

REFORMAS EDUCACIONAIS, COMPETÊNCIAS E PRÁTICA SOCIAL¹

João dos Reis Silva Júnior²

Jorge Luis Cammarano González³

Podemos abordar essa questão [competência] de uma forma muito abstrata, a partir dos debates da psicologia cognitiva, da didática, da lingüística e da antropologia. Então, corremos o risco de nos mover em um universo de conceitos, sem jamais explicitar as representações das práticas e do mundo social do qual fazem parte as competências analisadas. Optei pelo procedimento inverso: apresentar a prática pedagógica em função da *complexidade*, sob diversas facetas, e retomar a pergunta que foi deixada em suspenso: na verdade, o que é uma competência? (Perrenoud, 2001, p. 21, grifos nossos).

Resumo: Este artigo procura mostrar a relação entre o neopragmatismo que parece orientar as pedagogias do aprender a aprender e o momento histórico atual do capitalismo, destacando a discussão da noção de competência na escola e os supostos das reformas educacionais.

Abstract: This article try to show the relation between the neopragmatism and learning to learning pedagogies in the present context of capitalism, emphasizing the discussion about competence notion and the theoretical support of educational reforms.

¹ Este texto é o resultado de reflexões de duas pesquisas: 1) *A Construção Social da Qualificação Profissional*, coordenada por Celso J. Ferretti, tendo por pesquisadores Dagmar Zibas, Gisela Tartuce e João dos Reis Silva Júnior, desenvolvida na Fundação Carlos Chagas e financiada pela FAPESP; e 2) *A Qualificação Profissional como Construção e Relação Sociais: diferentes leituras sobre a obra de Marx*, coordenada por João dos Reis Silva Júnior, tendo por pesquisadores Celso J. Ferretti e Jorge Luís C. González, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com financiamento da FAPESP.

² Professor da PUC/SP e da Universidade de Sorocaba.

³ Professor da Universidade de Sorocaba.

Palavras-chaves: Reforma educacional; práticas sociais; trabalho; competência

Introdução

AS TRANSFORMAÇÕES geradas no âmbito do trabalho, das práticas sociais e da sociedade em geral em torno das rearticulações promovidas pelo capitalismo mundial, de modo a poder superar as crises sobrevindas do esgotamento das políticas que vinham sendo observadas no decorrer dos anos dourados, na expressão de Hobsbawm – possível reflexo do declínio do momento histórico do capitalismo denominado fordismo por alguns economistas, provavelmente, inspirados em Gramsci – têm múltiplas faces e desdobramentos heterogêneos. Se, de um lado, produzem resultados que são muito favoráveis ao capital (enfraquecimento e desarticulação das entidades organizadas dos trabalhadores, facilitando seu envolvimento pela empresa, por meio de técnicas participativas; aumento da produtividade; diminuição de custos, pelo recurso à intensificação do trabalho, à polifuncionalidade e mesmo à polivalência, ancoradas em novas teorias de gestão da força de trabalho, etc.); de outro, geram tensões e desequilíbrios (acentuação do desemprego estrutural e tecnológico, pauperização da população, mesmo em países centrais, precarização do trabalho, etc.) que ameaçam corroer o tecido social e implodir normas e valores. Tais transformações sofrem a mediação do processo de racionalização social, que converte as esferas outrora com alguma independência da racionalidade da produção, imediatamente permeadas por essa racionalidade. A economia torna-se o locus privilegiado da ideologia, fortalecendo a falsa idéia de que a vida deve-se voltar para a produção alienada, numa sociedade de produção abundante, ou seja, quando há carência da produção, a economia é vital para a sobrevivência humana; se essa carência já foi superada, real ou potencialmente, a vida deveria se voltar àquilo que poderia ser feito pelas máquinas e por uma organização social do trabalho mais racional que evitasse o trabalho desnecessário para a reprodução humana imediata. Isto parece implicar que a queda de normas e valores faz parte do movimento do capital, uma vez que esse torna cada vez mais abstrata a vida do cidadão.

O fato de o homem econômico se sobrepôr ao homem político e ao homem moral não significa o fim da ideologia, mas o seu primado, pois se fortalece a idéia do homem responsável por seu próprio destino, quando este dependeria em grau crescente do movimento quase que autônomo do capital. Atualmente, Chesnais (1997), na análise que faz sobre um novo momento histórico do capitalismo, aponta para o fortalecimento do capital financeiro, que por si só realizaria o dinheiro como mercadoria, o ápice do fetichismo, apresentando como *aparência* a independência do capital em relação ao trabalho social e abstrato. Contudo, esse movimento indica que a acumulação como investimento parece ter chegado a um ápice, e assim a sua continuidade manteria o lucro num patamar baixo, voltando a produção para aqueles que não detêm o capital, democratizando os bens de consumo.

No âmbito cultural operam-se outras tantas transformações geradas pelas mudanças que ocorrem na esfera da produção ou articuladas a elas, ou, ainda, precedendo-as e viabilizando-as – os avanços no campo das ciências, por exemplo.

A centralidade da educação e a noção de competência

Neste particular, as questões relativas à educação ganharam evidência sem par em função, não só da enorme produção e disseminação de informações por parte dos mais diversos organismos, mas, também, em decorrência do suposto de que os novos equipamentos e máquinas demandariam pessoas mais habilitadas e mais capazes – como consumidores e como trabalhadores. No caso destes últimos, acresceríamos, ainda, a capacidade de enfrentar os desafios e os imprevistos resultantes da utilização desses equipamentos e máquinas, assim como das formas novas de organização das empresas para produzir eficientemente, que por sua vez, demandariam um novo tipo de trabalhador portador de um tipo específico de qualificação profissional. Nesse contexto, em que a economia torna-se a mais elevada forma de ideologia, os arautos da superação da crise do capitalismo no último quartel de século XX e início do século XXI procuram estabelecer uma relação de linearidade entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação do trabalhador e a capacidade de manter seu emprego ou, ainda, manter-se na condição de um ser social empregável. Isto é, o que está em curso consiste numa profunda mudança da forma fenomênica do capitalismo em razão de sua própria racionalidade.

Disso decorre a necessidade estrutural capitalista de novas formas de produção do controle cultural e material no qual tudo se movimenta para que o todo continue inerte num processo de manutenção da substância histórica que caracteriza essa forma de produção da vida humana (Lukács, 1983; Jameson, 1996), para visões distintas sobre o presente. Essas formas de controle são postas em movimento por meio de mudanças institucionais que por sua vez operam a construção política da sociedade, mediada pelas instituições e seus novos desenhos e objetivos. Isso demanda uma profusão de reformas, dentre as quais, a reforma educacional, das que mais interfere com o ator das práticas sociais, que concretizam as relações sociais, estabelecendo-se, dessa maneira, as novas formas possíveis de controle cultural e material.

Este texto busca analisar os supostos de tais reformas que residem, segundo alguns reformadores, na *Noção Polissêmica de Competência*, tendo em Perrenoud um dos principais divulgadores no âmbito educacional. Destaca-se, no entanto, que o educador parece encontrar no Brasil uma tradução reducionista do que tem produzido ao longo dos anos em relação ao processo educativo⁴. Basta olharmos a vasta obra desse educador na direção de uma salvação da escola da modernidade nessa aparente transição para a pós-modernidade, isso é digno de nota em relação a Perrenoud. Por essa razão, pretendemos dialogar com Perrenoud sobre a potencialidade, tão bem explorada por ele, e os limites, das suas Noções de Competência na Escola, buscando caminhar no mesmo objetivo do educador, isto é, o de contribuir na construção de uma escola na direção de processo de humanização do homem, buscando desinverter aquilo que o próprio homem historicamente inverteu.

⁴ Seminário Internacional de Educação “Mudanças na escola e Mudanças no Mundo do Trabalho”. Curitiba, 14/15 ago.; Salvador, 21/22 ago.

Trabalho, prática social e formação

O genial pensador italiano Antônio Gramsci, em seu ensaio *Americanismo e Fordismo*, ao analisar a possibilidade de transformações profundas na Europa, por meio da introdução de uma nova base produtiva e de novas formas de produção e reprodução da sociedade da época, assinalava a resistência que tal movimento encontraria para consolidar-se no Velho Continente do início do século, no contexto de trânsito do “individualismo econômico para uma economia programática”.

Gramsci indicava um itinerário analítico, no qual os processos sociais e culturais produzidos por instituições cristalizadas historicamente na Europa, que se realizavam nas práticas sociais dos indivíduos, não podiam ser plenamente entendidos se desvinculados das transformações na base produtiva. Criticava os defensores da cultura européia por desejarem “a mulher embriagada e o tonel cheio”, donde derivaria toda a resistência à introdução de novo ser social e uma nova forma de produção material da vida humana. Insistia na compreensão do processo de ruptura, ao mesmo tempo, de continuidade histórica, do modo de produção capitalista a partir da articulação da economia com a materialidade instituída das relações sociais. Seria necessária a compreensão das mudanças sociais e da produção de um novo homem, dos processos de formação do sujeito no âmbito do trabalho e dos processos de reprodução social. Argumentava Gramsci (1988, p. 396), que o

Interesse de Leon Davidov [Trotsky] pelo americanismo; seus artigos, suas pesquisas sobre o *byt*⁵ e sobre a literatura; estas atividades eram menos desconexas entre si do que poderiam parecer, pois os novos métodos de trabalho [estavam] indissolivelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estavam indissolivelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem risse destas tentativas (mesmo que falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo”, estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que [era] também o maior esforço coletivo realizado até [aquele momento histórico] para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, *um tipo novo de trabalhador e de homem*. (grifos nossos).

Considere-se que o pensador italiano referia-se a determinada fase histórica do capitalismo, quando as relações sociais de produção e a política no sentido restrito, bem como as características da base produtiva pareciam mais explícitas – quando a “destruição criativa”, característica da modernidade, apresentava-se com maior nitidez –, do que o momento histórico do capitalismo atual; quando a expressão cultural parece derivar da emergência em profusão e da hegemonia dos signos, conjugadas com o predomínio da imagem e da linguagem sobre as outras formas de comunicação humana, que favorecem a fragmentação do entendimento do mundo, em um meio que poderíamos chamar de ditadura da aparência, da ficção, do presente e do individualismo (Jameson, 1996; Connor, 1993).

⁵ Sobre a vida, sobre o modo de viver. (N. e I.)

Essa parece ser a base objetiva de onde se origina a tensão entre o reflexo da realidade social na subjetividade e o horizonte de possibilidades do dever ser que o indivíduo põe para si, em suas ações, especialmente por meio do trabalho ou em função dele e de sua ausência. Trata-se, como bem desenvolve Gramsci no texto anteriormente citado e na sua *Concepção Dialética da História*, da construção de um novo ser social sob novas condições objetivas sociais e naturais. Ruiz (1998) argumentando sobre concepção de mundo e o movimento constitutivo entre a subjetividade, mediada pela *concepção de mundo do sujeito*, e a objetividade das práticas sociais e a organização da sociedade, a partir do autor da Sardenha, afirma:

Mas delimitemos melhor o que estamos entendendo por “concepção de mundo”. Para Gramsci uma concepção de mundo é aquela que se realiza cotidianamente ao produzir “modos de vida”, ou seja, ela deve ser capaz de desencadear uma atividade prática para transformar a realidade. A esta concepção de mundo, mais elaborada e coesa, podemos chamar de religião ou filosofia. Para Gramsci a Filosofia se distingue da religião mais especificamente por preconizar um sentido mais materialista e/ou objetivista de pensar a realidade. Assim, a expressão “filosofia” não pode ser entendida como expressão idiossincrática, pois não será a “filosofia” deste ou daquele filósofo, mas sim a expressão coerente de uma dada concepção de mundo que se acha difusa por toda a organização social. Poderíamos intuir que esta capacidade de difusão diz respeito, entre inúmeros elementos, ao nível de coerência explicativa da vida de indivíduos concretos que a concepção oferece. É este elemento explicativo, ao dar coerência significativa ao gesto humano, a característica fundamental que oferece suporte a qualquer modo de vida (Ruiz, 1998, p. 11).

Ruiz torna claro a concepção de mundo em Gramsci e como essa concepção ao tornar-se prática social, termina por alterar o modo de ser do indivíduo ou de uma coletividade, talvez possamos afirmar que daí derivaria sua definição de hegemonia, aspecto de sua teoria que muito contribuiu para a ciência e a prática políticas. Vale destacar, no entanto, a relação teoria e prática, para Gramsci a *concepção de mundo* só tem sentido quando “as idéias tornam-se massa, faz-se povo”.

Continua Ruiz (1998, p. 11).

Assim, além de explicar as relações sociais, ao produzir “modos de vida”, as concepções de mundo teriam também papel auto-explicativo para indivíduos concretos, pois cria condições para que os mesmos auto-justifiquem suas ações tornando-as relativamente coerentes com o modo de pensar que preconizam. Uma das características de sua organicidade consistiria justamente na maior capacidade de tornar algo “externo” ao indivíduo (a realidade, a natureza, o conjunto das relações sociais expressas em seu grande dinamismo e complexidade) em algo passível de ser subjetivado e compreendido, justificando a realização das ações.

Gramsci com sua concepção de mundo procura mostrar as relações indissociáveis entre a totalidade social e a construção de um novo tipo de homem, isto é, a constituição do sujeito não pode deixar de considerar a objetividade social e a natureza. Por meio de sua prática social, objetiva, externa à consciência em suas dimensões gnosiológicas e ontológicas. O movimento da totalidade expressa-se na prática social do indivíduo na sua particularidade, ainda, que para apreendermos tal processo, devamos, antes, apreender muitas mediações.

Para Gramsci, o processo de competição histórica seleciona aquelas concepções que estariam habilitadas para transformarem-se em prática individual e coletiva, ou seja, habilitadas para efetivamente construir a história humana através da coerência entre pensamento e ação que elas mediam. O teste de uma concepção de mundo é justamente seu caráter de resolutibilidade frente às necessidades objetivas engendradas em cada momento histórico. Este caráter de resolutibilidade não pode ser avaliado apenas pelo critério de verdade ou falsidade da concepção de mundo. O problema da verdade subordina-se à questão do quanto uma concepção é capaz de converter-se em força material. É este o sentido de uma ideologia orgânica. O caráter de organicidade é dado pela capacidade em entender e dar substância à prática efetiva do homem sobre a realidade material, aglutinando classes e grupos para as ações políticas que transformam qualitativamente esta realidade. Uma ideologia é arbitrária quando se restringe a termos especulativos produzidos por este ou aquele indivíduo, não assumindo poder de efetiva aglutinação de muitos seres humanos. (...) Aqui reside o caráter orgânico da ideologia para Gramsci, ela deve oferecer “soluções” a problemáticas colocadas por determinada contemporaneidade e aglutinar os homens, levando-os às últimas consequências para construir concretamente estas soluções. Em termos práticos a “verdade” reside justamente neste caráter orgânico da ideologia, na sua capacidade em produzir “consensos” sobre a realidade, instrumentalizando os homens para que atuem sobre a mesma (Ruiz, 1998, p. 11).

A ideologia, para Gramsci, deve ser entendida como uma concepção de mundo que orienta a práxis do homem em todas as atividades de sua vida, atividades individuais ou coletivas, de natureza material ou espiritual. Melhor dizendo, a ideologia tem que se transformar em uma prática que deve estar impregnada dos pressupostos ideológicos do homem e, por meio desta mesma prática, a visão de mundo do homem pode sofrer alterações. A ideologia, portanto, não é uma simples representação ideal de um objeto real; ela não é tida como um dualismo ou “binarismo” entre ideal e real. É, antes disso, um processo complexo e contraditório entre o subjetivo e o objetivo, entre o homem e sua prática em relação à natureza e em relação à objetividade social. Por isso, para Gramsci, a ideologia se manifesta na ciência, na religião, na economia, na educação, enfim em todas as atividades da vida humana no processo de sedimentação da hegemonia da classe no poder e de construção de uma nova hegemonia ligada às classes subalternas, processo que se desenvolve no âmbito da sociedade civil.

neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais esteja contida como premissa teórica implícita (que é uma “ideologia”, poderemos dizer, desde que se dê ao termo “ideologia”, o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela ideologia (Gramsci, 1978, p. 16).

No início do século XX, a realidade social objetiva e sua representação para os sujeitos era mediada por processos de reprodução, que eram permeados com certa clareza, do que se depreende da leitura do texto de Gramsci em epígrafe, em relação à formação do sujeito, nas esferas do trabalho e da racionalização cultural. No capitalismo do final do século passado, o vício e a virtude se nos apresentam como

esferas que se excluem, ainda que se pertençam mutuamente no capitalismo. Dessa forma, as relações entre o trabalho e a racionalização da cultura, bem como a formação do sujeito tendem a instituírem-se de forma complexa, dinâmica e de difícil entendimento, num contexto de ruptura e simultânea continuidade histórica, quando as reformas de todas as naturezas, com destaque para as do Estado e da educação, tornam-se os eventos fundamentais da vida social e política, como se pode depreender do texto de Popkewitz (1994, p. 26):

A ecologia da reforma está relacionada com as pautas de regulação social da escolarização. A escolarização de massas constituiu uma reforma fundamental da modernidade, institucionalizada durante os últimos duzentos anos, quando o Estado moderno assumiu as tarefas de socialização e educação em resposta às rupturas havidas nas pautas de produção e reprodução. O significado da pedagogia moderna constitui seu enlace com os problemas da regulação social; a pedagogia vincula as preocupações administrativas do Estado com o autogoverno do sujeito. As formas de conhecimento da escolarização enquadram e classificam o mundo e a natureza do trabalho que, por vez, tem o potencial para organizar e configurar a identidade individual. (tradução dos autores).

São dois momentos históricos do capitalismo caracterizados pela transição nas esferas que fundam e reproduzem a sociedade, com profundas transformações em tais movimentos. Destacam-se, no entanto, as mudanças no âmbito da racionalização da cultura, do trabalho, bem como nos processos sociais de formação do sujeito em ambas as esferas. Em tais momentos as relações entre trabalho, educação e organização social alteram-se e impõem uma pauta de mudança sobre tais processos, especialmente em relação à formação do *novo homem* para um novo *pacto social*, que se delineia.

Na esfera educacional, quando o Estado de bem-estar produzia o macro-acordo social realizando o compromisso de classes e a equilibrção econômica, os projetos que aí se desenvolviam tinham a mesma orientação, isto é, as propostas educacionais objetivavam a dimensão coletiva e pública reforçando o objetivo maior do Estado-Providência. No entanto, em tempos de mundialização do capital, mundialização financeira, desregulamentação, Estado mínimo, monetarismo, terceirização, estratificação do mercado de trabalho, enfraquecimento de instituições políticas no âmbito da sociedade civil, privatização das relações políticas entre Estado e sociedade, hegemonia das organizações não governamentais em funções antes estatais, flexibilização em geral, etc., as novas políticas educacionais derivam de um novo *pacto social* em construção, pautado no individualismo, no *empreendedorismo* e na busca da inclusão social por meio de ações privadas pontuais, de orientação assistencialista. As políticas públicas, antes caracterizadas pelo paradigma de atendimento às demandas sociais, ainda que de forma precária, agora são políticas orientadas pelo critério de oferta, isto é, a sociedade civil, organizada de forma privada, apresenta-se para a realização de funções outrora efetuadas pelo Estado. Em outras palavras, são políticas de oferta parametrizadas pelo orçamento da União, portanto, em vez de políticas sociais, temos, de fato, políticas econômicas.

Busca-se, por esses meios, transformar a educação em um bem privado, em uma *quase-mercadoria*, que por alguma via se adquire e se torna propriedade privada do possuidor, acentuando ainda mais o individualismo. Nesse contexto, o modelo de competência parece encaixar-se de forma oportuna – como mais um traço da racionalização da cultura na passagem do século XX ao XXI –, pois, como já dito, busca transferir os

direitos sociais do trabalho, da saúde, agora, ao que se vê, da educação, outrora de responsabilidade do Estado, para o âmbito da sociedade, para o trabalhador. As reformas educacionais, cuja orientação assenta-se em tal conceito (ver, p. ex., Ferretti; Silva Jr., 2000; Bueno, 2000; Squissardi; Silva Jr., 2001), além de trazer elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional (do “mundo dos negócios”) – promovendo sua subordinação, da forma como se apresenta, ao trabalho e à economia –, exacerba os conflitos intraclases por meio da intensificação do individualismo, despolitizando e repolitizando as contradições de classes, tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre a empresa e o trabalhador tomado individualmente, sem a mediação política dos sindicatos ou de outras instituições representativas do trabalho.

Do exposto acima não é difícil observar, a partir da mundialização da economia, que a crise do fordismo e a gradual construção histórica do presente momento do capitalismo exigiram a produção de novas relações sociais, de um novo pacto social – de uma nova “concepção de mundo” subjetivada pelos indivíduos – com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo, um homem que sinta, pense e viva diferente, o que parece ser uma forte razão, dentre outras, para a infinidade de reformas havidas em nível planetário, particularmente no Brasil, e para o que aqui nos interessa, as mudanças em curso no cotidiano das escolas e seu papel na qualificação do trabalhador.

Destacam-se nesse cenário tais reformas e as mudanças nas práticas sociais escolares, pedagógicas ou não, em face de a educação ocupar um espaço institucionalizado central para a construção de um sujeito moldado ao novo momento da história humana, conforme se pôde observar nas análises acima realizadas.

Problemas, desafios e alternativas para a educação analisados de uma perspectiva ontológica

Em seu livro *Construindo Competências desde a Escola*, trazido ao público brasileiro pela Editora Artes Médicas, é relevante o que se pode ler em um excerto do texto de Perrenoud, quando trata da *noção de competências na escola*. Parece que o núcleo central é a prática social complexa e os valores, saberes e habilidades nela inscritos, que procura dar sentido ao que é realizado pelo indivíduo na sua singularidade ou na sua particularidade. Escreve o brilhante educador genebrino, que “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade” (Perrenoud, 1999, p. 35).

Por outro lado, ao analisarmos o debate teórico que se tem travado no âmbito da sociologia do trabalho e suas possibilidades de implementação, é possível afirmar-se sobre pontos comuns a muitas noções que se tem conhecimento, ainda que a noção de competência seja usada, supostamente, para atingir objetivos muito diferentes, senão antagônicos, na escola e na empresa. Em geral, na literatura, a noção de competência está assentada na possibilidade da formação voltada para determinado objetivo, por meio de uma prática social, entendida de uma forma peculiar, posto que ela, da maneira como se apresenta, poderia ser aplicada a esferas sociais muito diferentes,

como por exemplo, a fábrica, a escola, a política e a programas educacionais. Isso nos faz indagar sobre qual peculiaridade desse entendimento de prática social, que parece não relevar a especificidade da base social, na qual ela se realiza, o que nos impõe mostrar nosso ponto de partida para a análise da competência, ou seja, o nosso entendimento sobre prática social, que, ao que tudo indica, constitui-se no centro dessa construção teórica da noção de competências.

Ferreira Gullar (2000, p. 165), em poesia social, "O Açúcar", parece nos indicar, com toda sua sensibilidade, um entendimento sobre a prática social, que tomaremos como itinerário, mesmo que reduzindo à forma acadêmica, a beleza estética construída pelo poeta. Nos toca o poeta com seus versos:

O Açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre

Vejo-o puro
E afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez Oliveira,
dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
E veio dos canaviais extensos
Que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

O caminho de compreensão de uma simples prática social, tal como tomar um café em Ipanema no estado do Rio de Janeiro, encontra-se na tristeza do poeta quando fala da natureza, dos sentimentos humanos, das mediações que trazem a concretização dessa inocente prática social em relação à agricultura, ao comércio, à indústria e às condições

de vida e morte dos homens que, sem escola, “morrem aos vinte e sete anos” e que “plantaram e colheram a cana que viraria açúcar”. Nota-se na poesia o grau de consciência do poeta, seu conhecimento sobre o significado existencial do açúcar, no momento em que o degusta. No entanto, mesmo que outro ser social não o entendesse, não tivesse tal grau de consciência por meio de um processo cognitivo, um processo gnosiológico orientado pela materialidade da existência, o açúcar como tão bem exposto pela poesia de Ferreira Gullar, teria toda concretude de sua poesia, toda tristeza do Poeta que por meio dessa simples prática social, formava-se como ser social e brilhante Artista.

A prática social põe-se na esfera do mundo dos homens, isto é, no âmbito da reprodução social, portanto, num plano que se funda no trabalho humano, mas que jamais pode a ele retroagir, mas que na formação do ser social deve estar presente. A entendemos como processo concreto de formação humana no cotidiano, que demanda, pois, conhecimento (razão e teoria) sobre a realidade, uma base valorativa construída ao longo da vida de cada indivíduo, permanecendo nas dobras de sua consciência, sendo o que diferencia o homem das demais espécies, a meta que ele se põe em qualquer prática realizada, por mais comezinha que lhe possa parecer.

A análise pretendida, nesse momento, tem como itinerário mostrar que qualquer prática é apenas um nível de formação da singularidade humana, sendo necessário sua superação por meio dos “momentos de suspensão do cotidiano”, que se faz por meio do trabalho criador ou de fruição (trabalho concreto, não social e abstrato), da arte e da ciência. Em tais momentos o homem, por esses meios, atinge sua “particularidade”, estágio mediador entre sua “singularidade” e a tomada de consciência humano-genérica, quando, então, retorna ao cotidiano, vivendo com um conhecimento e uma prática social articuladores da heterogeneidade, imediatismo e superficialidade (existenciais), que são categorias inelimináveis e específicas do cotidiano (Heller, 1977). Para operar tal movimento, nos utilizamos da análise de Lukács sobre prática social.

Prática social em Lukács

Lukács põe-se como objetivo o entendimento da socialização do ser humano na sua reprodução particular, que no conjunto realiza a reprodução social, por meio de múltiplos processos mediados, tendo – em última instância – o trabalho (visto como *protoforma do ser social*), o seu elemento fundante. O Autor assume os supostos ontológicos extraídos da obra de Marx, apreendidos como seguem:

Quem tenta resumir teoricamente a ontologia marxiana, encontra-se diante de uma situação paradoxal. Por um lado, qualquer leitor sereno de Marx não pode deixar de notar que todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente (isto é, fora dos preconceitos da moda), são entendidos (...) como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, ou seja, são *afirmações ontológicas*. Por outro lado, não há nele nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos; ele jamais se preocupa em determinar o lugar desses problemas no pensamento, em defini-los com relação à gnosiologia, à lógica, etc., de modo sistemático ou sistematizante (Lukács, 1979a, p. 11, grifos nossos).

Assim, doravante, quando referirmo-nos ao trabalho, estaremos fazendo referência à categoria trabalho, nesse caso à sua própria centralidade para o entendimento da

formação humana. Trata-se, pois, do trabalho como *protoforma do ser social*, que possibilitou a produção histórica do mundo dos homens em sociedade, como já dissemos, no plano da *reprodução social*⁶. Como nos deixa claro o pensador húngaro:

Um dos resultados mais importantes a que chegamos é que os atos do trabalho, necessária e continuamente, remetem para além de si mesmos. Enquanto na vida orgânica as tendências para preservar a si e à espécie são reproduções em sentido estrito, específico, ou seja, são reproduções daquele processo vital que perfaz a existência biológica de um ser vivo. Enquanto, portanto, neste caso só mudanças radicais do ambiente provocam, via de regra, uma transformação radical destes processos, *no ser social a reprodução implica, por princípio, mudanças internas e externas* (Lukács, 1981, grifos nossos).

E Lessa complementa com muita argúcia:

Postular a categoria do trabalho como categoria fundante do ser social – e, por esta razão – como protoforma das ações humanas, é uma coisa. Reduzir a processualidade concreta do ser social tão somente à categoria do trabalho, é algo bastante distinto.

Vejamos o cerne da argumentação de Lukács a propósito.

Segundo Lukács, com o incremento da capacidade humana em transformar a natureza, tem início o desenvolvimento do gênero que, em linhas gerais, passa pela divisão do trabalho, pela divisão da sociedade em classes sociais e pelo desenvolvimento de relações genéricas e materiais (como o mercado, o capital, etc.) que articulam cada vez mais intensamente a generalidade humana (*Gattungsmässigkeit*) (Lukács, 1995, v. II, p. 287-322)⁷.

Para o que agora nos interessa, deste complexo problemático é fundamental que, ao se complexificarem as relações sociais, são exigidas dos indivíduos posições teleológicas cada vez mais articuladas, sociais. Isto termina por explicitar as peculiaridades de um tipo de posição teleológica que não é mais a posição típica de trabalho, mas que, todavia, é imprescindível ao mesmo à medida em que o trabalho assume uma forma cada vez mais cooperativo-social. Nos referimos às posições que têm por objetivo influenciar nas posições teleológicas de outros indivíduos, tendo em vista a realização de certas tarefas em comum (Lukács, 1995, v. II, p. 155/XXVI). Este desenvolvimento é o solo genético do desdobramento de novas mediações sociais, que não mais pertencem diretamente ao reino da produção. Pensemos, como exemplos, em fenômenos como o direito, a arte, a ideologia, etc. (Vaisman, 1986, em especial o capítulo I).

Repetimos: Lukács insiste seguidamente sobre o fato de que tais complexos sociais, ainda que tenham a sua gênese e o seu desenvolvimento impulsionados pelas necessidades postas pela reprodução material, não mais se relacionam com a transformação da natureza, via trabalho, senão de forma mediada.

⁶ Reprodução social que é a esfera na qual vivemos, que não se confunde com a teoria da reprodução social, com origem em leituras estruturalistas da obra marxiana, cujos principais divulgadores foram Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron e Althusser, dentre outros.

⁷ Por genericidade, Lukács entende a universalidade do gênero humano a cada momento existente, historicamente determinada

O peso destes complexos parciais no desenvolvimento social global tende a aumentar conforme avança a sociabilidade. Da sexualidade à alimentação, da filosofia à esfera econômica, o avanço da sociabilidade impulsiona-os a se desenvolverem, acentuando tanto a peculiaridade de ser de cada um – e, portanto, a heterogeneidade e a contraditoriedade internas da formação social – como também explicitando suas legalidades específicas e seus elementos constitutivos. Em definitivo, no contexto da ontologia lukácsiana, nem a práxis social global é redutível ao trabalho, nem as posições teleológicas se limitam àquelas de ordem primária (Lessa, 1996, p. 48-75).

Para Lukács, a especificidade do trabalho humano reside na posição teleológica, posta pela consciência humana, que organiza a forma de ser do indivíduo durante o processo de trabalho, e, por meio das determinações reflexivas desse processo, aumenta a complexidade de sua própria consciência, bem como, produz transformações na sua forma de ser, quando produz um novo existente – resultado do trabalho –, com isso, estabelecendo uma nova objetividade social, realizada pelo processo de objetivação durante o trabalho.

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. É claro, (...) que não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica [existencial] e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas, exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária. O fato simples de que no trabalho uma posição teleológica é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isto um componente ineliminável de qualquer pensamento; desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. Nesta altura a questão não é tomar partido pró ou contra o caráter teleológico, antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – deste fato elementar (Lukács, 1981, p. 6-7).

Lukács acentua a especificidade do trabalho humano pela existência do pôr teleológico, isto é, um momento no qual a consciência humana põe uma finalidade a ser realizada por meio do trabalho ou de uma prática, a partir dos nexos causais dos objetos na natureza e a partir de uma objetividade social dotada de movimento e de legalidade ontológica próprios. Dessa forma, a posição teleológica é um momento da realidade material, em um processo homogêneo, de dois momentos heterogêneos (nexos causais dos objetos e a legalidade da objetividade social, de um lado; de outro, a posição teleológica, em contínuo movimento de mediações categoriais), que não são dissociáveis no trabalho ou na prática. Assim, esse momento, o da prévia ideação, já tem em si a generalização da totalidade social, por meio do trabalho ou da práxis social.

Detalhando o acima enunciado, para poder realizar o fim posto pela consciência, produzindo, por meio do trabalho ou de sua prática, um novo existente, o homem

precisa conhecer, com grau de precisão adequado, a trama da objetividade, na qual se produz seu objeto e que o fato social será transformado por sua ação. Isto lhe impõe um entendimento do ser objetivo e objeto de seu trabalho no plano da consciência. Há, dessa maneira, a busca dos meios para a realização dos fins no momento da prévia ideação. Tal momento consiste em um processo gnosiológico (cognitivo), quando o ser objeto do trabalho ou da prática social, por esse processo, torna-se um *não-ser* no plano da consciência, instaura uma nova objetividade nesse mesmo plano, que, agora, transforma-se consciência potenciada para a realização do fim posto por ela mesma. Nesse momento são potências a complexificação do entendimento e da sociabilidade humanos, bem como, a objetividade sobre a qual incidirá a objetivação decorrente da prévia ideação. Porém, tão somente, potência.

Nesse momento, já se enuncia a impossibilidade da *Razão Pura*. A consciência torna-se possibilidade de realização de um novo existente e de transformação do ser humano. Porém, sem a realização da potência produzida pelas determinações reflexivas a que alude Lukács da objetividade na consciência do homem, não há tais mudanças acima referidas, nem na objetividade, menos ainda na existência do sujeito. O reflexo da objetividade na consciência humana produzindo uma nova objetividade na consciência deve-se à possibilidade, no caso humano, de o homem *ser* e ao mesmo tempo *ser na consciência*, por meio do processo gnosiológico ou das determinações reflexivas, por meio da cognição, o que faz da consciência não um epifenômeno, como nos animais, mas realidade subjetivada por meio do reflexo da objetividade social ou da natureza. Segundo Lukács (1981, p. 24-25),

para aclarar bem essa estrutura de fundo que surge a partir do trabalho, [devemos examinar] o fato de que no reflexo da realidade como premissa da presença de fim e meio no trabalho se realiza uma separação, um afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confronto mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade produzida, coagulando-se numa "realidade" própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: *o ser e o ser na consciência* (grifos nossos)

Sobre a relação entre gnosiologia e ontologia, que Lukács acima brevemente alude, abaixo, ele melhor esclarece:

Natureza e trabalho [objetividade e trabalho], meio e fim chegam, deste modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, no fim, o produto do trabalho. No entanto, a superação das heterogeneidades mediante a unitariedade e a homogeneidade do pôr tem limites bem precisos. Não nos referimos, porém, àquela situação óbvia já esclarecida, na qual a homogeneização implica o reconhecimento correto dos nexos causais da realidade. Se houver erro a respeito deles no processo de busca, *sequer se podem chegar a ser* – em sentido ontológico – postos; eles continuam a operar de modo natural e a posição teleológica se suprime por si mesma, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato da

consciência devido à impotência diante da natureza. Aqui se toca com a mão a diferença entre pôr em sentido ontológico e gnosiológico (1981, p. 14-15, grifos nossos).

Aqui, o pensador húngaro procura alertar para a impossibilidade da ontologia do ser social somente no plano da consciência, uma vez que não há transformação na natureza, e menos ainda na objetividade social, portanto, todo o movimento reduziu-se a atos da consciência. Dito de outra forma, Lukács insiste na impossibilidade da existência tão somente no plano gnosiológico, ou ainda que a existência somente tem sentido na sua relação com a objetividade, e essa, por sua vez, cada vez mais, por meio do trabalho e da prática humanos, torna-se uma objetividade social, distanciando-o da natureza, ainda que jamais possa suprimi-la. Ao mesmo tempo, acentuando a legalidade dos fatos sociais e de suas relações, afirmando, ainda mais, a esfera da *reprodução social*, ainda que fundada no trabalho, nunca mais a ele poderá ser reduzida, em face do próprio movimento da história.

O pensador húngaro insiste que uma possível práxis teórica sem relação orgânica com a objetividade social ou a natureza não muda a racionalidade do processo histórico, nem da organização social em que vive o homem, assim, é impotente para a transformação humana do ponto de vista das categorias sociais, que o formam, bem como, para a legalidade dos movimentos sociais. Isto é, não se operam nem transformações sociais, menos ainda, a complexificação da sociabilidade humana. Apresenta elementos para inferir-se, ao menos, de que se trata, a possível práxis teórica, em um processo predominantemente gnosiológico formal e idealista, que contribui para a conservação da ordem social presente.

Lembrando-nos dos versos de Ferreira Gullar, podemos indagar que possibilidade representaria para o processo formativo do ser social, priorizar como *competência* subjacente ao seu processo educacional a memorização do ciclo do açúcar como uma das etapas da formação econômica do Brasil – creditando a essas o poder de determinar a realidade social? Ou discutir as inovações tecnológicas no plantio do açúcar e até mesmo de degustar gnosiologicamente a criação poética sem mediações potencializadoras de sua prática social em suas dimensões ontológicas, singulares, particulares e genéricas (humanas) como alternativas a demover pela práxis as relações sociais dos “lugares distantes, onde não há hospital, nem escola, homens que não sabem ler e morrem aos vinte e sete anos”?

Disso que se depreende, segundo Lukács, a impossibilidade do ser na consciência, ou, de uma ontologia por meio do trabalho filosófico e a impossibilidade de uma práxis exclusivamente teórica, possibilitadas por modelos e noções abstratos. Para o autor, o trabalho e a práxis social, na sua relação direta ou indireta com a natureza e a sociedade, são as únicas referências para uma ontologia do ser social em sua dimensão singular, particular ou no âmbito da genericidade da espécie humana. Por outro lado, a existência do ser social jamais poderia completar-se sem a apreensão dos meios para a realização dos fins, o que implica afirmar a importância dos processos cognitivos, reflexivos e gnosiológicos, ainda que tais processos tenham que ter como referência as formas de existência objetiva e subjetiva. Na noção de competência isso constitui-se na sua sedução e positividade, que pode e deve ser explorada para além do cognitivo, reflexivo e gnosiológico.

No entanto, realizada a prévia ideação, produz-se no plano da consciência uma tensão e uma objetividade entre a busca dos meios e o fim posto. Cabe ao homem, com sua consciência, na condição de possibilidade de realização do fim, a escolha do modo da objetivação de tal potência. Ele terá que escolher, a partir das alternativas contidas no horizonte de possibilidades criado pela objetividade social organizada pela racionalidade presente e pela natureza, aquela que promoverá a objetivação da prévia ideação por meio do trabalho ou da prática social. A escolha de uma alternativa dentre várias existentes na natureza ou na objetividade social, impõe ao homem um juízo de valor.

Nos primeiros estágios da humanidade, os valores estão ligados à utilidade do objeto produzido; em estágios mais avançados, há uma complexificação das possibilidades, que implica uma complexificação da base valorativa, que se apresenta, então, como ideologia, como uma visão de mundo, como em Gramsci, como *cultura*.

Na sociedade de classes, sempre segundo o pensador húngaro, *a ideologia/cultura além de dar sentido à prática social, também opera politicamente, dando sentido à organização social historicamente determinada, ela legitima as relações sociais que se concretizam nas práticas sociais dos homens orientadas por uma racionalidade social*. Apesar de críticas feitas por vários intelectuais sobre a posição da política na *Grande Ontologia* de Lukács.

Por outro lado, a “alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade torna-se veículo da criação de um existente” (Lukács, 1981, p. 31). Dito de outra forma, entre o horizonte de possibilidades posto pela natureza ou pela objetividade social e a realização da finalidade posta pela posição teleológica no trabalho, a alternativa é a categoria mediadora produzida pela consciência, porém repleta da materialidade da objetividade social.

A categoria *alternativa*, portanto, ao transitar do subjetivo ao objetivo em movimento dialético, ainda que constitua a individualidade, mais fortemente interfere na identidade do fato social no qual se inscreve a prática social. Aqui, pode-se ver com alguma clareza, como por meio da prática social, o ser humano põe-se como sujeito de sua história, se, certamente, ela não for tomada tão somente do ponto de vista cognitivo. Por outro lado, o *dever ser* acaba, no mesmo movimento, de forma predominante, constituindo o sujeito em maior intensidade no curso da prática social. Disso decorre que os homens fazem sua história em determinadas condições, e, ao mesmo tempo, formam-se e sociabilizam-se, por isso o caráter ontológico da obra marxiana, apesar dos muitos azedumes que uma afirmação como essa provoque. Assim, a prática que se encontra como central na noção de competências parece não considerar a racionalidade social, que dá sentido à organização social existente. Opera, dessa maneira, no âmbito da ideologia/política/cultura, legitimando os processos de reprodução social, que vêm coisificando o ser humano, ao mesmo tempo, que legitima essa ordem social historicamente produzida. Opera, portanto, a naturalização de uma substância histórica, contribuindo para a produção da atual forma fenomênica do capitalismo. Abandona-se, conforme Lukács, o seguinte suposto:

O desenvolvimento da divisão do trabalho (...) conduz, pela sua própria dinâmica espontânea, a categorias cada vez mais vezes mais acentuadas. Referimo-nos à troca de mercadorias e à relação econômica de valor que com ela entra em ação. Assim chegamos ao ponto em que Marx inicia a análise da reprodução social. E, como

ele investiga acima de tudo a economia do capitalismo, isto é, de uma formação já totalmente social, e nela a *relação mercantil constitui o ponto de partida ontologicamente mais adequado para a exposição, do mesmo modo o é o trabalho para o nosso discurso sobre o ser social em geral* (Lukács, 1981, p. VI-VII, grifos nossos).

Do exposto acima sobre a anatomia do trabalho humano, segundo Lukács, pode-se afirmar que quanto mais se torna reiterativa a realização da finalidade por meio do trabalho e da prática social e pelos atos reflexivos, mais se torna social o sujeito, e, de outro lado, mais social se torna a realidade sobre a qual o homem atua. Quanto mais se consolidam os heterogêneos “ser” e “ser na consciência” por meio do trabalho e da prática social, maior a sociabilidade e maior o distanciamento das esferas de existência anteriores à social, e mais socialmente pura torna-se a existência humana, mais socialmente intenso torna-se o âmbito da reprodução social, aparentando-se como uma “segunda natureza”, especialmente se vista somente por mediações gnosiológicas e cognitivas. Dessa forma, processa-se sua naturalização, sua introjeção na condição de natural na base valorativa do indivíduo, na sua ideologia e na sua cultura.

Quanto mais precisa a busca dos meios maior a complexidade dos atos reflexivos no plano da consciência, mais o homem se afasta do homem movido somente pelos seus próprios instintos, mais social se torna e mais desenvolve seu conhecimento por meio de sistematizações, de teorias. Parece residir aqui os supostos de um processo formativo, que, de fato, humaniza o homem, que contribua para desinverter aquilo que o homem historicamente inverteu, um processo educativo que contribua para o desvelamento do fetichismo da mercadoria.

Esse distanciamento [possível dado a diferença entre o ser e o ser na consciência] tem como outra importante consequência o fato de que o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente os seus afetos. Num determinado momento ele pode sentir-se cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará; na caça, por exemplo, pode ser tomado pelo medo, no entanto permanecerá no seu posto e aceitará lutar com animais fortes e perigosos, etc. (É preciso repetir que estamos falando do trabalho enquanto produtor de valores de uso, que é sua forma inicial. Só nas sociedades mais complexas, de classes, essa conduta originária se entrecruza com outros motivos, surgidos do ser social, como por exemplo a sabotagem no trabalho. No entanto, também neste caso permanece, como pano de fundo, o domínio do consciente sobre o instinto). É evidente que, deste modo, entram na vida humana tipos de comportamentos que se tornam decisivos para o ser-homem do homem. É reconhecido universalmente que o domínio do homem sobre os próprios instintos, afetos, etc., constitui o problema fundamental de qualquer disposição moral, desde os costumes e tradições até as formas mais elevadas da ética. (...) O homem foi definido como animal que constrói seus próprios utensílios. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar instrumentos implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, que o homem tenha domínio sobre si mesmo. Esse também é um momento do salto [ontológico] a que nos referimos, da saída do homem da existência puramente animal (Lukács, 1981, p. 40).

Vimos como a categoria alternativa produzida na consciência realiza a mediação entre a finalidade posta, a ser realizada, o dever ser, e o horizonte de possibilidades pertinente à objetividade social, organicamente relacionado à racionalidade do momento histórico em que o homem vive.

No entanto, há que se discutir, ainda, a relação indissociável entre o dever ser e o valor, bem como a natureza do valor. O dever ser acompanha, por meio da ação humana mediada pela consciência, toda cadeia causal do processo de trabalho e da objetivação da prática social, para garantir a realização da posição teleológica. Já o valor, ainda que desde logo se ponha na gênese da categoria alternativa, procura indicar a posição de utilidade social do resultado do trabalho. Sendo, portanto, de natureza objetiva e social. Dessa forma, o valor permanece nas relações entre a objetividade e a subjetividade. Importa, aqui, destacar, não só sua natureza objetiva social – nem somente subjetiva, tão pouco determinadamente objetiva –, mas também sua função social quanto à utilidade da realização da finalidade do trabalho, e, por isso, a indissociabilidade entre o valor e o dever ser. Entre a ideologia/cultura (objetiva e social) e a história sendo realizada em cada prática social.

Por outro lado, no capitalismo os processos sociais são mais complexos, o processo econômico global socializa cada vez mais o homem (o sujeito), por meio dos processos de reprodução social. O processo econômico global constitui, de uma determinada forma, consoante um determinado momento histórico do capitalismo, os sujeitos do trabalho e da práxis social. Ao mesmo tempo, a economia capitalista é uma economia de tempo de produção por meio do desenvolvimento das forças produtivas, especialmente, nesse início de século. Isso, historicamente, tem produzido o potencial aumento progressivo do tempo livre (ao lado da exclusão social), porém contendo *in nuce*, a possibilidade de uma sociabilidade do homem para si, não em si. Escreve Lukács (1981, p. 71), aludindo a Marx:

Economia de tempo, no entanto, significa relação de valor. O próprio trabalho simples, voltado apenas para o valor de uso, é uma forma de sujeitar a natureza ao homem, para o homem, tanto na medida em que transforma de acordo com suas próprias necessidades, como na medida em que vai dominando os seus instintos e afetos puramente naturais e, por este meio, começa a formar as suas faculdades especificamente humanas. O fato objetivo de que a legalidade econômica tende à economia de tempo, produz diretamente a divisão do trabalho cada vez mais em nível mais pleno, isto é, dá origem, cada vez a um ser social com um nível de sociabilidade sempre mais pura. Deste modo, esse movimento, independente do modo como o interpretam as pessoas que dele participam, é um passo adiante na realização das categorias sociais a partir do seu ser em si original até um ser-para-si sempre mais ricamente determinado e sempre mais efetivo. Acontece que a encarnação adequada deste ser-para-si da sociabilidade efetivada, que se realizou a si mesma é o próprio homem. Não o ídolo do homem isolado, em geral, abstrato, que nunca existiu, mas, ao contrário, o homem na sua concreta práxis social, o homem que com suas ações e nas suas ações encarna e torna real a espécie humana.

Em outra passagem de sua *Ontologia*, Lukács aprofunda o que indicou acima, bem como nos mostra, do ponto de vista ontológico, a relação entre os valores de uso e de troca, e a possibilidade, com o aumento progressivo da sociabilidade humana promovida pelo processo econômico global, da progressão no sentido do desenvolvimento ulterior da humanidade (na direção de um intensificar da humanização). Segundo o autor, o valor de uso – mediador entre o homem e a natureza, que realiza a satisfação de suas necessidades – é a intencionalidade objetiva do trabalho humano, que, no entanto, o realiza no capitalismo, em cuja racionalidade encontra-se a economia de

tempo. Tal racionalidade orienta as relações sociais movidas pela mercadoria, promovendo, tais relações, juntamente com um movimento de humanização, um processo de retificação do homem. Disso decorre uma contradição na socialização do indivíduo, um processo de socialização contrário ao desenvolvimento ulterior da humanidade. Afirma Lukács:

A objetividade do valor econômico está fundada na essência do trabalho como intercâmbio orgânico entre sociedade e (natureza) e, no entanto, a realidade objetiva do seu caráter de valor vai além deste nexos elementar. A própria forma original do trabalho, para a qual a utilidade fixa o valor do produto, mesmo que se relacione diretamente com a satisfação da necessidade, põe em movimento, no homem que o realiza, um processo, cuja intenção objetiva – independente do grau de consciência – está voltada para o ulterior desenvolvimento do homem. Desse modo, há, no valor econômico, uma elevação qualitativa com respeito ao valor que já existia na atividade simples, produtora de valor de uso. Temos, assim, um movimento duplo e contraditório: de um lado, o caráter de utilidade do valor adquire uma dimensão de universalidade, de domínio sobre o conjunto da vida humana e isto acontece ao mesmo tempo que a utilidade vai se tornando cada vez mais abstrata, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume a função de guia nas relações sociais entre os homens. Sem que com isso se possa esquecer que o pressuposto para a existência do valor de troca é o valor de uso.

Aqui, Lukács procura nos mostrar o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que se concretizam nas práticas sociais: uma vez que o valor de uso é imprescindível ao valor de troca no capitalismo, no trabalho, como na prática social há um duplo movimento formativo do homem. Se, por um lado, o valor de troca nega a nossa humanidade, por outro, como não existe valor de troca sem o valor de uso – este encontra-se na sua gênese – realiza-se tanto no trabalho como na prática social um processo de humanização do homem: trata-se de uma formação contraditória, que nega e ao mesmo tempo afirma a humanidade do homem.

O elemento novo, então, é um desenvolvimento contraditório, dialético, das determinações originárias, já presentes na gênese e não a sua simples negação abstrata. De um lado, esse desenvolvimento, responsável por formações realmente sociais como o capitalismo e o socialismo, é em si mesmo contraditório, o que é extremamente importante e fecundo: a sociabilidade desenvolvida da produção resulta num sistema imanente, que repousa em si mesmo, fechado em si mesmo, com respeito ao econômico, no qual uma práxis real só é possível na medida em que esteja orientada para finalidades econômicas imanentes e para a correlativa busca dos meios. Com efeito, a expressão *homo economicus* não surge por acaso e muito menos por equívoco; ela representa em termos adequados e plásticos o comportamento imediato do homem em um mundo onde a produção se tornou social. Mas apenas o comportamento imediato.

Depois de afirmar a imediatismo do comportamento econômico no capitalismo, o pensador húngaro procura mostrar o caráter ineliminável, ainda que contraditório, do processo de formação social. Novamente nos fornecendo, portanto, supostos para o entendimento de um processo formativo na direção do *homem para-si*.

Com efeito, tanto no capítulo sobre Marx, como nas presentes considerações, fizemos questão de deixar claro que não podem existir atos econômicos – desde

o trabalho originário até a produção social pura – sem intenção, ontologicamente imanente, voltada para a humanização do homem no sentido mais amplo do termo, ou seja, que diz respeito tanto à sua gênese quanto ao seu desenvolvimento. Essa constituição ontológica da esfera econômica ilumina a sua relação com os outros domínios da práxis humana. Como já vimos muitas vezes em outros contextos, à economia cabe a função, ontologicamente primária, fundante. E, apesar de já ter dito também isto muitas vezes, vale a pena sublinhá-lo mais uma vez: tal prioridade ontológica não implica nenhuma hierarquia de valor. Com isso realçamos apenas um fato de caráter ontológico: uma determinada forma de ser é a insuprimível base ontológica de uma outra e a relação não pode ser inversa nem recíproca. Tal constatação não implica nenhum juízo de valor. Somente na teologia e no idealismo com tintas teológicas a prioridade ontológica representa também uma conformidade mais alta com o valor (Lukács, 1981, p. 73-74, grifos nossos).

O trabalho simples produtor de valor de uso, nos estágios menos evoluídos da humanidade, transforma-se em modelo da práxis social no presente estágio de desenvolvimento histórico da humanidade, e carrega consigo, nos processos de reprodução sociais a progressão contraditória do capitalismo. É, pois, segundo, Lukács, a protoforma do ser social em suas dimensões singular, particular e da genericidade social. Tal processo contraditório ancorado no trabalho em última instância, espelha, no atual modo de produção, a contradição explicitada por Marx nos *Manuscritos*, bem como em *O Capital*.

No início do *Terceiro Manuscrito* pode-se depreender o movimento de explicitação teórico das relações entre trabalho, propriedade privada e a construção do indivíduo no contexto da economia política. Marx indica um processo contraditório, no qual o trabalho humano é entendido – por Smith e Ricardo – como produtor essencial da propriedade privada, como produtor central da riqueza. Ou seja, o homem é agora, na economia política, socialmente tido como sujeito da produção da riqueza, antes atribuída tão somente a causas objetivas, exteriores ao homem, às quais o homem deveria subordinar-se para usufruir de seus resultados e sobreviver. Portanto, com a economia política, o homem constitui-se socialmente como sujeito por meio de seu trabalho – sua propriedade privada. “A essência subjectiva da propriedade privada, a propriedade privada enquanto actividade para si própria, como sujeito, como pessoa, é o trabalho” (Marx, 1989, p. 183).

No mesmo processo, no entanto, a dimensão antitética da afirmação humana na produção de sua história, por meio do trabalho e da prática social, revela-se nas condições objetivas de realização da propriedade privada, da riqueza. Ao mesmo tempo, a economia política afirma o homem como sujeito de sua história e o alheia do entendimento, e na sua formação sócio-moral, das conseqüências das condições objetivas da propriedade privada e da riqueza na sua formação. Ou seja, na construção social do indivíduo, a racionalidade capitalista é obscurecida antes do que revelada em qualquer instituição ou organização. O que parece vir ratificar a impossibilidade da práxis teórica e da aplicabilidade flexível de modelos que se põem em todas as esferas sociais, sem que se considere suas categorias e seu movimento histórico específicos em qualquer área da ciência produzida também ela de forma histórica.

Depois de sucintamente ter exposto nossa base de análise com orientação ontológica de extração marxiana, talvez nos seja possível entender o modelo de competência,

que tem em seu centro a prática social. Mas buscaremos seu entendimento como uma prática social, porém dada nossa posição teórica, tentaremos apreendê-la de forma contraditória, ou seja, buscando nela o que o modelo nos traz de positivo e o que nos traz de negativo, que nos parece ser seu caráter formal, abstrato e tão somente gnosiológico.

Dialogando com Perrenoud

É difícil definir o que sejam competências, isso é admitido por Perrenoud (1999) – dentre outros autores preocupados com a educação como ele ou dentre aqueles que pretendem usar o modelo segundo os objetivos da ordem estendida do mercado, suposto central de Hayek⁸ –, talvez em face dos fundamentos a partir dos quais alguns educadores e teóricos organizacionais tenham estudado o assunto. A busca do entendimento desse debate na esfera educacional, que já fizemos em outro texto (Ferretti et al. 2001), especialmente no âmbito da sociologia do trabalho, ratifica o que explicita Perrenoud. Apesar dessa dificuldade de definição das competências, parece que três são os pontos de concordância no debate teórico:

- 1) a competência é uma qualidade introjetada no trabalhador por meio de sua prática, tornando-se um valor de sua singularidade, de sua ideologia/cultura, de sua forma de ser;
- 2) por outro lado, ela não tem sentido na condição de potência, tão somente, o tem em ato efetivo, ou seja, numa prática social, em que os sujeitos mobilizam seus conteúdos cognitivos e outros saberes para a resolução de problemas sem indagar as suas razões estruturais de emergência; e
- 3) essa nova forma de sociabilidade se consolida, bem como os conteúdos cognitivos se adensam. Acrescentaríamos, a objetividade social naturaliza-se para o ser social.

Esses pontos ratificam nossa hipótese, segundo a qual a nova qualificação do trabalhador orientada pelas competências não é uma demanda linearmente direta das mudanças tecnológicas como fazem alarde os nossos reformadores e seus arautos das reformas educacionais no Brasil, que a tomam como suposto, mas uma teoria, que busca orientar processos de reprodução social, para a produção de um novo tipo de homem, num contexto de produção de um novo *pacto social*, em momento presente do capitalismo em geral, e particularmente no Brasil.

Tais referenciais parecem ratificar a mudança do ser social trabalhador, segundo a objetividade social predominantemente, visto que busca consolidar a mesma substân-

⁸ A *extended order*, como um todo, que representa uma adaptação às atividades humanas, através de uma infinidade de fatos particulares que ninguém conhece em sua plenitude, foi feita pelo mercado. E o mercado se tornou possível pela ação das pessoas que adotaram as normas relativas à propriedade privada, aos contratos e assim por diante, que elas aceitavam não por ter compreendido que seriam benéficas à humanidade, mas pela simples razão, de que aqueles grupos que de alguma forma se fixavam nesses princípios do individualismo, multiplicaram-se muito mais rapidamente do que os outros, já que assim eles podiam manter uma população maior. E nossas crenças morais na propriedade privada e na liberdade de contrato cresceram juntamente com aquela noção moderna de ordem econômica, que tornou possível a sobrevivência de uma população praticamente quatro vezes superior àquela existente no mundo, antes que o homem deixasse de ser um caçador e um coletor, para se tornar um produtor para o mercado (Hayek, 1981, p. 2).

cia histórica da sociabilidade, com uma forma fenomênica adequada ao atual momento do capitalismo. Trata-se de transformar valores coletivos em individuais, valores que dispõem para a mobilização para valores que dispõem o trabalhador para a resolução de problemas. Tudo isso, articulado à prática social do trabalhador, que na condição de construtor de sua história, forma-se por essa prática e consolida a atual conjuntura do capitalismo mundial e no Brasil, que rapidamente caracterizamos no início deste texto.

Perrenoud (1999), um dos autores que mais tem difundido as competências como processo de formação na escola e inspirador⁹, “juntamente” com Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo e Eny Maia, de reflexões sobre competências e as reformas educacionais no Brasil, especialmente na educação profissional e na superior (Maia; Carneiro, 2000), parece concordar com a articulação entre a difusão do modelo de competências e uma reorganização da sociedade sobre novas bases valorativas, sinceramente preocupado com os rumos que a escola poderá tomar.

As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Na maioria das sociedades animais, a programação das condutas proíbe qualquer invenção, e a menor perturbação externa pode desorganizar uma colmeia, pois ela é organizada como uma máquina de precisão. As sociedades humanas, ao contrário, são *conjuntos vagos e ordens negociadas*. Não funcionam como relógios e admitem uma parte importante de desordem e incerteza, o que não é fatal, pois os atores têm, ao mesmo tempo, o desejo e a capacidade de criar algo novo, conforme complexas transações. Portanto, não é anormal que os sistemas educacionais preocupem-se com o desenvolvimento das competências correspondentes.

Ainda assim, essa preocupação não domina constantemente as políticas educacionais e a reflexão sobre os programas. Por que será que vemos atualmente o que Romainville(1996) chama de uma “irrestível ascensão” da noção de competência em educação escolar? Talvez, globalmente, porque as ameaças de desordem e desorganização estão tornando-se cada vez mais vivas nas épocas de mudança e de crise (Perrenoud, 1999, p. 12).

Interessante notar que o autor e influenciador – às vezes com identidade mais próxima, outras menos – de muitas reformas parece entender que a competência informando sistemas escolares e políticas educacionais ainda não se tornou um movimento em profusão. Por outro lado, em um primeiro momento, parece concordar com

⁹ No Seminário Internacional *Competências em discussão – mudanças na escola e mudanças no Mundo do trabalho*, realizado em 15 de agosto de 2001, do qual participei como um dos expositores e debatedores ao lado de Philippe Perrenoud, Mônica Thurler, Fernando Selmar Fidalgo e a professora e intelectual de reformas educacionais Guiomar Namó de Mello, ouvi desta professora que o modelo de competências é o suposto das reformas educacionais no Brasil com pontos em comum com o que propõem Perrenoud e os demais educadores da Suíça, porém, articulado com as necessidades da condição brasileira, com o objetivo de manter nossa unidade territorial e as especificidades regionais. Complementando, que ir além da racionalidade que organiza nossa sociedade seria preparar, por meio da educação, para uma vida com empregos, solidariedade e sem exclusão social. Vale destacar o fato de ela não ter feito menção à radical transformação realizada com o ajuste ultraliberal sobre o qual discorremos na introdução deste texto, que vai de encontro ao que ela propõe como transgressão, expressão proposta por Lucília Machado(1998) em artigo publicado e reproduzida no mesmo seminário por Machado, com objetivo de compreensão, de fato, da racionalidade capitalista e do nosso processo histórico particular que organiza a sociedade brasileira no presente. Por outro lado, ao lermos as diretrizes que orientam as reformas no Brasil, nos defrontamos com um exacerbado determinismo tecnológico, indicando a apropriação que fora feita do modelo de competências pela economia, que bem analisa a sociologia do trabalho. Fato desaprovado por Phillippe Perrenoud.

Romainville no que toca à inexorabilidade de tal processo no atual quadro de mudança e crise social, com o objetivo de evitar a *desorganização e a desordem*.

Seria interessante indagar aqui qual organização e que racionalidade presidem essa ordem vivida, na visão do autor de Genebra, porque não fica claro em vários dos seus textos que analisamos. Talvez, pudéssemos supor que ele, embora tenha tal preocupação, como inferimos quando o vemos preocupado com a escola, desde sua perspectiva teórico-metodológica não a apreenda em sua materialidade radical.

Para nós, como já assumido anteriormente, uma racionalidade constituída pela economia de tempo, pela afirmação do humano ao lado de sua simultânea negação, pela formação do homem de forma cindida, que se assenta numa base valorativa, em cujo centro se encontra a produção de riqueza a partir da exploração do trabalho humano, social e abstrato, que ela mesma, a racionalidade, acaba, em última instância produzindo as crises e a desorganização do capitalismo. Mas, tal destaque presta-se somente para chamar a atenção para a preocupação do autor para com as conseqüências vistas da racionalidade desse modo de produção em crise e mudança e para o importante papel que ele atribui à educação. Doutra parte, procurando entender a “ascensão irresistível” do modelo de competências na escola, num primeiro momento, em tom crítico¹⁰, a analogia da educação com o mundo do trabalho é chamada para explicar.

A explicação mais evidente [consiste] em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado, como gestão de recursos humanos, busca de qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, 1999, p. 12).

Porém, mais preciso, para além de tal analogia de Romainville, Perrenoud procura adensar sua explicação por meio da crítica à universidade que não estimularia os níveis médios a desenvolverem competências, e, portanto o mercado de trabalho ocuparia seu lugar produzindo tal estimulação. Mas acaba por negar, talvez parcialmente, ambas explicações e indagar sobre a razão de tal fato:

E então, o que está ocorrendo? Absolutamente nada de novo: em uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja de esquerda ou de direita (Perrenoud, 1999, p. 13).

Depois de desenvolver sua hipótese acima enunciada, o autor resume sua posição atribuindo a uma dúvida dos atores sociais e educadores de a escola conseguir preparar

¹⁰ Perrenoud, no Seminário internacional aludido anteriormente, afirmou que os educadores devem tomar a frente na tradução das competências para o universo escolar em relação ao que se vem fazendo no âmbito do trabalho e da economia. Por outro lado, frisou que o homem talvez precise encontrar outro sentido para sua vida diferente do que é proporcionado pelo trabalho, pois o capitalismo, talvez, precise do homem inútil para o trabalho, penso eu que ele especulava sobre o maquinismo total, realidade muito distante da brasileira. Por outro lado, vale pôr em destaque, no que se refere à inserção do jovem no mercado de trabalho, a observação de Mônica Thurler sobre a necessidade de produzir por meio da auto avaliação dos alunos, uma competência para fazê-los expressar suas próprias competências, que os alunos subjetivassem tal característica, para tomarem-se mais aptos em sua apresentação ao mercado de trabalho.

as novas gerações para o presente e para o futuro (Perrenoud, 1999, p.14), donde, se pode ao menos inferir sobre o caráter instrumental, formal e abstrato do modelo de competência, bem como sobre a posição do autor sobre o papel da educação na sociedade.

Em seguida, o autor apresenta sua posição sobre a noção de competência como um guia, um caminho, um método de natureza exclusivamente gnosiológica, isto é, uma *práxis teórica*, que, parece tomar a racionalidade social do presente como dado e que a formação das próximas gerações tenham como objetivo saber lidar com as crises, a desordem e a desorganização dessa sociedade. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 15),

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até [tão somente no campo pedagógico, como se vê a seguir] – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas, que às vezes, não contribuem para produzir competências, mas apenas obter aprovação nos exames... Desse modo, a inovação consistiria não em fazer emergir a idéia de competência na escola, mas sim em aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (Tardif, 1996, p. 45). Citando Pierre Gillet, Tardif propõe que a competência seja o “mestre de obra no planejamento na organização da formação” (ibid., p. 38) ou afirma que a competência deve constituir-se em um dos princípios organizadores da formação” (ibid., p. 35). Essas teses, avançadas para a formação profissionalizante, deveriam também, para não usar palavras vazias, ser a fonte de uma formação dirigida para a aquisição de competência desde a escola e o colégio (Perrenoud, 1999, p. 15, grifos nossos).

O conteúdo histórico das práticas sociais na instituição escolar é deixado ao vento como uma biruta, o “mestre de obra no planejamento na organização da formação” cuida para que tudo se mova e para que o todo inercialmente adormeça tranqüilo, face ao abstracionismo que as competências parecem assumir como conteúdo. Parece existir uma inversão, uma lógica fechada e idealista que pretende emoldurar a história em desenvolvimento em seu cotidiano, por meio das práticas sociais, tomadas fenomenologicamente.

Antes de continuarmos nosso diálogo com o Educador Genebrino seria interessante trazer à discussão as interessantes assertivas de Duarte (2001) sobre o que denominou de *As Pedagogias do Aprender a Aprender*, penso que a precisão e a concisão com que o faz nos ajuda em nossa argumentação.

Vale aqui destacar a abordagem de Newton Duarte sobre a racionalidade das reformas educacionais, que se pode reiterar para os processos formativos mais gerais. Argumenta ele sobre processos formativos embasados predominantemente na cognição, privilegiando as *competências* na escola e o aprender a aprender:

O primeiro posicionamento valorativo que define o lema “aprender a aprender” pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos,

de conhecimentos e experiências. (...) Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto que aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2001, p. 2).

Destaca Duarte não discordando da autonomia no processo de ensino/aprendizagem:

O que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

O segundo posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” pode ser assim formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” através de uma atividade autônoma. (...)

São portanto, duas idéias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (Duarte, 2001, p. 3).

Os dois “posicionamentos valorativos” expostos por Duarte nos leva a acompanhar as reflexões de Adorno em relação à crítica da razão pura destituída de uma práxis de qualquer natureza, posto, que dessa maneira, o ser humano torna-se meio e instrumento de um fim, que lhe é socialmente imposto (Silva Jr.; Ferretti; González, 2001). Leituras de caráter puramente metodológica de Gramsci poderiam corroborar o reducionismo cognitivo operado, no entanto o pensador italiano, ainda que tivesse em conta a cognição, a tinha como meio de fugir à metafísica. Mas, sobretudo, Gramsci tinha como ponto de partida a realidade social contraditória, tomada pela cultura – fundamentada pelo trabalho – como orientadora dessa cognição, com o objetivo de catarse. A crítica que se pode operar a partir de Lukács ao cognitivismo que embasa tais processos formativos na escola e em sentido mais amplo é mais explícita pelo que já se expôs, a gnosiologia somente tem razão de ser se amalgamada pela existência social da consciência, esta última entendida como um ser social. Por outro lado, reformas apoiadas nessas pedagogias, objeto de crítica de Duarte, tendem a orientar processos de construção de sujeitos cujas relações com a sociedade são mediadas por uma dimensão política em cujo centro encontra-se a racionalidade científica e instrumental e um individualismo calçado na autonomia instrumental, sem a preocupação do amálgama cultural da sociedade.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser

impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954) (Duarte, 2001, p. 4).

Novamente, a exposição de Duarte adverte para a instrumentalização dos processos formativos do *Aprender a Aprender, da Noção de Competência e da Ideologia da Empregabilidade*, categorias, que carregam em si o mesmo ardil do Progresso de Adorno, que seduz, mas dificilmente se faz conhecer in totum, posto que essa é uma de suas formas de ser. Destaca-se, por outro lado, o movimento, em que a dinâmica é circular ou uma espiral descendente, em que, segundo Adorno, o todo mantém-se impassível, ainda que tudo se movimenta, isto é, para o filósofo alemão, vivemos sob um totalitarismo cultural, que nos põe ato contínuo com a “morte na alma”, em “estado de sursi”, para lembrar Sartre. Destaque-se, ainda, o suporte que traz consigo esse último argumento em relação à constituição do sujeito em uma forte dimensão individualista, o “coletivismo”, como um traço cultural cede lugar ao individualismo. Enfim, no “terceiro posicionamento valorativo”, articuladamente com os anteriores, o individualismo recoloca-se com acentuada força.

Por último, Duarte torna explícitos os processos de formação institucionalizados ou não o que chamou de “quarto posicionamento valorativo”, o chamaríamos da adaptabilidade cognitiva às transformações em curso nos últimos trinta anos, que já se estariam postas desde sempre no capitalismo e em seu progresso ou na reprodução social da vida humana. Uma adaptação funcionalista, que não põe em questão a naturalização da sociedade na consciência humana, que não põe em questão uma natureza emigrada para consciência humana, mas que a molda para pôr em movimento o progresso ou a reprodução social, antes do que a humanidade que o precede. Segundo Duarte, este “relativismo ontológico”, nas palavras de Maria Célia Marcondes de Moraes, adquire expressão nítida no livro *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*, de Vitor da Fonseca.

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de suas maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...) A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de

despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (Fonseca, 1998, p. 307).

Acrescenta Duarte que

o autor não deixa qualquer dúvida nessa passagem quanto ao fato do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Não é demais aqui recorrer à entrevista dada por Perrenoud, na qual a certa altura ele afirma o seguinte: A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (Perrenoud, 2000). O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, excluídos etc.

Acrescentaríamos que, para tais educadores, o que importa é, de fato, adaptar-se, isto é, produzir por meio das práticas sociais, como assumidas por eles, uma convenção para explorar de forma instrumental a objetividade social sem procurar compreendê-la, importa, como diz Moraes (2001), baseada em Rorty, mais a convenção social para aproveitar-se da realidade social e da natureza do que o conhecimento e a verdade, esta última, medida pelo sucesso alcançado, especialmente pelo trabalhador na sociedade em geral e no mercado de trabalho em particular. O conhecimento orientado pela existência humana cede lugar à instrumentalização pelo social naturalizado, por meio das convenções, que orientam a existência humana, parece, que, de fato, a ciência tornou-se meio de produção, e, nesse movimento, foi predominante, em transformar o paradigma do político, colocando-o em seu centro a racionalidade científica e instrumental, do que derivaria os critérios convencionados no âmbito da reprodução social da vida humana, colocando o “relativismo rortiano”¹¹, na condição de grande síntese do momento histórico porque passamos e que orienta as reformas educacionais que se fizeram em profusão pelo mundo afora nos anos oitenta, e, no Brasil, nos noventa.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transfor-

¹¹ Os pragmatistas limitam-se a oferecer respostas tão vagas e imprecisas porque o que eles esperam não é que o futuro conforme-se a um plano, ou satisfaça uma teleologia imanente, mas sim que o futuro nos surpreenda e nos estimule. Assim como os fãs da vanguarda vão às galerias de arte na esperança de serem surpreendidos, e não de terem alguma de suas expectativas satisfeitas, essa divindade antropomórfica celebrada por James, e mais tarde por A. N. Whitehead e Charles Harsthorne, espera ser surpreendida e encantada pelo produto mais recente da evolução, tanto biológica quanto cultural. Pedir a um pragmatista seu projeto de futuro equívale a pedir a Whitman para esboçar o que encontraremos ao final de sua ilimitável perspectiva democrática. *A perspectiva, e não o ponto final, é o que importa.* (Rorty, 2000, p.28.)

mação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 6).

Compreender, portanto, a qualificação profissional como construção e relação sociais, como espaço social de mediação entre educação e trabalho, como temas, a partir dos eixos categoriais trabalho e cultura, implica, ainda que de forma ousada, fazer vivo, hoje, o pensamento de Marx, por meio da contextualização das transformações que se realizam no capitalismo, e nos utilizar, sem ecletismo, das distintas leituras que foram feitas, entendendo suas diferenças, mas, sobretudo, aproveitando-nos do potencial crítico de alguns intelectuais e legitimadores de outros. Os pedagogos do *aprender a aprender ou da construção das competências na escola*, por razões que aqui não cabem pôr, criam uma esfera social, que busca articular o trabalho capitalista na sua forma atual e a pseudoformação.

É possível depreender do que até agora se expôs, por meio de várias fontes e autores, que nossa hipótese do não questionamento da base social de onde emergem a finalidade posta pelo homem e onde se encontra a alternativa para a objetivação da prática social ou para o processo de trabalho, produtor das mudanças na formação do ser e da esfera social sobre a qual ele age, fica fortalecida.

A prática social sobre a qual nos fala o autor tem como horizonte de possibilidades as inflexíveis alternativas desse modo de produção. Percebemos, assim, que sua noção de prática social, ainda que leve em conta a categoria *alternativa*, o faz emoldurada nessa forma de organização social. Vista tão somente do ponto de vista gnosiológico, formal e teórico, sem referir-se à produção social da vida humana como indicamos anteriormente. Isto é, a categoria alternativa deriva da base valorativa do ser social, quando demandada na prévia ideação. Isto é, quando a objetividade social e natural expressa-se por meio do processo gnosiológico (teoria) e de um “convencionalismo” na consciência do indivíduo e tenciona a meta teleológica por ele encetada. Isso parece-nos estar na base de todas reformas que assistimos nos últimos trinta anos, mas, sobretudo, nas reformas educacionais.

Isso significa desconsiderar, de fato, aquilo que organiza objetividade social e sua racionalidade e a natureza com seus nexos causais. A formação dessa maneira realizada é orientada somente pelo gnosiológico às avessas, ou no “relativismo ontológico”, sem questionamentos da racionalidade social donde emergem as questões que ao serem resolvidas, formam o indivíduo. Trata-se de uma formação cujos objetivos reduzem-se à resolução de problemas, sem contudo, considerar, de fato, com profundidade, as causas de emergência deles.

Desconsidera, assim, a cultura que legitima e dá sustentação social à formação econômico-social em qualquer momento da história da humanidade. Torna-se, pois, uma construção teórica idealista, tomada, aqui, como falsa *uma falsa ontologia* ou uma *ontologia do estado falso*. Suprime a capacidade crítica ao eternizar o atual horizonte de possibilidades, aqui já delineado, quando tratamos da conjuntura e busca consolidar a racionalidade social em que vivemos.

Aqui reside seu pecado, sua negatividade. Com tais supressões o modelo de competências transforma-se num *constructo epistemológico formal*, que desconsidera a história, eterniza o presente, faz apologia do individualismo, da competitividade; e

recria a política em bases individuais e estéticas. (Jameson, 1996) Parece interessar somente, por meio do modelo de competências, dar um encadeamento lógico-formal para o cotidiano, mas sem questionar as bases sociais dos eventos dessa esfera da vida, bastando “fazê-lo funcionar”, com base em convenções sociais. A *heterogeneidade*, a *imediatricidade* e a *superficialidade* – categorias constituintes do cotidiano – são articuladas de maneira lógica e convencional, estruturando a forma de organização social em que vivemos, abstrata e de forma instrumental. Nas palavras de Perrenoud (1999), em uma primeira aproximação de sua noção de competência desde a escola, mostra-nos a natureza puramente epistemológica e a-histórica, centrada em uma prática pedagógica gnosiológica, idealista e sobretudo no *neopragmático adaptativo*. Isto é, sem centrar-se na racionalidade da estrutura social que busca organizar, ordenar para evitar as crises, argumenta ele:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.(grifos nossos)

No sentido comum da expressão, estes são *representação da realidade*, que *construímos e armazenamos* ao sabor de nossa experiência e nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares, esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes.

Ao referir-se ao “que está em jogo na formação”, o autor afirma:

Concebidas dessa maneira, as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso [a que?] nas relações sociais. Procuremos aqui nos equilibrar entre um otimismo beato e um negativismo de princípio [acrescento eu, aqui Perrenoud, desnuda a horrenda base do “convencionalismo neopragmático rortiano” (Perrenoud, 1999, p. 32, grifos nossos).

Continua Perrenoud, exemplificando sua definição de competência:

As competências *manifestadas* por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam, integram, ou mobilizam* tais conhecimentos. Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em *pôr em relação* seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos. Da mesma maneira, um bom médico consegue identificar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em que uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como “um problema de sala de aula” para o qual bastaria encontrar a “página certa de um grande livro” e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) Não é senão uma *condição necessária* de sua competência. Se estivesse reduzida a uma simples aplicação de conhecimentos memorizados para casos concretos, iria bastar-lhe, a partir dos sintomas típicos, identificar uma patologia registrada e encontrar, em sua memória, em um tratado ou em um banco de dados, as indicações terapêuticas. As competên-

cias clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão de situação (Perrenoud, 1999, p. 9).

Note-se que, no modelo, revela-se o que ele tem de potencialmente positivo: a aquisição e mobilização de conhecimentos por meio de uma prática social – o que tornaria o homem formado, segundo ele, útil –, mas oculta o que tem de negatividade, a base valorativa dessa prática social, que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado – o que tornaria o nosso formando só e mudo –, como na atual organização social em que vivemos. No entanto, é impossível negar a sedução que tal modelo pode provocar.¹²

Radicalizar a positividade do modelo de competência no sentido da humanização do ser humano, do ponto de vista teórico, como estamos trabalhando neste texto, consistiria em considerar ontologicamente a categoria *alternativa*, conforme vimos anteriormente nas formulações de Lukács, o que significa dizer não à base valorativa que dá sustentação à nossa forma de organizar a sociedade. Significa a produção de um modelo de competências às avessas, que questione a origem dos problemas a serem resolvidos, ainda que com o mesmo itinerário lógico, porém, com a diferença de que a história seria central no entendimento de prática social formadora do ser social – não o convencionalismo –, e centro do processo educativo, para não formarmos o *homem só, mudo e útil* – o cidadão do milênio que se inicia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. Capitalismo Tardio ou sociedade industrial? In: COHN (org.). **T. W. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-123.
- _____. Progresso. In: _____. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-61.
- _____. Teoria de la seudocultura. In: HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Sociologia**. Madrid: Taurus Ediciones, 1971.
- BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma ou liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p.7-24, mar. 2000.
- CHESNAIS, F. **Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1997.
- CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 1993.

¹² Talvez numa versão bem mais profana, macunaímica e com a razão de ser social e telúrica dos países da periferia do capitalismo mundial, poderíamos dizer, que o *homem útil, só e mudo* seja a ficção mítica de Emerson, que segundo Rorty, “não era um filósofo da democracia, mas um filósofo da autocracia privada, daquilo que ele chamava de ‘a infinitude do homem privado’. O poder quase divino nunca esteve muito longe da mente de Emerson. Sua América não era exatamente uma comunidade de concidadãos. Era mais uma clareira na qual heróis quase divinos poderiam atuar em dramas que eles haviam escritos para si mesmos.” (Rorty; Richard, 2000, p. 25.)

- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERRETTI, C.; SILVA JR, J. R. Educação profissional em uma sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p. 43-66, mar. 2000.
- FERRETTI, C. J.; et al. **A construção social da qualificação profissional**. Relatório Final de Pesquisa, jul. 2001.
- FERRETTI, C. J.; GONZÁLEZ, J. L. C.; SILVA JR, J. R. **A qualificação profissional como construção e relação sociais: as contribuições de distintas leituras da obra de Marx**. Relatório Final de Pesquisa, nov. 2001.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GULLAR, F. O Açúcar. In: **Toda Poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- HAYEK, F.A.. **Hayek na UNB**. Brasília: Ed. UnB, 1981.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- LESSA, S. **Revista Raízes**, Campina Grande, n.13, set. 1996.
- LUKÁCS, G. Princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: **Ontologia do ser social**. Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1983.
- _____. Trabalho. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.
- _____. A Falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. In: **Ontologia do ser social**. Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.
- _____. A Reprodução. In: **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.
- MACHADO, L. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p.79-95, ago./dez.1998.
- MAIA, E.; CARNEIRO, M. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Biruta, 2000.
- MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MORAES, M. C. M. Ceticismo Epistemológico, Ironia Complacente: até onde vai o neopragmatismo rortyano. **Educação nas Ciências**, Ijuí, n.1, p. 157-189, jan./jun., 2001.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- POPKEWITZ, T. S. **Sociologia política de las reformas educativas – el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- RORTY, R. Verdade sem correspondência com a realidade. In: MAGRO, C.; PEREIRA, A. M. (orgs.) **Pragmatismo – a filosofia da criação e da mudança**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **As novas faces da educação superior no Brasil – reformas do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez / EDUSF, 2001.
- RUIZ, E. M. **Freud no “divã” do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- VAISMAN, E. **O Problema da ideologia em Lukács**. 1986. Dissertação (Mestrado) - CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 1986.