

CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NA ESCOLA

Acacia Zeneida Kuenzer¹

1. INTRODUÇÃO.

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção.

No contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT², embora no âmbito do taylorismo/fordismo³, o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

¹ Doutora em Educação, Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

² ALEXIN, J.C. *A certificação no contexto da educação profissional e do mercado de trabalho*. BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.2, maio/ago, 2001.

³ Ver KUENZER, A. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo, Cortez, 2001

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal.

A análise do mundo trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, não incluída inclusive pelas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõe direitos e alguma racionalidade.

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo⁴ em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

Embora se saiba que, na classe burguesa estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico.

Esta nova exigência para a inclusão é que torna relevante o estudo do novo conceito de competência a partir dos interesses dos que vivem do trabalho, embora esta categoria tenha sido reconstruída a partir das demandas do processo de reprodução ampliada do capital no regime de acumulação flexível.⁵ E é por esta razão que as grandes centrais sindicais têm chamado a si esta discussão, incluindo em seus programas a certificação de competências, como uma forma de reconhecimento e validação dos saberes desenvolvidos ao longo das trajetórias laborais. Da mesma forma, no campo do capital, autores como Zarifian⁶ têm se dedicado, a partir de experiências empíricas em empresas reestruturadas, a desenvolver modelos de gestão e de desenvolvimento que conduzam, através de novas formas de disciplinamento, à conformação de novas subjetividades, flexíveis, polivalentes e permanentemente educáveis como forma de resposta à instabilidade derivada do caráter dinâmico, e mesmo revolucionário, da produção do conhecimento na contemporaneidade, sem perder o controle sobre as formas de reprodução ampliada do capital, onde a extração de mais-valia, embora não mais predominantemente derivada da exploração do trabalho concreto, continua determinante.

Enfim, adentramos no campo movediço das ideologias, onde a concepção de competência fundada no trabalho concreto vai se tornando anacrônica do ponto de vista da produção do valor, passando a assumir um novo significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material, embora a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repouse sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas, do que depende a competitividade.

Reforça-se, por este argumento, a afirmação feita acima, sobre o caráter parcial do novo conceito de competência, uma vez que, embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e

⁴ Ver GOUNET, T. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. Campinas, Boitempo, 1999.

⁵ Para aprofundar este conceito, ver HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1996.

afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental.

É este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela ambiguidade, típica das ideologias, que tem revestido esta discussão no campo da educação; há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. Por sedutor o novo discurso, que em algumas dimensões chega a se aproximar da pedagogia socialista, ou apenas por conveniência, intelectuais que historicamente vinham atuando no campo do trabalho têm difundido o novo significado da competência, com o que o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia.

É tarefa, pois, dos cientistas críticos da educação ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências. Com este artigo, não se tem esta pretensão, posto que esta tarefa exige o desenvolvimento de um amplo projeto coletivo de investigação, que se debruce cuidadosamente sobre as práticas do trabalho e da escola, ultrapassando a análise meramente escolástica, que permanece na discussão apenas teórica contrapondo sistemas de idéias, para apreender o concreto movimento entre a realidade do trabalho e dos processos de educação dos trabalhadores, escolares e não escolares, a partir da nova lógica da acumulação, buscando compreender como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas concretas. E, quais são as possibilidades de emancipação dos trabalhadores que esta categoria, por contradição, encerra, se devidamente apropriada pelos que vivem do trabalho.

Neste artigo, a pretensão é bem delimitada: apresentar para a discussão uma forma de compreender a relação entre conhecimento e competências, a partir da pesquisa de campo que

⁶ ZARIFIAN, P. *Objetivo: competência. Por uma nova lógica*. São Paulo, Atlas, 2001.

vem sendo realizada na Refinaria Presidente Getúlio Vargas – REPAR, da Petrobras⁷, iniciada em agosto de 2001, envolvendo operadores, técnicos, supervisores e gerentes, a partir da exigência corporativa de certificação de competências no nível operacional. E, a partir desta discussão, questionar as possibilidades do espaço escolar no desenvolvimento de competências, tal como o proposto nas políticas educacionais vigentes.

2. CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.

“Afiml: vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”

Com esta indagação, Perrenoud⁸, já na introdução de um dos seus livros, aponta para um dos dilemas que sempre esteve posto para os processos educativos, e que agora, em face da mediação das novas tecnologias que tornam o trabalho cada vez mais abstrato no atual regime de acumulação, assume novas dimensões. Este autor, dos mais referenciados pelos que propõe uma pedagogia escolar centrada nas competências, delinea adequadamente a questão, mas não a trata satisfatoriamente, no meu entender porque não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola.

Torna-se necessário, em primeiro lugar, explicitar a concepção de conhecimento que dá suporte à análise feita pelo autor, e como ela se relaciona com o conceito de competência, para que se possa analisá-lo e, se for o caso, apresentar outra forma de compreensão.

Para o autor, há um mal entendido ao acreditar que, ao centrar-se os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, *“as vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto*

⁷ Pesquisa financiada pela Petrobras/REPAR e pelo CNPq, através do Plano Sul de Pesquisa e Pós-graduação, da qual participam os doutores Kuenzer, Invernizzi, Kuwabara e Lottis, as bolsistas de IC Ana Carolina S. Duarte e Lúcia de Fátima Skrzyplik e os membros do Comitê de Desenvolvimento de Competências da REPAR, Mário Reis, Uziás Alves, Ledy Steg e Décio Rogal.

⁸ PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 7.

mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias...mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem” ⁹ . A partir desta compreensão, o autor afirma que a construção de competências exige tempo, sendo este o dilema da escola.

Como se vê, o autor não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico; daí o dilema: é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permite esta articulação.

Ao conceituar competência como “ *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”, o autor explicita de forma precisa a integração entre competência e conhecimento; as competências, diz o autor, mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação, e em ação, pode-se complementar. Contudo, o autor não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes.

Ao entrevistar operadores, engenheiros e gerentes na REPAR, é recorrente a compreensão que, em situações de risco previstas e não previstas, nem sempre é aquele que detém o conhecimento teórico que atua com mais rapidez e eficiência, no sentido de voltar o sistema à situação de normalidade com segurança e confiabilidade, protegendo vidas humanas, o ambiente e os equipamentos. Nestes casos, vale mais a experiência adquirida ao longo da trajetória laboral, nem sempre sustentada por sólida formação teórica na área do refino, mas sustentada por conhecimentos tácitos. É corrente entre eles, também, a clareza que a formação teórica é necessária, por que, em tese, melhora as condições de atuação; contudo, há outros fatores que intervêm na capacidade de enfrentar situações de risco, que extrapolam a dimensão cognitiva, tais como a disposição para atuar, a estabilidade emocional, a capacidade de atuar em situações de stress, o comprometimento com o coletivo, e assim por diante. E ainda, mantendo-se a discussão no domínio cognitivo, está presente a capacidade para articular a situação a ser enfrentada com outras situações que contiveram elementos similares, bem como a capacidade para articular conhecimentos teóricos a conhecimentos práticos, reafirmando a compreensão de que a simples existência de conhecimentos, sejam

⁹ Op.cit p. 7.

tácitos ou sejam teóricos, não é suficiente para desencadear ações competentes. E estas competências estarão tão mais presentes quanto mais ricas forem as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, o acesso a informações, e assim por diante..

Entram em jogo as capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende apenas em parte do domínio cognitivo, adentrando-se na esfera do domínio afetivo ou comportamental, expressão esta preferida pelos teóricos contemporâneos para fugir de uma suposta abordagem psicologista da questão. Embora esta preocupação proceda, a observação, no campo, da atuação de operadores considerados competentes pelo grupo, evidencia a articulação de fatores de ordem cognitiva, comportamental e psicomotora (não há como secundarizar as habilidades psicofísicas), que se constroem nas relações sociais e produtivas, mostrando que não é possível tratar estas dimensões separadamente ou através simplesmente de cursos, sejam eles teóricos ou comportamentais, estes muito ao gosto de muitos gerentes e das empresas de consultoria.

A compreensão que conhecimentos e competências são processos que se articulam mas não se identificam esteve claramente explicitada ao se discutir com os operadores a possibilidade de avaliar competências através de provas de conhecimento. Dos entrevistados na primeira etapa (60 operadores; as entrevistas abrangerão 144 operadores, além dos técnicos e supervisores), um terço dos entrevistados sugere que a avaliação de competências seja teórica e prática, combinando características de uma avaliação convencional com técnicas on-line, com a execução de prática de atividades na planta. Outro terço sugere um tipo de avaliação mais próxima ao modelo que vem sendo desenvolvido pelo Comitê de Certificação, composto por operadores de cada uma das quatro áreas, completamente realizado a partir da prática, mas envolvendo o domínio dos conhecimentos teóricos sobre o processo de trabalho incluindo segurança , mobilizados e transferidos na ação a ser executada ou simulada no momento da avaliação. Já o recurso à prova escrita convencional foi bastante criticado nas entrevistas, havendo uma única escolha em 60 entrevistados. Os entrevistados têm claro que se sair bem em uma prova de conhecimentos não é evidência de competência, e ainda argumentam que o ideal seria um acompanhamento no dia a dia.¹⁰

¹⁰ INVERNIZZI, N. *Primeiro relatório das entrevistas realizadas com os operadores da REPAR*. Curitiba, UFPR, Relatório de Pesquisa, novembro de 2001, p. 30.

“ O trabalho foi ensinado aos operadores na prática, então este é o melhor meio de avaliar. Na prática eles terão melhores condições de mostrarem o que sabem. Tem pessoas que não são boas de prova e conhecem bem a unidade, principalmente os mais antigos”

“Prova escrita depois de 19 anos colocando esta unidade para funcionar seria constrangedor. Eu não sou bom de escrita mas mas todo dia ponho isto para funcionar direitinho.”

A concepção dos operadores não exclui a posse do saber teórico, que chamam de teoria do processo, dada a complexidade e risco das atividades de refino, cujo processo de trabalho combina procedimentos eletromecânicos com controles automatizados, integrando atividades de campo e console. Todos os operadores atuam nestas duas situações, o que demanda sólido domínio teórico, das linguagens e da informática; isto fica comprovado pelo requisito de ingresso: antes da extinção do ensino técnico, este era o requisito mínimo; ainda é o caso da maioria dos entrevistados. Neste ano, o ingresso exigiu ensino médio. Contudo, a análise dos dados relativos ao nível de escolaridade mostra um corpo coletivo de trabalho atuando na operação, bastante qualificado, inclusive no domínio teórico: 39 dos entrevistados têm superior incompleto ou completo; deste 39, 10 têm superior completo. A partir destes dados, Invernizzi afirma que, tal como alguns estudos da indústria petroquímica brasileira têm mostrado, os funcionários deste ramo constituem uma elite em relação ao restante dos assalariados industriais.¹¹

Se esta característica, segundo a autora, gera expectativas elevadas, também evidencia um domínio da teoria maior do que os demais trabalhadores; não é a ausência, portanto, de conhecimento teórico, que justifica a restrição à avaliação através de provas, embora isto esteja presente entre os mais antigos que mostram seu receio em relação à prova porque há muito tempo já não se dedicam à prática teórica. O que os operadores questionam é a capacidade de uma prática teórica evidenciar competência.

O que explica esta posição é o conceito que os operadores têm de competência; na sua percepção, a primeira qualidade que define um operador competente é o conhecimento teórico-prático da planta, com 33 respostas; a segunda é responsabilidade para com a produção e com a segurança, com 19 respostas (mais de uma resposta era possível) Em outra

questão com alternativas fechadas, a alternativa mais freqüente foi “traduzir conhecimentos teóricos em ações práticas”, com 41 escolhas; nesta questão, as escolhas seguintes foram capacidade de decisão, com 26 respostas, e responsabilidade, com 25 escolhas.¹²

De novo, aparecem, mesmo no senso comum, a articulação entre teoria e prática como conceito de competência, permitindo identificar, no discurso dos operadores, a constatação que trabalho intelectual e atividade são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Em conversas informais, afirmam que tem muita gente boa na teoria mas que não consegue por a área para funcionar; e tem muita gente com formação teórica menos ampliada e já mais distante no tempo, que domina todos os procedimentos com confiabilidade e segurança, inclusive em situações de emergência. Embora aqui haja uma referência mais direta ao saber tácito, é preciso considerar que nas atividades do refino, mesmo este saber repousa sobre o domínio teórico.

Para os fins deste texto, é importante destacar que os operadores apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. E que, embora articulem estes dois domínios, entendem que eles não se identificam, contendo especificidades. E ainda, que apenas a capacidade de articular teoria e prática não faz um bom operador, que precisa ter vontade para atuar, responsabilidade com o trabalho, capacidade para decidir, estabilidade emocional para atuar em situações de risco, e assim por diante, mostrando a articulação permanente entre o domínio cognitivo e o comportamental. As entrevistas não permitem supor uma separação entre estas duas dimensões da competência, que se integram ao domínio psicofísico; esta afirmação se reforça quando os operadores, nas conversas informais, criticam a excessiva ênfase aos cursos comportamentais; nas entrevistas estruturadas, ao sugerir mudanças no programa de treinamento, destacam duas dimensões: mais tempo para o treinamento, com 17 respostas, em resposta às estratégias de autodesenvolvimento que vêm sendo implementadas, e melhor relacionamento entre teoria e prática nos cursos, com 10 respostas.¹³ Fica explicitado o entendimento da necessidade de cursos com projetos pedagógicos intencionais e sistematizados, como espaços de aquisição do conhecimento teórico, a serem ministrados por pessoas que conheçam os processos produtivos referentes ao refino, o que asseguraria a relação entre teoria e práxis; eles rejeitam, também,

¹¹ Op. Cit., p. 3 e 4.

¹² Op. Cit, p. 13 e 14

cursos ditos teóricos, ministrados por profissionais que não conhecem praxicamente o trabalho no refino.

Nas inúmeras reuniões de grupo que têm sido realizadas com os operadores, eles não rejeitam a proposta de avaliação, desenvolvimento e certificação de competências que está sendo construída na REPAR e afirmam acreditar que trará benefícios para os operadores (40 respostas), desde que os resultados não sejam usados para outras finalidades que não o desenvolvimento. Com relação a esta questão, as entrevistas e reuniões de grupo identificaram séria crise de credibilidade, em face de procedimentos anteriores e da descontinuidade de programas ao longo da história. O maior temor refere-se ao uso da avaliação para discriminar os menos competentes e até vir a ser usada como critério para demissões:

“ Se fizerem como foi dito, não trará prejuízos para os trabalhadores, se não for usado para punir. Vivemos em um mundo muito inseguro, a isso se deve o temor (manifestado) na reunião (de apresentação do programa). A gente já viu muita coisa começar e não terminar. A empresa tem que mudar esta imagem”¹⁴

Mesmo com o receio manifestado, identificou-se crença nas possibilidades do programa, principalmente como forma de atender forte demanda por processos de desenvolvimento que articulem teoria e prática.

O modo como se pronunciam os operadores permite concluir que o processo central de um modelo de desenvolvimento de competências são os processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho. Assim, concordam em submeter-se a processos avaliativos para identificar necessidades de desenvolvimento, desde que se façam a partir das ações articuladas a conhecimentos teóricos, e não através de provas e entendem ser a certificação uma consequência deste processo, e não sua motivação central. Entendem, também, que a certificação traz ganhos para os operadores. Destacou-se, também, nas reuniões em grupo, que os operadores confiam na Universidade como mediadora entre a empresa e os trabalhadores no processo de construção do programa.

Os dados obtidos até aqui com a pesquisa de campo mostram que os operadores, embora sem domínio teórico das categorias do materialismo histórico, portanto com o seu saber tácito, percebem a dimensão praxica do conceito de competência, e em decorrência, as

¹³ Op. Cit., p. 25

¹⁴ Op. Cit., p. 28

relações que ocorrem no seu trabalho, entre teoria e prática, apontando ao mesmo tempo, sua articulação e as especificidades destas duas dimensões; conhecimento teórico não é competência; da mesma forma, agir simplesmente também não é, embora muitas vezes assim se resolva o problema que está posto.

3. A COMPETÊNCIA COMO PRÁXIS: O LUGAR DA ESCOLA E O LUGAR DO TRABALHO NO SEU DESENVOLVIMENTO.

A pesquisa que vem sendo realizada permite compreender o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

É possível concluir, portanto, que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, portanto, que diferenciar articulando, estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação. E, a partir desta diferenciação, compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola.

Há, pois, para elucidar esta confusão teórico-metodológica que se estabeleceu a partir da adoção do conceito de competência como central nos processos educativos pelo discurso oficial, partir do conceito de praxis.

Nas Teses sobre Feuerbach e na Ideologia Alemã¹⁵ vamos encontrar a formulação através da qual Marx coloca a atividade prática, transformadora do mundo, no centro das relações produtivas e sociais, com profundos impactos nas formas de conceber os processos de produção do conhecimento.

Assim é que, na Tese I, vai criticar o materialismo tradicional por só captar o objeto, a realidade sob a forma de contemplação, através da qual o sujeito se limita a receber ou refletir

uma realidade, assumindo um papel passivo. E, ao mesmo tempo, vai mostrar as limitações do idealismo, ao mesmo tempo que reconhece seus méritos ao conceber que o sujeito só conhece um objeto que ele mesmo produz, apontando os limites decorrentes da compreensão que esta relação ocorre exclusivamente no plano da consciência.

Contrapondo-se, portanto, ao mesmo tempo, ao materialismo tradicional e ao idealismo, Marx e Engels formulam a concepção do objeto como produto da atividade objetiva, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material.

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels vão mostrar que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A praxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la. A partir desta afirmação, há duas dimensões a considerar.

A realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são “criados”, reproduzidos no pensamento e adquirem significado; esta re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a

¹⁵ MARX e ENGELS, *A ideologia Alemã*. Lisboa, Martins Fontes, s.d.

dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Ao colocar a praxis como fundamento do conhecimento, rechaçando ao mesmo tempo a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento, Marx vai mostrar que *“conhecer é conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana.”*¹⁶

Se não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao homem e tão pouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática.

A XI Tese apresenta esta proposição: à filosofia cabe não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo, compreendendo-se o mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto de atividade prática. Ou seja, cabe transformar com base em uma interpretação, que, tanto quanto possível, deve ser uma interpretação respaldada no conhecimento científico.

Além desta dimensão transformadora, os autores destacam o caráter teleológico da práxis: a ação transformadora, sustentada pela interpretação, ocorre a partir de finalidades derivadas de necessidades de sobrevivência, que só existem como produtos da consciência. As finalidades se constituem na busca pelo que não está dado, pelo que ainda não existe, e portanto supõe uma certa consciência e atitudes em frente à realidade.¹⁷

É a dimensão teleológica que determina o caráter transformador da práxis, porquanto refere-se a uma realidade futura que estimula à ação. Já a dimensão cognitiva presente na concepção de praxis refere-se à realidade presente, que não implica necessariamente em uma exigência de ação efetiva, embora não se conheça por conhecer, mas a serviço de uma finalidade, que pode ter como ponto de partida o conhecimento; contudo, é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis. O conhecimento do presente, contudo, permite antecipar o futuro, como expressão de necessidades humanas e também como desejo, como o que não está dado e queremos que se

¹⁶ VÁZQUEZ, *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 53

¹⁷ MARX e ENGELS, op. cit.

realize. No conceito de praxis inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos, sem o que não se materializam, e não transformam.

A partir desta concepção, há que aprofundar a compreensão das dimensões constituintes da praxis, em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, e como podem ser desenvolvidas através dos processos de formação humana.

Ao discutir os conceitos de atividade e de praxis, Vázquez se apoia na I Tese para afirmar que “*toda a praxis é atividade, mas nem já toda atividade é praxis*”¹⁸. O que é, então, atividade, e a que se refere o conceito de competência: à atividade ou à praxis?

Atividade, entendida como sinônimo de ação, é o ato ou conjunto de atos através dos quais o sujeito modifica uma matéria prima, independente de qual seja a sua natureza, seja pelo trabalho material, seja pelo trabalho não-material.¹⁹ Este ato, ou conjunto de atos, se traduzem em resultados ou produtos, materiais ou não materiais; portanto, são orientados por finalidades e culminam com resultados, que em princípio, se pretendia alcançar, desde que as ações sejam eficientes e eficazes. O que caracteriza a atividade é seu caráter real, sua materialidade.

Não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da praxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Contudo, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias e representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a praxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, de per si, a realidade.

¹⁸ VÁSQUEZ, op. cit. p. 185.

¹⁹ Ver MARX, K. *O Capital, Livro 1, capítulo VI inédito*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, só a posse da teoria, só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade.

“A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, para obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade...mas não transformam em si a realidade, a não ser quando apropriadas pela consciência individual e coletiva, e então se transformem as idéias em ações.”²⁰

Marx, nas Teses III e XI, ao contrapor contemplação e praxis, não admite a teoria como uma forma de praxis, distinguindo claramente o conceito real do conceito pensado, apresentando a atividade cognitiva como um processo que ocorre no pensamento, que ascende do abstrato ao concreto, passando pelo empírico. Este processo, que consiste na reprodução espiritual do objeto real sob a forma do concreto pensado, se trata de uma atividade que não produz nada diretamente, não podendo ser identificado com o conceito de praxis por lhe faltar a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistem independentemente de sua atividade. Interpretar não é transformar, afirma; a teoria em si, ou os discursos, não transformam o mundo a não ser que passem do plano das idéias e se façam materialidade. E, entre a teoria e a praxis, como mostra o autor na III Tese, insere-se uma mediação: o trabalho educativo, que se dá como resultado da interação entre consciências e circunstância, entre pensamento e bases materiais de produção, entre superestruturas e infraestruturas.

Sobre esta forma de compreender, Vázquez mostra que *“uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”*.²¹

A análise levada a efeito permite compreender que, embora se articulem para compor o conceito de praxis, **há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é praxis, e que a educação é mediação entre os processos de**

²⁰ VÁZQUEZ, op. cit., p. 203.

²¹ Op. cit., p. 207.

aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade.

Assim, os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à praxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós, são insuficientes.

A importância do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, tomando o saber tácito um novo significado que precisa ser melhor pesquisado função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mesmo assim, sua posse não é suficiente para produzir transformações na realidade. Mostram muito bem os operadores a necessidade do desenvolvimento de atitudes como disposição para responder, comprometimento com o coletivo e capacidade para enfrentar o stress sem perder a lucidez e o rumo das mudanças sociais que se fazem necessárias. Ao contrário dos cursos que pretendem em 8 horas, desenvolver a auto-estima, a liderança e a motivação para o trabalho, e que acabam por ser ridicularizados pelos trabalhadores, que sentem na carne os efeitos da exploração capitalista, com suas características de distribuição cada vez mais desigual dos produtos, dos serviços, da cultura e do poder, como as verdadeiras causas da perda de auto-estima, da falta de disposição para responder, do crescente stress, da falta de competência para liderar e enfrentar a vida e o trabalho. No entanto, os trabalhadores, mais do que resistem, buscam alternativas para a emancipação humana; neste sentido, tomam a competência como praxis, a ser desenvolvida através de processos que articulem trabalho e educação

Desconsiderar que o espaço para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva, atribuindo à escola esta responsabilidade, como propugnam as políticas deste

Governo, é prestar um desserviço aos trabalhadores, por se constituir em uma tarefa que não é da sua natureza.

Em texto anterior, quando ainda não se havia iniciado a pesquisa na REPAR, já se tinha a percepção da confusão que a propalada pedagogia das competências faz entre as dimensões especificamente pedagógicas e as amplamente pedagógicas que compõem os processos de formação humana, confundindo os processos intencionais e sistematizados das práticas escolares, e as dimensões amplamente educativas que ocorrem nas relações sociais e produtivas, instâncias que foram diferenciadas na Pedagogia da Fábrica, tese resultante de pesquisa de campo em uma indústria automobilística na Região Metropolitana de Curitiba²²:

*... se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado. Há não muito tempo passamos por experiência semelhante, embora mais restrita à dimensão cognitiva: a pedagogia sistêmica, com sua relação entre insumos, processos e produtos, a exigir definição operacional de objetivos, processos pedagógicos controláveis, como a instrução programada, e avaliação por objetivos. Já fizemos a crítica ao reducionismo presente naquela tentativa de racionalização sistêmica da pedagogia, e rapidamente a superamos, posto que a maioria dos professores, apesar das “reciclagens”, continuaram a usar o bom senso e esta proposta não chegou a se enraizar na sala de aula. A diferença da nova tentativa de racionalização pedagógica é a sua ampliação para a totalidade das ações que compõe a práxis humana. Desta ampliação resulta um novo dilema: a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade, agora com mais intensidade do que nas antigas tentativas.*²³

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de

²² KUENZER, A. . *A pedagogia da fábrica*. São Paulo, Cortez, 1985

competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

²³ KUENZER, A . (org.) *Ensino Médio: construindo uma propota para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000, p. 18.