esses processos internos que capacitam os alunos a se comunicarem, utilizando também os verbos, chamam-se habilidades.

A habilidade da leitura, citada anteriormente, já foi em outros momentos do desenvolvimento desses alunos uma competência, a competência do ler coerentemente transformou-se em habilidade quando o aluno foi instigado a ler diante de um processo de comunicação tomando consciência do significado do verbo nesse processo.

A competência é menor que as relações do conjunto de habilidades. Assim a soma de habilidades não condiz com a competência. As habilidades não se somam, se relacionam e na relação se modificam e se acomodam em diferentes patamares do conhecimento. Quando as habilidades se movimentam no processo da aprendizagem, elas extrapolam o espaço destinado à competência. Explicando melhor, a leitura não se soma à interpretação, elas se confundem e dessa relação aparece uma leitura e uma interpretação num outro patamar de entendimento, pois o aluno necessitou refletir com mais autonomia e organização

mental para conseguir definir o significado da comunicação com e sem o poder do verbo.

Quando me refiro a outra totalidade, estou lembrando as teorias piagetianas. A partir dessa teoria, o conhecimento resulta da ação do aluno sobre o objeto e da interação que o mesmo tem juntamente com o seu entorno. O entorno referido aqui compreende o lugar das significações dos alunos, os objetos de aprendizagem são significados diante de um contexto de vivências, mesmo que essas não sejam presentes de forma concreta. Assim, um professor, ao ler o entorno do seu aluno propõe interações mais afinadas entre o sujeito que pretende organizar suas ações e o objeto que tomará forma objetiva, diante desse sujeito. O entorno viabiliza a comunicação entre quem é o aluno e como desenvolver esse aluno diante dos processos de aprendizagem.

Para que o aluno construa o seu conhecimento, ele precisa invadir diferentes patamares de entendimento, retomando totalidades menos complexas para dominar totalidades mais complexas. Essa conquista de diferentes patamares do conhecimento compreende uma competição entre o que o aluno traz, que está acomodado em sua mente, com o novo, que representa um campo de momentos instigativos, que desequilibram, desacomodam e buscam incessantemente a nova equilibração.

Quando trazemos o assunto verbos, discutido anteriormente, a ação sobre os desafios que propomos revelam o momento de reconhecimento significativo do objeto estudado. Trazer situações cotidianas para desafiar o entendimento resume a vontade de desequilibrar e promover novas equilibrações, até que os processos internos se relacionem e modifiquem os conhecimentos anteriormente dominados, e novos conhecimentos sejam construídos. Conforme Becker (2001, p. 47), “[...] o processo do conhecimento está restrito ao que o sujeito pode retirar, isto é, assimilar, dos observáveis e dos não observáveis, num determinado momento”.

O sujeito retira por abstração o que seus esquemas possibilitam, aquilo que se pode retirar naquele momento. Assim se compreende o mecanismo da construção, as possibilidades de que

diferentes níveis de complexidade levam à abstração e à reflexão sobre o que se conseguiu abstrair. Assim, qualquer processo de construção é abstraído em patamares diferentes conforme o nível de complexidade enfrentado, sendo que em cada patamar eles são reorganizados e refletidos, para que se transformem em conhecimento.

Pode-se relacionar esse conhecimento com a inteligência, no momento em que a concebemos como uma adaptação mental a novas circunstâncias. Cada estágio de desenvolvimento produz algo novo, estruturas novas. Assim, as estruturas não são pré-formadas, não se trata apenas de desenvolver-se de acordo com um relógio interno, elas estão legadas à criação do novo.

Para Piaget, a inteligência ativa acontece quando o sujeito opera com as suas representações espaciais e reflete sobre suas operações mentais, organizando totalidades, construindo novos conceitos. A representação espacial é uma ação interiorizada que ordena o pensamento para construir uma imagem que compreende uma relação sequencial de objetos ausentes. A representação nasce da união de significantes que permite evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os reúne aos elementos presentes. Essa representação é resultante da função simbólica, momento em que significantes e significados são diferenciados, tendo-se, então, a gênese do conceito.

Assim, o conceito que resulta da objetivação do conhecimento é capaz de dar conta da interpretação de objetos ausentes por meio da representação espacial, pois enxergar o espaço enquanto continuidade e não enquanto quadros isolados é estabelecer relações entre as ações. Se o conceito é resultante dessas operações evidenciadas, ele é por sua vez posterior à experiência. Assim, significa que o aluno não aprendeu porque demonstrou experiência na ação, ele aprendeu quando conseguiu tomar consciência da experiência, sendo capaz de objetivar ao ponto de totalizar a construção do conceito.

As ações operadas no interior do sujeito não significam ações somadas, mas transformadas, permanecendo na mente do

sujeito, é como se duas ações se transformassem numa terceira ação constituindo uma nova totalidade. Assim, o conhecimento é um processo interno de descoberta, de reorganização de ações, de constantes disputas do aluno com ele mesmo. Não podemos deixar de lembrar Piaget (*apud* BECKER, 2005, p. 7): “Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar”.

Ao contarmos aos alunos tudo o que nós sabemos, sem provocar as ações internas de busca nos mesmos, estamos literalmente queimando etapas importantes da cognição. A descoberta do novo a partir do conhecido e as buscas por maiores complexidades dão sentido à aprendizagem. Conforme Becker (2001, p. 47), “[...] o processo do conhecimento está restrito ao que o sujeito pode retirar, isto é, assimilar, dos observáveis e dos não observáveis, num determinado momento”. O sujeito retira por abstração o que seus esquemas possibilitam, ou seja, aquilo que se pode retirar naquele momento. Assim se compreendem os mecanismos da construção, que significam as possibilidades de que diferentes níveis de complexidades levam à abstração e à reflexão sobre o que se conseguiu abstrair. Qualquer conteúdo compreendido em sala de aula é abstraído em patamares diferentes conforme o nível de complexidade enfrentado, sendo que em cada patamar são reorganizadas e refletidas, para que se transformem em conhecimento. Quando o aluno age sobre o objeto, ele toma consciência dessa ação, construindo novas leituras.

Segundo Becker (2001, p. 40):

A tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação... um sujeito pode agir sobre o meio, sobre algum objeto, algum conteúdo, sobre as próprias ações, interagindo com outro sujeito e, ao fazer isso, ele tem condições de voltar-se sobre si mesmo e aprender o que fez e os mecanismos do seu fazer.

As trocas simbólicas entre o sujeito e o meio resultam no processo de abstração reflexionante, o qual engloba a tomada de consciência. Quando o sujeito age sobre o objeto, retira informações coordenando suas ações, ele atribui qualidades e

prioridades ao objeto, modificando-o conceitualmente, essa modificação ocorre graças à abstração reflexionante.

A reflexão resultante da interação do sujeito com o objeto permite que as informações retiradas dessa interação construam novos patamares de complexidade que, através de uma reflexão contínua, sejam reorganizados constantemente propondo um desenvolvimento crescente. Quando o sujeito toma consciência das coordenações das suas ações, ele compreende e conceitua o objeto. A ação conceituada caracteriza a tomada de consciência, que por sua vez efetiva a aprendizagem.

Para compreendermos esse processo utilizamos a linguagem piagetina, que se faz necessária na argumentação sobre alguns conceitos e termos que fazem parte das reflexões provocadas no texto. Para análise dos termos piagetinos buscou-se principalmente a obra de Montagero e Naville (1998), um livro que tem como objetivo realizar uma cronologia da obra de Piaget e analisar os principais conceitos que norteiam o pensamento piagetino. Vejamos nas palavras de Piaget:

A adaptação intelectual, como toda a adaptação, é uma realização de um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar [...] não há adaptação se a nova realidade impôs atitudes motoras ou mentais contrárias àquelas que haviam sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se há coerência, portanto, assimilação (PIAGET *apud* MONTAGERO, 1998, p. 102).

A adaptação é a passagem de um equilíbrio menos estável para um equilíbrio mais estável, é um processo intelectual de recombinações construtivas para resolver os problemas que o meio impõe. Para que haja adaptação, o sujeito precisa superar desequilíbrios entre o que ele traz de conhecimento com o contato que ele tem com o novo. Essa relação entre o sujeito e o meio compreende um processo progressivo de equilibração que tem como consequência a construção do conhecimento. O processo de adaptação está relacionado diretamente com o de assimilação e de acomodação que acarreta o processo do conhecimento. De

acordo com Piaget (*apud* MONTAGERO, 1997, p. 1), “[...] a assimilação e a acomodação são [...] os dois polos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a codificação de todo o funcionamento biológico e intelectual”.

Assimilar é dar significação aos objetos, assimilar faz parte do conhecimento. A assimilação mental compreende o fato de que um elemento inferencial é acrescentado à constatação. A assimilação equilibrada é a do objeto a atividade própria e construção de relações em função dessa assimilação, primeiro deformante e, depois pouco a pouco equilibrando com uma acomodação complementar dos esquemas de assimilação ao real. Nas palavras de Piaget (*apud* MONTAGERO, 1998, p. 97): “Chamamos de acomodação esse resultado das pressões exercidas pelo meio [...] ajustado a esse conteúdo, sobretudo se ele é novo, modificando um pouco o esquema assimilador por meio de acomodações, ou seja, de diferenciações em função do objeto a assimilar.

A acomodação põe em equilíbrio os mecanismos assimiladores e acomodadores. A acomodação é pressionada pelas diversidades do meio. A assimilação vem de dentro do sujeito, à medida que ele dá significado ao objeto e à acomodação, é fruto da pressão que o meio exerce no sujeito para fazê-lo equilibrar suas estruturas mentais a partir dos eventos novos impostos. Na construção do conhecimento sempre há a passagem de um conhecimento menor ou menos complexo para um maior ou de maior complexidade. Essa passagem provoca a adaptação, que por sua vez está ligada diretamente à atribuição de significados dos objetos. Esse processo é interno, corresponde a estruturas que passam por estágios de equilíbrio.

O professor com uma visão interacionista, respeitando o ponto de vista do aluno sobre o espaço, aproveita essa representação como matéria-prima da aprendizagem. O aluno apresenta estruturas já acomodadas que devem ser desafiadas pelo professor, que ao interagir com o processo propõe a construção do conhecimento com novas assimilações e acomodações, envolvendo sempre equilíbrios. Para Piaget (*apud* MONTAGERO, 1998,

p. 151), “[...] o desenvolvimento é [...], em um certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilibração para um estado de equilibração superior”.

A equilibração está relacionada a duas tendências, a de se alimentar (assimilação) e a de modificar-se para acomodar o que foi assimilado (acomodação). Para haver uma equilibração é necessário que tenha acontecido uma desequilibração. Os elementos novos e desafiadores provocam perturbações cognitivas que desequilibram o sujeito, os esquemas já construídos são desafiados e a equilibração que vem para superar essas perturbações constrói novos esquemas. Para Piaget (*apud* MONTAGERO, 1998, p. 166), “[...] esquemas são [...] totalidades organizadas em que os elementos internos implicam-se mentalmente”.

Os próprios esquemas antecipados estão presentes em todos os momentos da vida dos seres humanos. Antecipar um acontecimento sobre qualquer espaço do mundo é sem dúvidas ter condições de construí-los através de imagens que possam propor organizações de esquemas mentais.

Para Piaget (1977, p. 7), “[...] a tomada de consciência exige a intervenção de atividades especiais, dependendo delas e tornando-se por sua vez, capaz de modificá-las”. Tomada de consciência é um ato de construção e as atividades que propõe essa construção permitem a reflexão e elaboração do saber. A reflexão é um ato que compreende a abstração e está relacionada à utilização do saber em situações diferenciadas das já vivenciadas ou em situações que exigem patamares superiores de análise. Vejamos:

A abstração reflexionante [...] apoia-se sobre todas as atividades cognitivas do sujeito [...] para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades. [...] Assim, ela transpõe num plano superior o que colhe no patamar precedente [...] ela deve necessariamente reconstruir sobre o novo plano B o que foi colhido no plano de partida A (PIAGET, 1995, p. 6).

Partir do patamar em que se encontra o aluno é compreender como esse aluno vai construir sobre o plano de partida,

desconhecer esse patamar é, muitas vezes, ensinar no vazio, é falar sobre o desconhecido sem se preocupar com a familiaridade já existente entre o sujeito e o objeto.

O aluno deve partir de uma ação não conceituada para a construção do conceito. Se relacionarmos esse fato com o exemplo do conteúdo *verbos*, os alunos, antes de conceituar verbos, refletem sobre a necessidade da sua existência, reconhecem a estranheza das leituras que não comunicam em função da utilização equivocada dos mesmos. Após essas ações é que há a objetivação do conceito do verbo. A estranheza existe em função do seu plano inicial, a superação dessa estranheza compreende a equilibração e assim a organização de novos esquemas, de novos patamares do conhecimento, novas totalidades.

Sempre enxerguei uma grande proximidade entre o desenvolvimento de habilidades e competências com a teoria piagetiana, no que diz respeito aos processos que estão compreendidos na construção do conhecimento.

A competência está estruturada num patamar de entendimento mais complexo que uma habilidade. Para desenvolver competências os alunos precisam articular suas habilidades, ou seja, pequenas competências, que serão exigidas em situações alheias àquelas aprendidas num determinado momento de cognição. Quando os alunos, no exemplo anterior, produzirem textos com diferentes temáticas, utilizando de forma correta os verbos, comunicando-se com autonomia, eles estarão competentes, não em verbos, mas sim em comunicar-se. No momento em que outros conteúdos forem colocados em pauta para desenvolver a capacidade em comunicar, os alunos conseguirão aplicá-los com a autonomia já conquistada.

Essa relação íntima entre a articulação das habilidades para desenvolver competências é inspirada neste texto pela teoria da construção do conhecimento. O conhecimento se constrói num contínuo desafio interno, em que os alunos organizam as ações dos processos a partir de desequilíbrio e equilibração, acomodam e assimilam constantemente evoluindo em seus patamares.

É como se cada patamar fosse uma competência e, quando essa fosse superada e se transformasse numa habilidade, outras totalidades do conhecimento dariam forma a outros patamares, a outras competências. A antiga competência, antes dominando a totalidade, se relacionará com infinitas outras habilidades para dar conta do novo.

As avaliações que desenvolvem competências fazem parte do processo de aprendizagem, por isso o aluno que realiza uma avaliação nessa modalidade aplica durante os desafios avaliativos os conceitos construídos ao longo dos processos cognitivos. Assim, nesse tipo de avaliação, não solicitamos do aluno o conteúdo em si, mas as diferentes formas de aplicá-lo.

O professor, em sala de aula, tem condições de intermediar essas relações, de dinamizar as práticas para reconhecer quando seus alunos são capazes de extrapolar as exigências, de reorganizar novos conhecimentos e assim aplicar esses conhecimentos em situações diversas. Um bom início para entender esse processo é significar o conteúdo que deverá ser trabalhado, utilizando-se desse significado para reconhecer as infinitas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, a partir dele e não tendo ele, o conteúdo, como um fim.

Referências

- BATTRO, Antonio M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor – O Cotidiano da Escola*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania. (Org.). *Ser Professor é ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. *Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTELLA, Roselane. *O Significado das Representações Espaciais na Construção do Conhecimento Geográfico*. Porto Alegre, 2009, 202f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2009.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTAGERO, Jacques; NAVILLE, Danielle M. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Tradução de Tânia Marques e Fernando Becker, Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. *Abstração Reflexionante: relações lógicas – aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2003.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Tradução de Fernando Becker e Antonio E. Allgayer. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. *A Imagem Mental na Criança*. Porto: Civilização, 1977.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.