

Competências - Um caminho educativo para novos desafios

Luísa Maria Pinhal de Almeida¹

O presente artigo visa, com base na análise das problemáticas inerentes à realidade pós-moderna, perspectivar um caminho educativo que possa constituir um projecto válido para gerir com sucesso os novos desafios propostos ao nosso mundo global. O caminho apontado baseia-se no modelo das competências, cuja concepção antropológica que desenvolve promove indivíduos competentes, capazes de fazer face aos desafios da pós-modernidade. Na parte final é realizada esta articulação entre as competências e as necessidades trazidas por esta nova ordem social, o que funciona como um espécie de conclusão, que é precedida por todo um percurso fundamentador, no qual a noção de competência e o conceito de pós-modernidade são apresentados.

Introdução

Perante esta nova ordem social, designada por alguns de “pós-modernidade”, onde tudo é fugaz, mutável e plural, torna-se pertinente reflectir perante os problemas que este quotidiano nos coloca e ultrapassá-los construtivamente. Não pretendemos aqui, tecer juízos de valor, mas apenas propor um caminho – o das competências –, também ele emergente, e propor a sua utilização como uma mais-valia.

Como o investimento mais seguro e duradouro é investir nas pessoas, nomeadamente através da educação, não só das crianças e dos jovens, mas também dos adultos, torna-se crucial fazê-lo neste momento de mudança, de forma a que possamos transformar os problemas em oportunidades capazes de nos realizar na nossa essência humana. É importante percebermos que tipo de educação é necessária, para que possamos viver “adaptados” ao mundo; pois “não sendo a educação um assunto técnico, não é filosófica ou politicamente neutro, o que equivale a dizer que as mudanças a realizar não podem ser reduzidas a uma vertente técnica” (Canário, 2001, 96).

¹ Licenciada em Filosofia, Mestre em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (FPCE-UC), Técnica de RVCC e Formadora.

Nesta perspectiva, e porque propomos como um caminho possível, o modelo das competências, iniciaremos por fazer a ele uma breve abordagem, caracterizando de seguida a pós-modernidade, para, finalmente, cruzarmos estes dois *construtos*, avaliando de que forma um modelo educativo baseado no desenvolvimento e reconhecimento de competências constituirá uma resposta, mais ou menos válida, aos desafios da designada pós-modernidade.

1. As competências

1.1. Modelo das competências

Dedicamos este ponto à explicação daquilo que entendemos por modelo das competências.

Referirmo-nos a “modelo” e não a “modelos” pode parecer algo redutor, uma vez que actualmente o assunto “competências” encerra em si uma diversidade de projectos e caminhos educativos/formativos/certificadores, cuja variabilidade entre si, justificam multiplicidade nas práticas educativas. Atendendo apenas à realidade do nosso país, verificamos que o nosso ensino regular (básico e secundário) está orientado por competências; a formação profissional segue referenciais fortemente orientados para o desempenho competente; a iniciativa “Novas Oportunidades” visa igualmente a qualificação do adulto através da validação de competências, englobando percursos de educação/formação e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Como podemos verificar, as “competências” são acolhidas por uma ampla vaga de projectos que adoptam metodologias e propostas de trabalho diversas entre si, podendo-se eventualmente falar de modelos. Contudo, neste momento e neste espaço, vamos ocuparmo-nos deste conjunto como um todo, entendendo como “modelo das competências”, todos aqueles percursos que promovem, ou visam promover, o desenvolvimento e reconhecimento de competências no sujeito aprendente (sejam estas quais forem).

Cabe-nos então perguntar, o que é isso de competências?

1.2. Conceito de competência

O termo competência, que deriva do latim *competentia*, designa em sentido genérico a “capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto” (Séguier, 1976, 271), capacidade esta que é normalmente delegada e/ou reconhecida a alguém, de forma inter-subjectiva, conferindo autonomia e responsabilidade para o exercício de uma determinada acção, o que implica um “saber-fazer”.

“O ‘saber-fazer’ permite a execução imediata de uma tarefa a partir de um repertório de procedimentos disponíveis” (Hameline, 1978, citado por Gillet, 1999, 26). O “saber-fazer” designa todo um conjunto de saberes que, ora adquiridos formalmente pelo sujeito, ora adquiridos a partir da sua experiência de vida, permitem que este não se reduza a uma acção mecânica, inconsciente, cega nos seus métodos e objectivos. O “saber-fazer” tem como suporte um vasto campo de saberes e “saber-saber”, que se joga dialecticamente para que a acção não se torne desadequada ou obsoleta. O “saber-saber” significa a compreensão da tarefa como um todo, permitindo o distanciamento necessário relativamente à própria acção, para que esta possa ser analisada criticamente, articulando o seu “como”, com o seu “porquê” e o seu “para quê”. Mas porque a competência se dá sempre num sujeito em contexto de vida, é necessário ainda ter em conta o “saber-ser”. Este, embora difícil de definir, aponta-nos no sentido de uma qualificação social como parte integrante de um agir, denominado competente num dado contexto.

O “saber-ser” poderá ser tratado como um conjunto de competências sociais, as quais se caracterizam por um nível de transversalidade maior do que nas competências de cariz mais específico, mas que todavia não podem ser descontextualizadas, pois a competência não existe em abstracto, dá-se na acção e acontece na relação. O “saber-ser” aponta-nos sempre para uma relação social, para um modo de “estar” considerado mais ou menos adequado, em função dos “acordos” existentes na comunidade inerente. “A noção de competência reagrupa três outras essenciais em toda a acção e em toda a aprendizagem: os saberes, os “saber-fazer” e os “saber-ser”. Admitimos que em educação e formação, os saberes são uma parte notável das competências, ainda que na empresa, a questão do “saber-fazer” torna-se o centro da noção. A do “saber-ser” constitui certamente o conceito mais difícil de avaliar, o menos tomado em conta nas definições de competências: fazendo especialmente parte da capacidade de fazer propostas, de exprimir a sua disponibilidade, de fazer circular a sua informação, de se integrar num grupo e de aceitar as críticas” (*Anneau des Recourses Francophones de l’Education*, 2002, p. 2).

Cada indivíduo possui um “saber-ser” que lhe é exclusivo, contudo este “dá-se” e exterioriza-se na relação social. Em virtude dos diferentes estatutos e papéis que cada sujeito necessariamente desempenha nos seus contextos sociais, poderemos designar o “saber-ser” de “qualificação social adequada para”, expressão que nos garante uma ligação à acção concreta e contextualizada.

A competência emerge sempre num contexto, o qual não é inócuo ao desempenho competente. Assim, além da trilogia dinâmica: “saber-saber”, “saber-fazer” e

“saber-ser”, devemos ainda considerar uma rede conceptual, da qual se destaca o querer e o poder agir e/ou reagir a uma determinada situação. O “querer agir” refere-se à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo, indispensável a um desempenho competente e o “poder agir” remete-nos para a existência de um contexto, de uma qualquer organização que permite ao indivíduo a possibilidade de tomar decisões, assumindo responsabilidades, gerindo controladamente os riscos, podendo partilhar com ele toda esta dinâmica.

Como podemos inferir, a competência é uma noção plural, abarcando em si todo um conjunto de outros conceitos, ou se preferirmos, “competências” como, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade e transferibilidade. Este grupo de conceitos emerge na “acção competente” não por justaposição, mas numa correlação múltipla, onde estes conceitos actuam como fios que se vão tecendo, por um sujeito que vive e que é sempre um ser-em-situação. Cada situação é sempre nova e, por isso, o sujeito terá que mobilizar os recursos de que dispõe, doseando-os de forma a que acção se torne o mais competente possível.

Importa ainda referir, que a pluralidade na noção de competência assenta não só na interacção com uma rede conceptual, mas porque na acção ela não surge no singular. Citando Le Boterf (1998), “Convém, a meu ver, distinguir “a” competência, que é um processo combinatório, e “as” competências produzidas por este processo. E o que é preciso sem dúvida admitir, é que “as” competências são, de facto, as actividades, ou as acções, realizadas com competência. (...) O que existe são as pessoas, as equipas ou as organizações que agirão com mais, ou menos, competência” (Le Boterf, 1998, p. 144). No seguimento do que nos diz Le Boterf (1998) e apesar de, em virtude da sintaxe da língua, utilizarmos arbitrariamente ambos os termos, com rigor, a competência (no singular) reportar-se-á exclusivamente ao acto de se ser competente. Quando nos referimos aos desempenhos, potencialidades, conhecimentos, etc., actualizados por um indivíduo, estaremos sempre a reportarmo-nos a competências (no plural). Nenhuma competência existe ou subsiste solitariamente. Só a coexistência implícita de feixes dinâmicos de competências possibilita a sua efectiva existência enquanto fenómeno real.

1.3. Competências e Contexto

O modelo das competências emergiu para dar resposta às necessidades da nova economia e de uma nova conjuntura social cujo modelo vigente, o das qualificações, se revelava cada vez mais insuficiente.

O crescimento do sector terciário foi um dos principais factores responsáveis pelas mudanças operadas no mercado de trabalho. Uma vez que este sector, o dos serviços, envolve um vasto leque de competências, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, torna-se difícil enumerar com precisão quais os saberes necessários e adequados a determinada função. No que respeita à prestação de serviços, sabemos que um dos pontos essenciais é a relação trabalhador-cliente, que envolve, por parte do primeiro, a mobilização de recursos de carácter relacional, os quais podemos considerar mais da ordem do “saber-ser” do que propriamente do “saber-fazer”. Neste sentido, é preciso fazer apelo à mobilização psicológica dos indivíduos. Para se ser reconhecido competente, não basta possuir saberes, é necessário mobilizar algo mais. “Os responsáveis de pessoal proclamam que o intelecto das pessoas e a sua responsabilidade são necessários ao trabalho. A compreensão global da tarefa torna-se uma exigência. A certeza de que a competitividade se obtém pela qualidade e que esta exige mobilizar todos os tipos de inteligência a todos os níveis, tem por corolário que a competência esteja sempre presente” (Roche, 1999, p. 44). Agora o trabalhador e o cidadão em geral, deve estar em constante desenvolvimento, pois, mais do que nunca, o ambiente solicita a mobilização das capacidades criativas, de forma a poder dar a resposta mais adequada e eficiente, aos desafios que vão surgindo. A competência acolhe em si uma dimensão de imprevisibilidade que se joga na subjectividade do indivíduo, num espaço de liberdade que ele deve assumir com responsabilidade.

1.4. Competências e Antropovisão

O modelo das competências reenvia-nos para um modelo de homem livre. O novo mercado de trabalho e a sociedade do conhecimento e da globalização implica autonomia, capacidade de decisão e, consequentemente, uma forma pessoal e única de dar resposta às situações que emergem, pois não há receitas para respostas competentes e não há uma forma única de se ser competente. A competência aparece como o *pivot* da responsabilização das pessoas em torno da procura de qualidade, responsabilização essa que deverá necessariamente ser partilhada com a equipa de trabalho, com as políticas de organização e formação, as quais podem criar condições mais ou menos propensas ao desenvolvimento dos sujeitos.

Se o trabalhador passa a ser o empresário das suas próprias competências, a sua valorização no mercado de trabalho depende da capacidade de mobilização dos recursos adequados. É do seu próprio interesse tornar-se cada vez mais competente. Estes novos contornos, fazem do trabalhador o seu próprio prescriptor, dando

lugar “às diligências participativas, aos contratos por objectivos, a formas de auto-avaliação, à decadência das funções de controle ou de autoridade em benefício das funções de animação” (Dugué, 1999, p. 12).

Como já referido, o modelo das competências traz consigo uma nova concepção de cidadão e de trabalhador, onde características como a autonomia, a responsabilidade, a polivalência e a flexibilidade promovem uma nova concepção de homem livre, compreendido de uma forma holística e onde a verdade e os valores deixam de ser absolutos. O modelo das competências é parte integrante de uma nova concepção antropológica que emerge e que pretende restituir ao ser humano características que o decorrer da história e dos acontecimentos fizeram sucumbir em nome de uma “verdade” que se proclamava absoluta, sendo um dos seus expoentes o positivismo, no decorrer da linha da modernidade.

Por sua vez, o paradigma emergente na pós-modernidade, poderá, se o soubermos gerir, abrir caminho a um mundo mais justo e a uma realização mais plena da pessoa humana. Tendo em conta que o modelo das competências dispensa as contratações colectivas de trabalho e exclui o estatuto do trabalhador em função dos seus certificados/qualificações/diplomas e que, por isso, enfraquece a posição do trabalhador, é também esta a oportunidade em que o trabalhador competente, porque único na sua forma de ser, pode negociar a sua posição no mercado de trabalho. Um trabalhador não é igual a qualquer outro: ele tem um próprio modo de ser que pode constituir uma mais-valia, e é esta que lhe confere poder negocial. É evidente que estas potenciais vantagens só poderão ser auferidas, se os indivíduos envolvidos no processo tomarem nele parte activa, promovendo o seu próprio desenvolvimento. É neste modelo que a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” se deve tornar uma realidade cada vez mais frequente. “A competência é apresentada como um bem privado que deve ser trocado num mercado activo e bem informado” (Dugué, 1999, p. 14). Ou seja, cada um de nós deve procurar ser o mais competente possível, enfrentando o devir, numa postura pró-activa, porque, apesar do desempenho competente ser sempre um desempenho individual (do sujeito concreto), este não se dá, nem o indivíduo se tornará competente, se o contexto não proporcionar este desenvolvimento. Como já referido, o desenvolvimento competente depende do “poder agir”, o qual é mais, ou menos, fomentado pelo meio envolvente. Por outro lado, a competência carece sempre de reconhecimento, implica sempre uma relação de negociação inter-subjectiva, à qual é inerente um mecanismo de cooperação. Seja esta cooperação uma estratégia de sobrevivência, um mecanismo de regulação social pura e simples, ou um acto solidário desinte-

ressado de “boa vontade”, ela envolve necessariamente dinâmicas de grupo que se interceptam e que organizam, ou reorganizam, o nosso tecido social nos mais diversos âmbitos.

Obviamente, para que o modelo das competências, marcado por uma nova concepção antropológica, possa funcionar em prol da justiça social e da realização da humanidade, é necessário que perspectivemos a educação como um percurso que se traça e que se intercepta com os percursos de vida e que haja políticas que possibilitem e fomentem o acesso de todos ao desenvolvimento e reconhecimento dos seus saberes, criando assim uma sociedade aprendente.

2. Pós-modernidade

Se o modelo das competências surge num tempo em que novas formas de organização, transformações económicas, políticas e sociais ganham cada vez mais visibilidade, este modelo, como já referido, pode constituir uma resposta que se pretende adequada. É pertinente que, através deste novo “modelo educacional”, possamos fazer face a esta realidade que desponta e que é designada por alguns autores de pós-modernidade.

2.1. O que entender por pós-modernidade

A pós-modernidade acolhe no seu seio um universo repleto de dúvidas e de incertezas, de pluralismos e de diferenças, no qual já não existe uma “única verdade”, mas onde tudo é, pode e deve ser questionado e onde a “verdade” é assumida com um estatuto relativo. Reflectir, questionar, interrogar, duvidar, investigar, deve ser esta a postura do homem pós-moderno para que se possa conduzir nesta realidade múltipla e diversa. É preciso que vivamos e experienciemos cada momento na sua plenitude para que, a partir dessas experiências, façamos escolhas mais conscientes, num exercício de liberdade que nos tornará mais responsáveis e simultaneamente mais humanos.

Não existe consenso quanto à utilização do termo *pós-modernidade*, embora exista uma percepção generalizada de que, para melhor o percebermos, deveremos previamente investigar um pouco sobre os fundamentos da modernidade (o Renascimento, o Iluminismo e o Positivismo).

Alguns pensadores, nomeadamente Nietzsche e Heidegger, colocam em causa os valores preconizados pela modernidade, desconstruindo esta realidade preten-

siosamente “demasiado” perfeita. Começando por colocar em causa os valores representantes da nossa cultura e da modernidade, não tarda que um conjunto de acontecimentos nefastos, em particular a 2ª Guerra Mundial, abalem todo o projecto da modernidade e inaugurem um tempo de crise, no qual urge reflectir e que será designado de pós-modernidade, de modernidade consciente da sua impossibilidade ou de modernidade modesta, na qual, apesar das várias interpretações, podemos considerar alguns itens essenciais:

1º O desencanto e a desconfiança na razão, devido aos já referidos acontecimentos nefastos. A confiança na razão, típica da modernidade, converteu-se em decepções e desenganos, conduzindo-a a um estado de debilidade, insegurança e desilusão. “O século XIX e o século XX saciaram-nos de terror. Já pagámos o suficiente a nostalgia do todo e do uno (...), activemos os diferendos, salvemos a honra do nome” (Lyotard, 1999, p. 27) pós-modernidade.

Até as expectativas colocadas na ciência e na técnica, para resolver as questões da qualidade de vida, não tiveram a repercussão que se esperava. “A história da razão é a história dos desenganos da razão, ou do irracional da razão” (Castillo, 1993, p. 42).

2º A perda de fundamento. A razão não é onipotente, não é absoluta e, por isso, não é instauradora de nenhuma verdade dogmática. Já não temos um ser, mas uma multiplicidade de entes (ou seres) que co-existe, numa pluralidade de perspectivas que se transformam de acordo com o contexto. A sociedade pós-moderna, uma sociedade global, torna-se o resultado de muitas racionalidades e perspectivas. “Ao pós-moderno não o preocupa qual será a realidade total, contenta-se com a parcialidade que momentaneamente percebe” (Castillo, 1993, 49). “A crítica radical à razão paga um preço elevado pela sua despedida da modernidade” (Habermas, 2000, p. 309), pois conduziu-a a uma fragmentação da vida do sujeito, tendo como consequência a perda dos seus próprios fundamentos, numa existência de caos, ao qual urge dar sentido.

3º Incredulidade perante as grandes narrativas da Humanidade. “...aquelas narrativas que se contam em todas as culturas e que têm a finalidade de dar uma visão integrada e coerente dos aspectos distintos da realidade. Exercem, pois, múltiplas funções como: dar coesão ao grupo, legitimar valores e projectos, ou as normas que regem a comunidade” (Lyotard, citado por Castillo, 1993, p. 50). Este novo pensamento, liberta o ser humano do sentido único e totalizante da vida, pondo fim às grandes cosmovisões potencialmente totalitárias e ditatoriais.

O fenómeno da globalização, a que não podemos ficar alheios, conduziu-nos a um outro olhar sobre o mundo. Encontramo-nos numa realidade multicultural. Apesar de, para Giddens, não vivermos num ambiente social pós-moderno, podemos mesmo assim, “ver mais que meros vislumbres da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem dos que foram promovidos pelas instituições modernas” (Giddens, 2002, p. 36). Encontramo-nos num universo de rápidas e imprevisíveis transformações, onde a verdade é apenas contextual e transitória.

4º Dissolução do sentido da história. A “História”, a “Grande História”, cede lugar a inúmeras histórias mais pequenas, onde coexiste uma multiplicidade de narrativas. Segundo os pós-modernos, a “Grande História” carece de sentido, porque ela não é mais que a apropriação da realidade construída ao longo dos tempos, por um determinado historiador. A pós-modernidade coloca em causa este modo de entender a história como um relato universal, porque, na verdade, jamais cada ser humano poderá escapar à sua situação e ao seu contexto experiencial; e estes são, simultaneamente condicionados e condicionadores. O que importa essencialmente é o presente que está aí, que ele pode viver e desfrutar segundo as suas perspectivas. “A História não tem uma forma intrínseca nem uma teleologia global. Pode escrever-se uma pluralidade de histórias e estas não podem ser fixadas por referência a um ponto de Arquimedes (como a ideia de que a história tem uma direcção evolutiva)” (Giddens, 2002, p. 34).

5º Fragmentação moral: Individualismo narcisista. Uma vez abandonado todo o fundamento do ser, da razão e da história, encontramos-nos perante uma existência fragmentada e confusa. Consequentemente, aquilo que poderemos denominar de moral, devido à ausência de princípios fixos que a regem e sustentam, encontra-se também num elevado grau de fragmentação. O centro da acção é o “eu” individual. Assim, toda a acção, ou mais propriamente, a acção de cada um, será orientada em função dos seus sentimentos e preferências, da sua consciência e dos seus valores, pois não existe, para além do “eu”, qualquer instância normativa. O “eu” é assim a medida de todos os valores. “A pós-modernidade, com a pluralidade de lógicas e discursos que surgem contradizendo todo o fundamento ontológico, inicia uma proliferação de “micro-éticas”, sem possibilidade alguma de consensos totais. (...) Ou, como escreve Vattimo, frente a uma ética de imperativos encontramos-nos numa ética de bens” (Castillo, 1993, p. 57). Não se trata de uma ética do bem, mas de uma ética de bens, de bens de consumo, dos bens que proporcionam prazer, prazer este que está associado ao presente. Porque tudo muda, nada melhor que viver o presente, desfrutar o momento. A ética, assim fragmentada, transforma-

se numa estética, porque bem ou “bom” é aquilo que seduz e proporciona prazer. Não existe mais uma norma a seguir, imposta extrinsecamente e prepotentemente absoluta. Agora, o que vale para cada um é aquilo que, pessoalmente, lhe agrada. O “dever ser” identifica-se com o que é. Já não há cisões, nem dicotomias. O caos é propenso e admitido. Caberá ao ser humano, ordenar este caos, enquanto cidadão responsável e competente. Este desafio não é tarefa fácil, mas constitui uma oportunidade para que o ser humano se realize enquanto pessoa. “Uma “ética do plano pessoal” é uma característica básica para a política da vida, tal como as ideias enraizadas de justiça e igualdade o são para a política emancipatória” (Giddens, 2002, p. 111). A gestão desta oportunidade começa no quotidiano, nos contextos e nas experiências de vida, porque o que é importante acontece na vida quotidiana, dela procede e a ela conduz.

2.2. Pós-modernidade – Um desafio antropológico

A pós-modernidade apresenta-se como uma nova etapa que apela a uma nova forma de estar no mundo e, esta forma, é viver num mundo cheio de dúvidas e de incertezas, de pluralismos e de diferenças, no qual tudo pode ser possível. Orientar-se neste mundo multifacetado, super-complexo e divergente constitui o grande desafio antropológico. Este desafio, presenteado pela pós-modernidade, não deixa de ser um “presente envenenado”, em virtude dos riscos que comporta. É como se, de repente os caminhos se multiplicassem, não existissem placas informativas nem sinais de trânsito. Contudo, esta realidade faz parte do nosso quotidiano. É urgente compreendermos e aceitarmos este desafio, se de facto nos pretendemos realizar enquanto seres humanos. Ser humano implica ser livre, ser responsável, ser autónomo, ser criativo, ter o poder e a possibilidade de fazer opções e tomar decisões. E como dizia Kant (1988), ninguém aprende a ser livre a não ser no exercício da sua própria liberdade.

Num tempo em que tudo pode ser possível, em que o local e o global coexistem dialecticamente é importante aceitar e cultivar a heterogeneidade. É preciso “reconhecer a(s) diferença(s) dos outros como condição necessária para a preservação da própria diferença individual” (Smart, 1993, p. 127). Articulando esta questão com o modelo das competências, será oportuno referir que o reconhecimento e valorização das diferenças passa, também, pelo reconhecimento e valorização dos adquiridos. Valorizar as diferenças é reconhecer socialmente, as competências existentes no outro. Esta torna-se uma questão fulcral, que ilustra bem como o

modelo das competências pode promover a tolerância e a solidariedade, operacionalizando novas formas de vida em comum.

Abalando todos os sistemas pré-estabelecidos, introduzindo a crise e a incerteza, fragmentando toda a cosmovisão e antropovisão, a pós-modernidade segmenta, também, toda a forma de conceber a educação.

2.3. Educar na pós-modernidade

Se a pós-modernidade nos trouxe uma nova concepção antropológica, é importante que a educação se transforme em função desta nova realidade, o que requer, certamente, novas “ferramentas”, as quais só uma educação adequada às necessidades e objectivos poderá proporcionar.

Antes de tomar qualquer direcção, “convém recordar que toda a educação é um processo pessoal destinado a melhorar e a aperfeiçoar o homem, a torná-lo mais valioso e mais feliz” (Castillo, 1993, p. 156). Assim, educar, numa cultura de mudança, será educar para a readaptação, para a reflexão e para o questionamento. Educar, na pós-modernidade deverá ser educar na riqueza da pluralidade, para o diálogo e para a flexibilidade, tendo em conta o relativismo do ser, a importância do momento, a equidade dos contributos da razão e da emoção em todo o processo de aprender. Educar na pós-modernidade é, essencialmente, promover a consciência crítica do aprendente, dando-lhe o protagonismo do seu processo de aprendizagem, educando para a liberdade, auto-determinação e cidadania.

Conceber a educação na pós-modernidade é concebê-la como um processo contínuo e permanente, que está sempre a acontecer em todas as experiências de vida, ainda que estas não se reportem à denominada aprendizagem formal. À luz deste novo paradigma esbate-se a dicotomia educação formal / educação informal, pois ambas constituem ocasiões de aprendizagem que num *continuum* enriquecem o aprendente. “A tarefa da educação é saber integrar o prazer e o esforço, a diversão e o compromisso, o permanente e o passageiro, o sexo e o amor” (Castillo, 1993, p. 178). Ambos, o prazer e o esforço, são necessários para a construção equilibrada da pessoa. Auto-determinar-se, enquanto indivíduo, não será mais que gerir esta dialéctica, numa economia de meios e fins. “A educação não é uma oferta, mas uma conquista” (Castillo, 1993, p. 179).

Sendo o processo educacional um percurso individual, este não deverá ser, contudo, um percurso solitário. “Fica também claro que, para os educadores e estudantes, o momento pedagógico é, segundo Giroux, o que assinala a passagem da

“ignorância” à aprendizagem da acção intelectual que relaciona e integra contextos, hierarquiza valores e discute concepções de humanidade. Por outras palavras, é o momento crítico de os sujeitos agenciarem desafios à estrutura social mais ampla que os enquadra” (Silva, 2002, p. 21). Ninguém “cresce” sozinho e é, também, na relação com o outro, que a vida nos ensina a hierarquizar valores e a categorizar saberes. Não podemos esquecer que a relação inter-subjectiva é, também ela, fonte de prazer. Aprender implica um percurso dialéctico entre o indivíduo e o meio, entre o “eu” e os outros, pressupondo uma inter-acção entre o individual e o colectivo. Esta relação é um dos pilares fundamentais da educação, porque é ela que nos permite evoluir, ultrapassar limites e transpor barreiras, tornando esta um percurso inesgotável e jamais acabado.

Uma educação que se denomine de pós-moderna tem que ser uma educação integral, na qual não haja lugar para exclusões, mas onde o grande intento será aprender e ser capaz de fazer as opções mais convenientes, no momento oportuno, perante a multiplicidade, mais ou menos sedutora, que constitui o mundo pós-moderno.

3. Educação, Pós-modernidade e Competências

3.1. Propor um caminho

Educar na pós-modernidade é, prioritariamente, promover a autonomia, partindo do contexto e das necessidades do educando que, num processo dialéctico, vai aprendendo a fazer a sua leitura crítica do mundo. A implicação dos indivíduos no seu processo de aprendizagem, não é possível num ambiente de “neutralidade teórica” ou de pluralismo profundo. Cada um de nós tem que encontrar os seus próprios valores, conquistando o seu espaço numa realidade social multifacetada e transitória. O modelo das competências surge como uma das respostas possíveis, que permite ao indivíduo encontrar o seu espaço nesta realidade múltipla e transitória, promovendo a autonomia, a adaptabilidade e a flexibilidade, valorizando a criatividade, dando visibilidade ao modo peculiar como cada um é capaz de se empenhar, agir e reagir num determinado contexto. Conforme já referido, também este espaço social é um universo de relações múltiplas, de ocasiões de aprendizagem diversas que ocorrem, necessariamente, na inter-subjectividade. É, também este, o território, no qual pode ocorrer o reconhecimento das competências por parte do outro, porque, de acordo com o próprio modelo, a competência evidencia-se na acção concreta. Este processo acontece numa inter-subjectividade que se pretende solidária, não tendo que, contudo, ser consensual. O reconhecimento é, por excelência, um momento dialógico, onde a “negociação” é realizada numa

postura crítica e consciente, por parte dos intervenientes. Não nos encontramos, portanto, num registo de ausência de valores, mas num momento participativo de produção de valores, no qual, o sujeito pretendendo demonstrar as suas competências, adopta uma postura eminentemente activa.

A sociedade do conhecimento, que com frequência se transforma simplesmente numa sociedade de comunicação de dados [“o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço” (Gadotti, 2001, p. 34)], transpondo a nossa dialéctica educacional, para uma dialéctica planetária, levou a que a sustentabilidade se tornasse “um tema gerador preponderante neste início de milénio para pensar não só o planeta, um tema portador de um projecto social global e capaz de reeducar o nosso olhar e todos os nossos sentidos; capaz de reacender a esperança num futuro possível, com dignidade para todos” (Gadotti, 2001, p. 21). Um futuro possível com dignidade para todos, torna-se, provavelmente, a possibilidade mais desejada de entre as possibilidades que podemos descortinar na pós-modernidade. Quem sabe, o modelo das competências, necessariamente comprometido com a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade e o exercício de uma cidadania activa, crítica e consciente, possa ser um caminho que concretize esta ansiada possibilidade. “Na sociedade da informação, a educação de adultos deve servir de bússola ao educando para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direcção de uma educação integral” (Gadotti, 2001, p. 35). Esta educação integral, de acordo com os princípios da pedagogia crítica, não deve visar só a transformação individual, mas também a transformação social.

3.2. Competências – Um caminho possível

Relembrando o que se referiu a respeito do conceito de competência, esta constitui um conjunto de recursos que confere ao sujeito capacidade para agir em determinados contextos, integrando as componentes de um saber mais teórico (“saber-saber”), um “saber-fazer” e um “saber-ser”, componentes estas jamais indissociáveis da vontade, da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, da capacidade de resolução de problemas, da adaptabilidade, da criatividade e do dinamismo do próprio sujeito. A competência, como capacidade de acção associada a um determinado contexto, surge como algo que implica sempre uma relação ao outro, o outro com o qual nos confrontamos e/ou colaboramos no nosso agir e que nos reconhecerá mais ou menos competentes.

Conforme podemos verificar, a este conceito são-lhe intrínsecos muitos outros, os quais vale a pena explorar, relacionando-os com o paradigma emergente, para podermos verificar até que ponto é uma possibilidade, mais ou menos adequada, para fazer face às “provocações” que advêm com a pós-modernidade.

Neste sentido passaremos a uma análise da rede conceptual inerente ao conceito de competência, articulando-a com as características da pós-modernidade.

3.2.1. A autonomia, a liberdade e a responsabilidade

A competência, entendida como capacidade para agir, terá que forçosamente implicar um elevado grau de autonomia. Ser autónomo implica, justamente, agir por iniciativa própria, assumir o risco das suas acções e, por isso mesmo, não poderemos separar esta capacidade da responsabilidade que qualquer acto de liberdade implica.

Relativamente ao paradigma pós-moderno, onde a realidade se torna múltipla e diversificada, onde a globalização nos tenta seduzir com infinitas “ofertas”, onde já não existe uma verdade e um modelo a seguir; só um homem livre, autónomo e responsável poderá dar sentido e ordem a este aparente caos. Reorganizar-se e encontrar-se face à multiplicidade, requer capacidade de se auto-determinar, de conseguir fazer as opções mais convenientes, tornando-se, assim, o autor do seu próprio destino.

3.2.2. A vontade, a motivação e o envolvimento pessoal

Jamais teremos “capacidade para agir”, se não tivermos vontade de o fazer, se não nos sentirmos motivados para tal. A mobilização das competências implica a vontade e o envolvimento pessoal: para se ser competente, não basta copiar o que se vê, é necessário inovar, colocar algo de si próprio na acção. Por isso, a probabilidade da acção competente, supostamente, aumentará com o grau de motivação do indivíduo. Para agir de forma competente, não basta possuir um conjunto de saberes, é preciso querer e ter condições contextuais para mobilizar esses recursos.

Ser competente implica muito mais que uma correcta e metódica utilização da nossa racionalidade: implica vontade, motivação e, por isso, sentimento, paixão, emoção. Implica um ser humano completo, conforme a perspectiva antropológica pós-moderna que preconiza um ser humano integral, perspectivado holisticamente.

3.2.3. O contexto

A competência não constitui nenhuma ideia inteligível que paire sobre nós como um espectro, mas ela concretiza-se e acontece na acção. É na acção e pela acção que podemos analisar e reconhecer as competências. É o reconhecimento das

competências, por parte do outro, que vai proporcionando o desenvolvimento da capacidade para agir. É através do reconhecimento, da valorização das suas competências que o sujeito experiencia o contexto como mais ou menos inóspito, mais ou menos adequado ao seu desenvolvimento. O homem é um ser em situação e é sempre na situação, (seja ela qual for) que a acção mais ou menos competente tem lugar. Também o homem pós-moderno é o indivíduo concreto que existe em situação. O que existe são seres que pensam, que sentem, que agem e interagem num quotidiano que deve ser vivido com prazer.

3.2.4. A flexibilidade e a adaptabilidade

Associada à questão do contexto, surgem as questões da flexibilidade e da adaptabilidade. Se o indivíduo é sempre um ser em situação, e se cada situação é, por natureza, única, o indivíduo encontra-se sempre em contextos diferentes, uns mais semelhantes que outros, mas a situação é sempre inédita. Ser competente é ter predisposição para enfrentar e gerir a mudança, num mundo onde transformações galopantes se operam a todos os níveis. Ser competente é adaptar-se ao diferente e agir em conformidade com essas diferenças, que decorrem de uma sociedade, onde o global dá visibilidade ao local; onde diferentes etnias, religiões e valores coabitam um espaço que deve ser partilhado. Partilhar esse espaço tão múltiplo e divergente requer adaptação e flexibilidade e esta nova ordem social é aquilo que designamos de pós-modernidade.

3.2.5. A criatividade e a subjectividade individual

Ter capacidade para agir em situações sempre inéditas, ser capaz de resolver os problemas que, repentinamente, se nos deparam, adaptar-se a um novo contexto, lidar com um novo fenómeno, ser capaz de gerir os seus recursos, podendo utilizar as suas informações em campos completamente distintos, implica da parte do sujeito muita criatividade e capacidade de improvisação. Ser criativo é uma das características fundamentais de um indivíduo competente, assim como da antropovisão pós-moderna. A criatividade, outrora desprezada é agora considerada um dos requisitos básicos não só da competência, como da empregabilidade e da cidadania activa.

3.2.6. As competências e a construção de uma ética solidária

A nossa situação actual e o modelo das competências implicam, cada vez mais, trabalhar a polivalência e a integração em equipas multidisciplinares, nas quais o grupo de competências ditas sociais é bastante valorizado, onde a abertura ao diá-

logo, a flexibilidade e o respeito pelo outro, se tornam condições indispensáveis para um desempenho mais competente.

Cada vez mais, os indivíduos precisam de desenvolver uma efectiva comunicação entre si, abrindo espaço a um diálogo participativo que possibilite discussões abertas, no sentido de validar uma “verdade” - a solução considerada “mais competente” para determinado assunto, pois que como o advento da pós-modernidade, temos que ter consciência que as soluções e as verdades só poderão acontecer na inter-subjectividade.

4. Conclusão

A educação deve ser repensada segundo as exigências do mundo actual, assumindo, o verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projecto de cidadania, que promova a liberdade do homem.

Assim, numa realidade marcada pela mutabilidade permanente e pela pluralidade de oferta/procura - onde mais que nunca, o indivíduo tem que ir traçando o seu caminho, adequando-se às circunstâncias sempre novas que vão emergindo - quem melhor poderá desenvolver-se enquanto pessoa e contribuir simultaneamente para o “enriquecimento” de tudo e de todos, se não alguém competente?

A competência engloba em si dimensões como a autonomia, adaptabilidade, flexibilidade, criatividade e responsabilidade, que tornam o seu portador agente do seu próprio destino, capaz de tomar decisões e de agir (saber-fazer) esclarecidamente (saber-saber), numa dialéctica construtiva eu-mundo, eu-outro (saber-agir).

Esta dinâmica de interacção, que é também inter-subjectiva, é indispensável para que o modo de ser competente possa ser desenvolvido e exercido, pois a competência carece sempre de reconhecimento. Se, por vezes, um juízo menos ponderado pode associar ao modelo das competências uma porta aberta ao individualismo e à competitividade desenfreada, quando nos detemos no conceito de competência de uma forma mais aprofundada, verificamos que é justamente por esta ser um “modo de ser” individual (intrínseco a cada um) que ela só se efectiva perante a “aprovação” do outro. A competência é “uma negociação social permanente” e é esta que nos pode abrir as portas, através da negociação, para uma sociedade dialógica e por isso mais solidária.

Nesta linha, pelas razões já apresentadas, parece-nos que o modelo das competências, pode constituir um excelente caminho, para que o desafio da pós-modernidade possa vir a resultar num “futuro com dignidade para todos”.

Bibliografia

- Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Tese de Mestrado. Coimbra: FPCE-UC.
- Almeida, L. (2003). *Eu, ou outros e as competências*. Tese de Mestrado. Coimbra: FPCE-UC.
- Anneau des Ressources Francophones de l'Education (2002). *Bilan de Competences*, 1-13. Consultado em 28 de Fevereiro de 2002, <http://www.arfe-cursus.com.html>.
- Beaujolin, F. (1999). Former en transformant, transformer en formant. *Education Permanente*, 140, 83-93.
- Beck, U., Giddens, A. e Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva*. Oeiras: Celta.
- Canário, R. (2001). *Adultos – da escolarização à educação*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 85-99.
- Carvalho, A. D. (2001). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Sta. Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Castillo, E. S. (1993). *Postmodernidade y Education*. Madrid: Dykinson.
- Catin, S. (1986). La mesure et l'évaluation des acquis de formation extrascolaires. *Education Permanente*, 83-84, 113-124.
- Conselho Nacional de Educação (1997). *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Publicação do Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Driessche, B. V. (1997). Reconnaître les acquis pour lutter contre l'exclusion. *Education Permanente*, 133, 75-82.
- Dugué, E. (1999). La logique de la compétence: le retour du passe. *Education Permanente*, 140, 6-18.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 1, 31-40.
- Giddens, A. (2001). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Gillet, P. (1999). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, 135, 23-32.
- Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Koch, P. (1999). Entreprise qualifiante e entreprise apprenante: concepts e théories sous-jacens. *Education Permanente*, 140, 61-81.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les competences: Quels jugements? Quels critères? Quelles instance?. *Education Permanente*, 135, 143-151.
- Liotard, J. F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Liotard, J. F. (1999). *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- McLaren, P. e Lankshear, C. (1994). *Politics or liberation*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1997). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artmed.
- Merriam, B. (Ed.) (2001). *The New Update on Adult Learning Theory*. S. Francisco: Sharon, Jossey-Bass.
- Rey, B. (2000). Existen las competencias transversales?. *Educar* 26, 9-17.
- Santos, B. S. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Séguier, A. (1976). *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto: Editores.
- Silva, A. (1999). *Pedagogia crítica e contra-educação*. Coimbra: Quarteto.
- Smart, B. A *pós-modernidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sultzer, E. (1999). Objectiver les competences d'interaction. *Education Permanente*, 140, 51-59.
- Zarifian, P. (2001). *Education Permanente*. Paris: Editons Liaisons.

Résumé

Cet article vise, en se basant sur l'analyse des problématiques inhérentes à la réalité post-moderne, à retrouver un chemin pour l'éducation, qui puisse constituer un projet valable, en vue de gérer avec succès les paris de notre monde global. Le chemin envisagé se fonde sur le modèle des compétences, dont la conception anthropologique sous-jacente pointe vers la promotion d'individus capables de faire face aux paris de la post-modernité. Dans la dernière partie de ce texte, on fait l'articulation entre compétences et besoins déclenchés par le nouveau ordre social, tandis que auparavant on a essayé de faire un parcours, visant à bien cerner les notions de compétence et celle de post-modernité.

Abstract

The present article, based on the analysis of post-modern reality issues, aims to put in perspective an educational path that may constitute a valid project to successfully manage the new challenges presented by our global world. That educational path is based on the competences model, whose anthropological conception, promotes individuals capable of dealing with the post-modernity challenges. In the last part, an articulation between competences and the needs brought about by the new social order is made, functioning as a conclusion, which is preceded by a justification path, in which the concepts of competence and post-modernity are presented.