

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO NO
HORIZONTE DA REIFICAÇÃO E DO
RECONHECIMENTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

André Luiz de Oliveira Fagundes

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE: UM ESTUDO NO HORIZONTE DA REIFICAÇÃO
E DO RECONHECIMENTO**

André Luiz de Oliveira Fagundes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fagundes, André Luiz de Oliveira
A Onipresença das Competências na Formação Docente: Um estudo no Horizonte da Reificação e do Reconhecimento / André Luiz de Oliveira Fagundes.-2013.
100 p.; 30cm

Orientador: Amarildo Trevisan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Competências 2. Formação Docente 3. Educação 4. Reificação 5. Reconhecimento I. Trevisan, Amarildo II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO NO HORIZONTE DA REIFICAÇÃO E DO
RECONHECIMENTO**

elaborada por
André Luiz de Oliveira Fagundes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Angelo Vitório Cenci, Dr. (UPF)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr^a. (UFSM)

Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 2 de abril de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador, professor Amarildo Luiz Trevisan, pela inestimável contribuição ao meu aprendizado, sem a qual não seria possível a construção deste trabalho.

Aos professores componentes da Banca Examinadora, Adriana Moreira da Rocha Maciel, Angelo Vitório Cenci e Sueli Menezes Pereira, pela preciosa disponibilidade, pelo auxílio, pela leitura cuidadosa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação”, pela amizade, pela companhia nos estudos.

A minha família, especialmente minha mãe Maria Rita, pela crença constante e por me apoiarem nessa caminhada formativa.

“Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento.”
Axel Honneth

RESUMO

Projeto de Dissertação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A ONIPRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO NO HORIZONTE DA REIFICAÇÃO E DO RECONHECIMENTO

AUTOR: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA FAGUNDES

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de abril de 2013.

A proposta norteadora central deste trabalho de dissertação se empenha em responder às seguintes perguntas: Em que sentido a legislação oficial da formação docente (alusiva aos professores da escola básica) baseada na concepção de competências conflui para a manifestação de processos de reificação, na medida em que suas proposições fundamentais giram centralmente em torno do saber-fazer (*Savoir-faire*), deixando de lado outros aspectos fundamentais da formação humana, numa busca indiscriminada pela prática? Como pode ser pensado um redirecionamento na perspectiva do reconhecimento intersubjetivo? Desse modo, o trabalho em questão situa-se na perspectiva da Filosofia da Educação, tendo como referencial teórico o contributo dos estudos sobre reificação e reconhecimento social, de Axel Honneth, considerado membro da chamada terceira geração da Escola de Frankfurt. O escopo geral da pesquisa é realizar uma análise das implicações filosóficas de fundo referente ao teor político e epistemológico das últimas reformas no campo educacional, especialmente sobre o que tem sido proposto à formação inicial de professores da educação básica. Em termos mais específicos, nossos objetivos são: a) realizar uma análise crítica, baseada na categoria da reificação, do postulado das competências dirigido ao campo educacional pela legislação; b) elucidar as relações existentes entre reivindicação da prática na formação docente e as possíveis manifestações da reificação no processo educativo; c) avaliar a pertinência do legado da categoria da reificação para a compreensão do problema da formação do professor da educação básica; d) estudar as possibilidades de apresentar proposições para a formação docente inspirada na ideia do reconhecimento do outro, contrapostas a situações reificantes e experiências de não reconhecimento. Para tanto, seguimos como orientação metodológica “o giro hermenêutico da teoria crítica”.

Palavras-chave: Competências. Formação docente. Educação. Reificação; Reconhecimento.

ABSTRACT

Dissertation
Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE OMNIPRESENCE OF COMPETENCES IN THE TEACHING FORMATION: A STUDY IN THE HORIZON OF REIFICATION AND KNOWLEDGE

AUTHOR: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA FAGUNDES

ADVISOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de abril de 2013.

The main guiding proposal of this paper aims to answer the following questions: In which way the official legislation of the teaching formation (allusive to the school teachers) based on the conceptions of competences contributes to the manifestation of reification, as its fundamental proposals surround centrally around of the know-do (*Savoir-faire*), leaving aside other fundamental aspects of the human formation, in a indiscriminate search for the practice? How can a change be taught on the perspective of intersubjective recognition? Thereby, the work in question is situated on the Philosophy of Education perspective, having as theoretical reference the contribution of the studies about reification and social recognition, from Axel Honneth, recognized member of the called third generation of the Frankfurt School. The general scope of the research is to perform an analysis of the philosophical implications referring to the political and epistemological content of the last renovation on the educational field. In more specific terms, our objectives are: a) conduct a critical analysis, based on the category of the reification, from the principles of the competences directed to the educational field by the legislation; b) elucidate the existing relations between claim of the practice on the instructor formation and the possible manifestations of reification in the educative process; c) measure the relation of the legacy of the reification category for the comprehension of the school teaching formation problem; d) study the possibilities to present proposals for the teaching formation inspired on the idea of recognition of the other, counterposed to reifying situations and non-recognition experiences. To do so, we followed as methodological orientation “the hermeneutical spin of the critical theory”.

Key-words: Competences. Teaching formation. Education. Reification. Recognition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BOJO DAS REFORMAS DO CAMPO EDUCACIONAL.....	15
1.1 A docência pautada pela ideia de competência.....	16
1.2 A educação por competências: Conceituações necessárias.....	20
1.3 Implicações da noção de competência na formação de professores, segundo Perrenoud.....	26
1.4 A atual relação teoria e prática da formação de professores no Brasil: uma vindicação da prática ou esquecimento da reflexão teórica em seu aspecto social?.....	29
CAPÍTULO II	
DA REIFICAÇÃO SOCIAL À REIFICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA: A ANÁLISE DE UM CONCEITO.....	44
2.1 A questão da reificação: De Marx e Lukács à Escola de Frankfurt.....	45
2.2 A retomada do conceito de reificação em Axel Honneth, tendo como ponto de partida o contributo lukácsiano.....	53
2.2.1 Reatualizando a teoria da reificação pelos passos de Lukács, Heidegger e Dewey.....	55
2.2.2 A preeminência do reconhecimento.....	59
2.2.3 A reificação como “esquecimento do reconhecimento”	61
2.3 Um diagnóstico de reificação como “esquecimento do reconhecimento”: a ênfase nas competências no processo formativo inicial da docência	65
CAPÍTULO III	
REAVALIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E AS COMPETÊNCIAS NO HORIZONTE DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO	74
3.1 A teoria do reconhecimento em Axel Honneth	74
3.1.1 Diferenciação dos padrões do reconhecimento recíproco e conflito social	81
3.2 Formação docente pensada nos termos da teoria do reconhecimento intersubjetivo	85
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de dissertação¹ pretendemos mostrar que as últimas reformas do contexto educacional, subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), cujo objetivo maior é a elevação dos índices qualitativos da Educação básica, se fizeram pela adoção da ideia de competências aplicadas em todos os níveis do sistema de ensino brasileiro. O postulado das competências se instituiu, assim, no currículo, como elemento articulador central da formação de modo geral. A “linguagem das competências”, situada no discurso de defesa da prática, se tornou, então, a tônica da legislação educacional, fazendo-se onipresente nas propostas educativas e documentos oficiais em curso no país, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Referenciais para a formação de professores (RFP), PROVA BRASIL e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A figura do professor assumiu uma posição crucial no bojo dessas reformas. Doravante, com assunção das competências entendidas como conceito nuclear nas diretrizes curriculares, o professor passou a constituir a “peça” fundamental do novo arranjo curricular instalado no sistema educacional. Ele se forma num leque de competências determinadas pelas diretrizes, destinadas a habilitá-lo para desenvolver as competências específicas, requeridas pelos processos avaliativos externos aplicados aos alunos da escola básica. Daí a ênfase na prática e metodologia do saber-fazer, pois transparece no discurso oficial que o desafio que o Brasil vive no campo educacional é dar conta da formação de um professor competente para operar o novo currículo instituído pela reforma. O problema, no entanto, é que, no afã de se elevarem índices qualitativos e quantitativos da educação, a questão intersubjetiva cuja preocupação com o outro é referência fundamental, tem ficado de lado, possivelmente dando margem a situações reificantes no processo formativo-educacional.

Nesse sentido, a proposta norteadora principal deste trabalho de dissertação se empenha para responder às seguintes perguntas: Em que sentido a legislação oficial da

¹ O presente trabalho decorre das atividades de investigação e estudo realizadas em torno do projeto de pesquisa intitulado *Inovação, Recontextualização ou Tecnificação? O Reconhecimento da Prática na Educação por Competências*, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA). Esse projeto é coordenado pelo prof^o Dr. Amarildo Luiz Trevisan e foi aprovado em dezembro de 2011, Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 07/2011 – Ciências humanas, sociais e sociais aplicadas. O período de vigência é a partir de 01/01/2012 a 31/12/2013. Tipo de auxílio: Financiamento a Projeto de Pesquisa (custeio e capital). Processo: 400502/2011-9. Essa proposta pretende congrega, na perspectiva do reconhecimento social do outro, a formação inicial e a continuada, a partir de uma pesquisa conjunta entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e quatro escolas públicas de Santa Maria, RS, através do diálogo hermenêutico, desdobrado na criação de um *Centro virtual de formação e pesquisa educacional*.

formação docente (alusiva aos professores da escola básica) baseada na concepção de competências conflui para a manifestação de processos de reificação, na medida em que suas proposições fundamentais giram centralmente em torno do *saber-fazer (Savoir-faire)*, deixando de lado outros aspectos fundamentais da formação humana, numa busca indiscriminada pela prática? Como pode ser pensado um redirecionamento na perspectiva do reconhecimento intersubjetivo?

Desse modo, o trabalho em questão situa-se na perspectiva da Filosofia da Educação e tem por escopo geral realizar uma análise das implicações filosóficas de fundo referente ao teor político e epistemológico das últimas reformas no campo educacional, especialmente sobre o que tem sido proposto à formação inicial de professores da educação básica, tendo como referencial a teoria honnethiana do reconhecimento. Em termos mais específicos, nossos objetivos são: a) realizar uma análise crítica, baseada na categoria da reificação, do postulado das competências dirigido ao campo educacional pela legislação; b) elucidar as relações existentes entre reivindicação da prática na formação docente e as possíveis manifestações da reificação no processo educativo; c) avaliar a pertinência do legado da categoria da reificação para a compreensão do problema da formação do professor da educação básica; d) estudar as possibilidades de apresentar proposições para a formação docente inspirada na ideia do reconhecimento do outro, contrapostas a processos de reificação e experiências de não reconhecimento. Para tanto, tomamos como referencial o contributo dos estudos sobre reificação e reconhecimento social de Axel Honneth, considerado membro da chamada terceira geração da Escola de Frankfurt.

Nesses termos, no primeiro momento (Cap. I) apresentamos uma abordagem contextual do desdobramento do conjunto de eventos e propostas oficiais que marcaram o ciclo das reformas educacionais no Brasil, chamando atenção para o enfoque dado à questão da formação docente, via introdução do conceito de competências no contexto educacional brasileiro. A ideia é problematizar pontos “vitais” da legislação educacional, referente à formação de professores e, também, elementos centrais da obra de Perrenoud (1999), a qual lhe serve de base. Queremos elucidar como essas proposições repercutiram principalmente num entendimento restrito da formação na prática educativa, pelo afastamento da teoria em seu aspecto social, dado que é deixado de lado o potencial da teoria para compreensão das contradições da realidade social.

No capítulo II, desenvolvemos uma análise da historicidade constitutiva da ideia de reificação, desde Marx, passando por Lukács, até os principais pensadores frankfurtianos. A seguir apresentamos a análise do conceito de reificação, realizada por Honneth, para indicar

como ele alcança uma nova acepção dessa categoria como “esquecimento do reconhecimento”. Com essa discussão, pretendemos mostrar a fecundidade da reificação para auxiliar no autoesclarecimento dos processos educativos contemporâneos, em especial na formação docente. Por conseguinte, apresentamos alguns indicativos teóricos que levam a crer numa diagnose de reificação subjacente ao *corpus* proposicional dos documentos oficiais anteriormente referidos.

No último capítulo da pesquisa, detemo-nos em elucidar a seguinte questão: Em que sentido pode se dar a passagem de uma proposta de formação docente que se encontra em condições de reificação, ou é vulnerável a ela, à perspectiva do reconhecimento social do outro? O desafio é entender como trabalhar pedagogicamente sem recair em dualismos de uma racionalidade deficiente que ora pode estar assentada em modos de ação tipificados pela prática, centrados em conhecimentos que se esperam do aluno, ora em dimensões normativas que negam afinidade com as diferentes realidades sociais. Nesse sentido, a ideia é reavaliar o ideário das competências voltado para a formação de professores, no horizonte da teoria do reconhecimento.

As razões deste trabalho se justificam pelo fato de que, apesar de todas as críticas feitas ao modo de apropriação da proposta das competências, aplicada ao campo educacional, mesmo assim o cenário da educação tem sido marcado cada vez mais pela centralidade desse conceito em todos os níveis de ensino e praticamente em todas as propostas oficiais, tornando-se uma concepção pedagógica onipresente. Daí a necessidade de realizar um estudo crítico que se proponha avaliar questões mais profundas e abrangentes envolvidas nessa problemática no contexto educativo atual, bem como proposições alternativas a tal hegemonia.

Orientação metodológica

Os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa seguem na esteira da hermenêutica filosófica, tendo como referencial a transformação “hermenêutica da teoria crítica” (HOLMES, 2011), gestada no âmbito da Escola de Frankfurt.

Desde a fundação do Instituto de Pesquisa Social, em 1924, por Max Horkheimer, Felix Weil e Friedrich Pollock aos dias de hoje, a crítica social frankfurtiana sofreu consideráveis modificações em seu núcleo teórico, o qual esteve inicialmente assentado nas premissas de Marx e no freudismo. Nesses termos, o giro hermenêutico da teoria crítica pode ser traçado sobretudo a partir do momento em que Habermas, representante da segunda geração dos frankfurtianos, se propõe reconstruir, no horizonte da linguagem, as bases da

racionalidade que já fora criticada pelo seus antecessores (Adorno e Horkheimer). Com isso, o foco se desloca da esfera da subjetividade para a da intersubjetividade e esse giro vai se consolidando, progressivamente, numa nova visão interpretativa das patologias da realidade social, visão essa dirigida à preocupação com o outro. Essa guinada hermenêutica da teoria crítica (HOLMES, 2011) se aprofunda, principalmente no momento em que aparece nesse contexto a ênfase na categoria do *conflito* expressa na ideia de luta por reconhecimento, conforme Axel Honneth desenvolve a partir de Hegel.

Retomando essa questão, em termos retrospectivos, podemos dizer que, embora estivesse se encaminhando para um afastamento das teses originais de Marx, ainda assim, a centralidade da crítica de Adorno e Horkheimer residia em torno da denúncia dos efeitos da racionalidade instrumental no contexto do mercado e do progresso técnico da ciência, enquanto dominação do homem. Desse modo, ainda pesava, de forma bastante expressiva, a categoria trabalho e as suas relações com os mecanismos da produção. Daí a ênfase recorrente desses pensadores na demonstração das condições reificantes do sujeito inserido no contexto da vida moderna, regida pelo capitalismo do século XX.

Habermas transpõe os fundamentos procedentes de Marx presentes no berço da teoria crítica. Depois dele não será apenas o trabalho a condição fundamental por meio da qual o homem se afasta da dominação da natureza, se historiciza e conquista sua emancipação, mas sim, sobretudo, a linguagem. Essa seria, no seu entendimento, a dimensão primordial do agir humano. O “giro” da comunicação empreendido por Habermas tem como efeito direto uma reconstrução da racionalidade, calcada em alicerces intersubjetivos. Com isso, o fulcro de sustentação da sociedade não se situa mais no esquema das relações de produção, de sujeito e de objeto, antes disso, está nas relações de compreensão e comunicação lingüística. Com efeito, a substancialidade da estruturação social deixa de ser visada apenas pelo aspecto da ação instrumental para ancorar-se numa ação comunicativa. Justamente nesse momento abre-se margem para a possibilidade de se chegar ao consenso mediante o potencial da racionalidade discursiva, a qual procura apoio numa nova base de sustentação das relações sociais, a saber, a normatividade da razão comunicativa. Portanto, para Habermas (1989), o sujeito é, antes de tudo, comunicativo, e busca o consenso, por meio de “atos de fala”, ancorados por um “saber de regras”, o qual assegura o significado resultante de acordos instituídos pragmaticamente por uma comunidade de interlocutores que argumentam constantemente.

Contudo, Honneth (2009) explica que a troca, realizada por Habermas, do paradigma da produção, que até então era central na Teoria Crítica, para o paradigma da compreensão,

por um lado representou sua principal contribuição na evolução da teoria, por outro, concorreu também para afastar a questão do *conflito social*. Na tentativa de avanço a essa problemática, Honneth (2003) apresenta o paradigma da luta por reconhecimento, explorando a ideia da sua existência entre os sujeitos socializados. Assim, Honneth trabalha na linha de que a autorrealização e autocompreensão do sujeito só se dão mediante a efetivação de um reconhecimento proveniente de seus pares dentro dos grupos sociais. E qualquer coisa que constitua um empecilho ao reconhecimento, como condição de autorrealização, passa a constituir o motivo pelo qual os sujeitos se organizam para restabelecer e reivindicar novamente uma autorrealização positiva no seio da sociedade mais ampla.

Segundo Holmes (2009), enquanto em Habermas há a fixação de um critério formal de justificação moral, diferentemente, em Honneth o núcleo de impulso da luta por reconhecimento seriam experiências que podem ser descritas no horizonte teórico e ao mesmo tempo ser ditas patológicas ou injustas socialmente na perspectiva de compreensão dos próprios sujeitos implicados.

Daí por que as lutas sociais, motivadas por situação de desrespeito, só podem de fato se transformar em movimentos de resistência política se, ao mesmo tempo, o entorno político e cultural for considerado favorável. “Evidentemente”, como afirma Holmes (2009, p. 134),

tais pretensões chamam a atenção para um radical giro historicista dado por sua teoria, marcadamente na dimensão interpretativa das contingências organizatórias de lutas sociais por reconhecimento (cf. Honneth, 2004a, p. 358, n. 4). Algo que chamamos uma *transformação hermenêutica da teoria crítica* da sociedade.

Nesse sentido, Holmes propõe, a partir de Honneth, a possibilidade de uma possível formulação da teoria crítica nos termos de uma teoria hermenêutico-normativa da evolução das lutas sociais por reconhecimento. Assim, Holmes alerta que o ponto para novas articulações é o sujeito que interpreta mesmo que movido no horizonte de uma tradição: cada interpretação nova amplia os espaços sociais de expressão da sua própria atividade. Essa tarefa se dá na procura da confirmação social de seus sentimentos morais, os quais são articulados gramaticalmente na semântica social. A teoria crítica, em sua dimensão hermenêutica, passaria então a auxiliar nos processos de interpretação em duas frentes: primeiro, esclarecendo possíveis caminhos de autodeterminação do sujeito totalmente isenta de qualquer constrangimento; e segundo, apoiando na autocompreensão do próprio sujeito no interior dos grupos sociais; em que são feitas determinadas escolhas, repletas de significados, na busca da autorrealização.

Desdobramento metodológico da pesquisa

Desse modo, o presente trabalho segue como referencial metodológico a apreensão hermenêutica da teoria crítica nos termos da ideia do reconhecimento do outro (HOLMES, 2009). Nesse sentido, a questão da reificação se constitui como elemento norteador central da análise do processo da formação docente no âmbito da reforma educacional, sustentada pela centralidade do conceito de competências e o recorrente apelo à prática da formação.

Nessas condições, os encaminhamentos de investigação e estudo deste trabalho se empenham em analisar as manifestações dos processos reificantes no contexto da formação docente e as possibilidades alternativas a essas questões, tendo como enfoque a questão intersubjetiva do reconhecimento do outro.

Nesse sentido, empregamos, por um lado, uma pesquisa teórico-bibliográfica pautada pela hermenêutica crítica na qual conteúdo e metodologia se confundem, conforme irá transparecer nos capítulos seguintes deste trabalho. Assim, selecionamos obras que apresentam uma aproximação mais específica com o tema que constitui a problematização da pesquisa. Por outro lado, tendo como modelo referencial o “giro hermenêutico da teoria crítica”, portanto o problema intersubjetivo do “outro” como categoria chave, nossa intenção é realizar uma leitura crítica do conceito de competências endereçado ao novo modelo de formação docente. Para tanto, a pesquisa tem como ponto de partida refletir teoricamente, na perspectiva da hermenêutica crítica, sobre o que está posto pelos documentos oficiais referentes à formação de professores, a fim de trazer à tona “as implicações filosóficas de fundo” presentes no discurso da legislação educacional do MEC, como: *Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação* (Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (DCNs, 2001) e *Referenciais para a formação de professores* (RFP, 2002). Contudo, o foco é a formação inicial do professor da educação básica, a qual segue o discurso de apelo à prática pelo viés das competências.

O passo seguinte desta análise hermenêutica consiste em trazer para a discussão a obra *Construindo competências desde a escola*, de Perrenoud, a qual serve de base para o conceito de competência, defendido pela legislação educacional brasileira. Já no que diz respeito às questões epistemológicas referentes às discussões teoria e prática da formação, pretendemos ainda nos apoiar nas contribuições do texto: *Notas marginais sobre teoria e práxis*, de Theodor Adorno.

A fundamentação teórica em que nos apoiamos para ampliar e esclarecer melhor a crítica às propostas oficiais da formação docente, baseada na centralidade da ideia de competências, é a categoria da reificação, na acepção empregada por Honneth. Assim, se faz necessária uma análise da apropriação desse conceito exposta no seu livro *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. No último passo de desdobramento da pesquisa, pretendemos investigar na obra *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*, também de Axel Honneth, ideias ou elementos teóricos para falar da formação de professores inspirada na perspectiva do reconhecimento intersubjetivo.

Assim, conforme já aludimos, ao seguirmos a ideia de reificação na concepção honnethiana, a qual significa o “esquecimento do reconhecimento”, acreditamos que as implicações do conceito de competência na linha do estudo sobre o reconhecimento, permite entendê-lo, de modo especial na educação, como um processo que “engessa” o sujeito das relações intersubjetivas. Isso porque o sujeito perde a capacidade de implicar-se com interesse pela perspectiva do outro. Com efeito, há também prejuízo para a compreensão crítica das condições da existência do próprio indivíduo no contexto do seu grupo social e no contexto da sociedade mais ampla.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BOJO DAS REFORMAS DO CAMPO EDUCACIONAL

Neste capítulo pretendemos mostrar que a formação inicial dos professores constitui, em tese, para a legislação e o conjunto da reforma educacional no Brasil, o ponto fundamental segundo o qual podemos alcançar um expressivo aumento nos índices indicativos de qualidade da educação básica. Duas questões decorrem desse fato: A primeira refere-se à explicação, subentendida, de que os equívocos da educação são consequências exclusivas do modelo de formação docente adotado até então; a segunda diz respeito à ideia de que o baixo rendimento dos alunos se liga à ausência ou ao pouco desenvolvimento das “competências” específicas. Essas, ademais, também constituem *matrizes de referência* para os critérios avaliativos externos.

Em contrapartida, o novo modelo de formação docente proposto pelo discurso oficial promete reverter a situação, tendo como ponto chave um currículo por competências. Assim, o processo formativo se dá a partir do ciclo de onipresença das competências: Forma-se um professor suficientemente competente para desenvolver, em seus futuros alunos, competências específicas, requeridas pelo novo contexto do mundo do trabalho. O primeiro efeito dessa proposta é a aceitação do pressuposto de que a formação docente atualmente padece de um *déficit* de prática. Logo, a experiência prática e o *saber fazer*, constituído na forma de competências para treinar/ensinar, configuram a nova acepção de prática em voga nas idéias de formação de professores, via diretrizes. Em termos epistemológicos de fundo, essa questão é, de certa forma, também decorrente de um entendimento equivocado da virada da prática empreendida pelo paradigma da compreensão moderna do conhecimento. Porém argumentamos que em momento algum essa “guinada” prometia abolir a teoria dos processos de investigação e elaboração do conhecimento.

Desse modo, a prática, na visão da legislação, não estaria se afastando do entendimento de “práxis” no seu necessário jogo dialético com a teoria? A concepção de prática do trabalho docente se reduz, agora, a termos metodológicos de transposição dos conhecimentos científicos e culturais em saberes na forma de competências. Feita a chamada transposição didática, em que os saberes descolados de seus contextos sociais mais amplos se transformam em competências operacionais, não estaria ocorrendo o esquecimento da teoria em seu sentido social? Em vista dessa questão, não estaríamos vivenciando, atualmente, no

cenário da educação, o esquecimento do potencial da teoria para a elucidação sobre as contradições da realidade da vida social?

1.1 A docência pautada pela ideia de competência

Ao final do século XX, o mundo, de modo geral, ganhou novos contornos políticos, culturais e econômicos. A consolidação das democracias do pós-guerra e a inserção massiva da vida urbana numa esfera pós-industrial alteraram profundamente as concepções de formação e, em especial, o sentido da escola. A educação passou a ser uma preocupação mundial como pré-requisito fundamental de superação das desigualdades sociais². Com a descentralização política e a mundialização da cultura, o mercado produtivo se reorganizou a fim de corresponder às demandas de um outro modo de vida social. Assim, as relações entre mundo do trabalho e educação se tornaram mais estreitas, sendo consideradas também um pressuposto básico para o desenvolvimento das economias nacionais. Por conseguinte, foi preciso propor mudanças no sistema educacional de modo a corresponder ao novo contexto de vida social ajustado aos moldes da economia global.

O Brasil, como economia em desenvolvimento com avanços progressivos no contexto internacional, volta-se, como em nenhum outro momento da história, para a questão da consolidação da educação básica, pois se a base das democracias se institui na afirmação dos direitos constitucionais do cidadão, e sendo básica³ essa educação, ela se estende dos 4 aos 17 anos. Assim, a universalização da escolarização cobre a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, sendo um direito de todos. É com esse compromisso primordial que se inicia o ciclo das reformas⁴ em curso no país. Com a Constituição de 1988 nasceu a proposta de criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada no ano de 1996, situada no princípio de direito à aprendizagem. Esse princípio suplanta o anterior da liberdade de ensino. O direito à aprendizagem está acima da liberdade

² Essa é uma questão fundamental bastante recorrente na preocupação de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

³ A *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*, no seu Artigo I modifica a redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, o qual passa a vigorar com a seguinte alteração: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. No texto original havia referência somente ao ensino fundamental obrigatório e gratuito. De agora em diante entra em obrigatoriedade tanto a educação infantil como ensino médio.

⁴ Conforme Dias e Lopes (2003): [...] mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses de mercado (p. 1156).

de ensinar, logo a aprendizagem, doravante, passa a ser o grande indicador de qualidade de toda educação básica, e não o ensino desempenhado pelo professor.

Assim sendo, no intento de alcançar melhores patamares qualitativos, nas últimas duas décadas o país conquistou consideráveis avanços no que se refere à universalização de acesso ao ensino fundamental obrigatório. A reboque dessas transformações vem ocorrendo a expansão da oferta de ensino médio e de educação infantil, e mais recentemente, vale lembrar que há, também, inclusive, um significativo aumento de vagas no ensino superior. As demandas decorrentes desses avanços referentes ao acesso à educação básica estão acompanhadas pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino, que juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, situam-se no âmago das reformas. No entanto, é preciso salientar que: “No Brasil, ao orientar as DCNs da educação básica, conferiu-se forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.24).

Inaugura-se, assim, um novo paradigma curricular cuja figura docente passa a ser considerada como uma peça fundamental que tem a finalidade de assegurar o fluxo dos intentos mais imediatos da reforma, pois é afirmado que “o grande desafio, diante da mudança curricular que o Brasil está promovendo, é a capacidade do professor para operar o currículo” (MELLO, 2009, p.18). Daí que na base do discurso oficial a respeito da melhoria da qualidade do ensino na educação básica há um certo consenso em afirmar a relação íntima entre baixo rendimento da aprendizagem dos alunos com o preparo inadequado ou insuficiente dos professores em serviço nas escolas:

No site do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros (DIAS E LOPES, 2003, p.1159).

Por conseguinte, a formação de professores ganha um destaque especial. E assim como as etapas da educação básica, tal formação passa também a ser regida pela ideia central de “competências”. Essa se institui como uma tônica que perpassa todas as propostas oficiais de educação no país, articulando, sobretudo, uma relação mais afinada entre educação e mercado, pois “a educação básica deverá propiciar a todos a constituição de competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho” (Mello, 2009, p.14). Nessa mesma linha, o conceito de competência constitui o cerne proposicional das DCNs (BRASIL, 2002), e inaugura um novo modelo de formação docente. Um dos documentos oficiais basilares dessa

nova proposta, incorporada aos objetivos das reformas, é o Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001), que apresenta a base comum da formação docente expressa em diretrizes, as quais serão aplicadas a todos os cursos de formação de professores em nível superior, sendo norteadora para o estabelecimento de diretrizes específicas.

A ideia de competências, em educação, além de ser um conceito nuclear situado como fulcro das transformações no corpo dos currículos em voga atualmente, é também um elemento fundamental de articulação entre os diferentes níveis de ensino, e referencial máximo para a instituição de processos de controle avaliativo a curto e longo prazo e em baixa e longa escala. Incluem-se nessa questão os processos avaliativos externos como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a PROVA BRASIL. Com o SAEB (1997) são instituídas as chamadas “matrizes curriculares de referências”, estabelecendo, em termos curriculares, o que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências esperadas dos alunos. “O foco nas competências a serem constituídas na educação básica introduz um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001, p. 8). Esse foco se institui como fonte fornecedora de elementos norteadores para o controle avaliativo voltado para o domínio de resultados esperados. Desse modo, cada etapa da educação básica, bem como os cursos de formação de professores, estabelecem um número determinado de competências específicas a serem alcançadas durante um determinado período.

Se o sucesso das reformas depende em grande parte do desenvolvimento de competências, e estando essas no discurso oficial associadas ao conceito de aprendizagem, o professor passa a ser uma figura central no que se refere à efetiva consolidação da educação básica. Significa que de agora em diante, no corpo das reformas, todos os olhares avaliativos do desempenho dos alunos e das pretensões de melhoria qualitativa da educação básica se voltam para o corpo docente.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 150).

Por tudo isso, há, no bojo dessas reformas, uma preocupação bastante incisiva por parte do Governo na questão da formação do professor da educação básica. Desse modo, a proficiência das propostas de elevação dos índices qualitativos da educação depende de certas ações concretas específicas, entre as quais a formação docente ocupa um papel primordial, assim:

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. [...] A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11).

Diante disso, o currículo destinado à formação docente passa por enormes transformações, além de objetivar a “profissionalização” da categoria; doravante, com a idéia de licenciatura plena vem a ganhar terminalidade e integralidade própria, diferenciando-se profundamente do bacharelado e do antigo esquema de formação conhecido como “3+1” ou seja, três anos de teoria e um ano de prática. Essas alterações se dão em virtude de uma preocupação especial com os rumos da formação docente e sua especificidade, porém, num movimento unidirecional pautado exclusivamente pela proposta de desenvolvimento de competências uma vez que esta é, conforme a legislação, “conceito nuclear” orientador dos cursos de formação; conseqüentemente, “os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para a constituição de competências” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1172). Assim sendo, além de haver certa relativização dos conteúdos e conhecimentos, já há de antemão um caminho bastante específico e determinado pelo qual se constroem os saberes da docência: É assim que o conceito de competências se torna o elemento articulador central, visto que dos futuros professores e professores em serviço são exigidos determinados saberes práticos afinados com a linha desse conceito que lhes assegurem capacidade suficiente, de modo a encontrar-se em condições de, dentro em breve, desenvolver em seus alunos as competências exigidas em cada etapa da escolarização.

Os objetivos máximos das licenciaturas plenas ligam-se diretamente ao interesse oficial de comprometimento com a consolidação da escolarização básica. “É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei (LDBEN) ao se constituir a educação básica como referência principal para a formação de profissionais da educação” (BRASIL, 2001, p.13). Por isso,

todos os programas de formação de professores, quando instituem seus objetivos e conteúdos básicos, tomam como referência o que a LDBEN (9.394/96) determina em relação às finalidades gerais da educação básica e aos objetivos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim todas as mudanças substanciais do corpo das reformas educacionais ligadas à escola implicam diretamente alterações e reformulações imediatas nas propostas de formação de professores. Com efeito, “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente” (DIAS e LOPES, 2003, p.1156). Dentro dessa proposição, as atribuições mais substanciais do ofício docente só se confirmam e se tornam validadas se estiverem assentadas num conjunto de competências, definidas, em boa parte, por critérios presentes na legislação educacional.

Esse problema se reforça, sobretudo, quando as DCNs (2001) reduzem o universo de pesquisa a processos de ensino e aprendizagem. Esses são apenas uma das faces do problema educacional brasileiro. Ou seja, as deficiências da educação no país não são exclusivamente originárias de questões metodológicas, pelo contrário, suas implicações inserem-se numa totalidade que tem raízes muito mais profundas e complexas. Por isso pode ser encarada como um grande reducionismo a idéia que as Diretrizes fazem da formação docente quando afirmam que: “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (2001, p. 35).

Esse discurso oficial das DCNs, de certo modo, pode levar o professor a se contentar com uma superficialidade intelectual, uma vez que lhe é sonogada a possibilidade de conhecimento mais amplo da realidade social e cultural, não ligadas imediatamente ao âmbito da sala de aula ou disciplina específica de sua formação, justamente porque a idéia que as Diretrizes (2001) fazem da pesquisa se limita a problemas imediatos da cotidianidade escolar.

1.2 A educação por competências: Conceituações necessárias

Inegavelmente o cenário da educação vive um momento histórico marcado pela onipresença das competências, representante também de uma certa “epistemologia da prática”⁵. É consensual entre vários autores brasileiros, como Dias e Lopes (2002), Moraes (2009), Ramos (2006) e Freitas (2002), o fato de que o conceito de competência assume uma

⁵ A epistemologia da prática refere-se ao fato de que os saberes da formação devem emergir da experiência prática do professor, bem como da reflexão da ação pedagógica em sala de aula. Assim a prática atesta a validade epistemológica do conhecimento docente, muitas vezes expresso no *saber-fazer*. Podemos incluir, como defensores dessa proposição os seguintes autores: Schön (2000), Tardif (2002) e Perrenoud (1993, 1999).

centralidade nos currículos de formação destinados à educação básica e à formação de professores, sobretudo a partir do ciclo de reformas subsequentes à promulgação da LDBEN (9.394/96) como as DCNs (2001) e os RFP (2002). É preciso salientar que a noção de competência aludida por tais mudanças no campo educacional apoia-se substancialmente naquilo que é anunciado e pode ser depreendido da obra de Phillippe Perrenoud⁶ (1999).

A noção de competência anunciada por Perrenoud é definida por ele “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7)⁷. Isso implica afirmar que os conhecimentos passam a ter um valor circunstancial e, desse modo, é possível dizer que o conhecimento pode até ser escalonado em ordem de importância dependendo da situação em jogo. Nesse sentido, a ação eficaz é a determinante epistemológica de validade do conhecimento. Portanto, o conhecimento que raramente é acionado pela ação é provido de pouco valor ou utilidade. Contudo, o referencial ou a linguagem das competências tem-se disseminado ao longo dos últimos anos nos sistemas de ensino do país. Naturalmente que a explicação mais recorrente tem a ver com a hipótese de que a escola estaria tentando corresponder aos desafios do mundo do trabalho⁸ na medida em que esse foi aos poucos instituindo em suas estruturas organizativas e funcionais a apropriação da noção de competências.

Inclusive a partir de um olhar mais atento ao título da obra “Construir as competências desde a escola” (PERRENOUD, 1999), podemos perceber que a ideia de “competência” já estava em voga num determinado contexto, isto é, num nível à frente, fora da escola num espaço diferente dela, isto é, posterior à experiência escolar, que pode ser entendido como sendo o campo de trabalho profissional, de treinamento ou formação em serviço. Com a expressão “desde a escola”, ressalta que é estendida para trás, ou seja para dentro do ambiente intraescolar uma preocupação e necessidade que se sentia num outro nível ou contexto, em torno das competências. Essa transformação justifica a ampliação do tempo de trabalho pedagógico em função das apropriações e construções de competências. Trata-se, portanto, de trazer para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola. Assim, o

⁶ É oportuno lembrar que o sociólogo suíço Philippe Perrenoud também foi um dos assessores do MEC na elaboração dos *Referenciais para a formação de professores* - RFP (2002)

⁷ É exatamente essa citação que está registrada como o conceito de competência adotado pelo documento do Saeb (2001), o qual serve de critério para a elaboração de seus itens e da Prova Brasil.

⁸ Muitos autores brasileiros têm demonstrado as relações entre o mercado de trabalho e a ideia de uma formação por competências empreendida na escola (RAMOS, 2006; KUENZER, 1998 ; FREITAS, 2002; DIAS e LOPES, 2003).

fato de “construir competências desde a escola” significa que há uma transformação de sua função pedagógica para o atendimento a uma espécie de paradigma da produção. Essa questão também pode ser representativa de um diagnóstico que revela a proximidade entre educação e política econômica. Desse modo, o “novo” significado social da escola faz com que o valor imanente da educação seja transferido para a esfera econômica. Daí por que a preponderância de um apelo à prática seja tão recorrente nos discursos oficiais endereçados aos processos formativos.

Embora Perrenoud (1999) afirme que não existe uma noção clara e compartilhada de competências, ele pretende conservar e defender uma definição explícita. Para tanto, segue caminhos bem pontuais. Inicialmente esclarece que a competência está referida a esquemas de mobilização de conhecimentos. Assim, “observa-se, então, a articulação conhecimento-competências, sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses. Porém, sua mobilização não é espontânea e nasce de um treinamento” (PERRENOUD, 1999, p. 22). Por conseguinte, competência está implicada com a capacidade de mobilizar certos conhecimentos pertinentes num dado contexto específico.

Outro ponto de esclarecimento do conceito de competência diz respeito a sua ligação com o conceito de *esquema*. E sobre este é necessário enfatizar que Perrenoud (1999) o toma emprestado da obra piagetiana, frisando uma correlação com o conceito bordieuiano de *habitus*. Os esquemas são flexíveis, ajustáveis a variações, são construídos continuamente. Desse modo, “o conjunto de esquemas constituídos em um dado momento de nossa vida forma o que os sociólogos, como Bordieu, chamam de *habitus*.” (PERRENOUD, 1999, p. 24). Em outras palavras, competências estão ligadas ao envolvimento de certo número de estruturas mentais numa operação cognitiva, que incide numa ação eficaz em um determinado contexto objetivo e concreto, de modo que o saber se configure em saber-fazer em termos espontâneos e naturais. Por isso, é preciso frisar que competência não se confunde com esquema, pois:

Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes. Formação de uma decisão, etc.(PERRENOUD, 1999, p.24).

Na extensão do entendimento desse conceito em questão está a ideia de hábito especialmente quando se trata de responder de forma eficaz a determinados problemas, escolhendo a situação mais adequada sem que para isto seja necessário demandar esforço reflexivo. “A partir do momento em que ele fizer o que deve ser feito sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas, sim, em habilidades ou hábitos. No meu entender estes últimos *fazem parte da competência*” (PERRENOUD, 1999, p.26). Dentro dessa linha de pensamento a competência atinge o auge justamente no momento em que é possível:

(...) resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar, integrando de forma útil uma impressionante série de parâmetros. Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia” (PERRENOUD, 1999, p. 26).

Nesses termos, o que importa, em primeiro lugar, é a operação prática correta, assim, o pensamento referente às implicações mais amplas da ação é uma questão de segunda ordem. Nesse sentido, podemos perceber que o ato de pensar se torna uma ação secundarizada.

Para o autor, competência e *savoir-faire* parecem ser noções intercambiáveis. Ambos estão correlacionados com a ideia de recursos. Porém a primeira pode ser mais complexa e flexível do que o segundo e estar mais articulada com “conhecimentos teóricos”. Um *savoir-faire* pode ser utilizado também como um recurso mobilizável por uma ou mais de uma competência de nível mais complexo. Entretanto, Perrenoud (1999) alerta que competência não pode ser definida como um “Saber-mobilizar” e, embora esteja em correlação com o *savoir-faire* e recursos, o que a diferencia deles é a capacidade que ela tem de colocá-los em sinergia na medida em que indica a pertinência específica de cada um numa dada situação. Então:

Uma competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles, pois *acrescenta-se* aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o *valor de uso* dos recursos mobilizados, assim como numa receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os, em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva. Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas (PERRENOUD, 1999, p. 28).

É desse modo que Perrenoud, ao reconhecer a dificuldade de se definir competência, tenta fugir de uma conceituação hermética, mas ao mesmo tempo se esforça para delimitar

pontos de entendimento. Assim, ele insiste naquilo que chama de “dupla face de toda a competência que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma competência mais ampla” (1999, p. 28).

Perrenoud tenta também transpor esse conceito no sentido transversal, pois garante que não se trata mais de ligar as disciplinas, mas de convergir para múltiplas situações analógicas, mas não idênticas. “As competências são interessantes, pois permitem enfrentar conjuntos de situações” (PERRENOUD, 1999, p.29). Por isso a competência não é construída para enfrentar apenas uma única situação específica, ao contrário, seus propósitos dirigem-se a um conjunto de situações. Mas quando se está diante de uma situação completamente nova, tendo que enfrentar o desconhecido assimilando-o ao conhecido, as competências só poderão operar a partir da *analogia*, assim:

A competência consiste mais notadamente em detectar, pouco a pouco, analogias que não se mostram à primeira vista. As analogias operadas e os recursos que elas permitem mobilizar não levam, em geral, a construir imediatamente uma resposta adequada a uma situação nova, mas, sim, lançam um *trabalho* de transferência (PERRENOUD, 1999, p.31).

Na sequência desse raciocínio, o autor explica que tal modo de funcionamento cognitivo liga-se tanto à repetição como à criatividade, isso porque são acionadas lembranças passadas, mas para não cair apenas na repetição, livra-se delas para inventar soluções originais que deem conta de responder à peculiaridade do objeto. Portanto, “a ação competente é uma “invenção bem-temperada, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos” (PERRENOUD, 1999, p.31).

Desse modo, exercício e treinamento são fundamentais para a consolidação das competências. “o treinamento poderia ser associado a um “aprendizado no campo” relativamente incompreensível, quaisquer que sejam a duração e a qualidade da formação anterior” (PERRENOUD, 1999, p. 31). Pois, seguindo o pensamento de Perrenoud, há uma forte interrogação na existência de ligação entre o domínio dos conteúdos disciplinares e o conhecimento das circunstâncias e do momento em que serão aplicados. “É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas⁹ que se reconhece uma competência” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Daí a necessidade de treinar ou exercitar o

⁹ É evidente uma certa apropriação, ainda que generalizada e superficial, da ideia de *experiência* em Dewey (1959, 2010), quando é possível depreender do pensamento desse autor que só pensamos reflexivamente quando nos encontramos diante de um “problema” a resolver, desse modo as experiências atuais sempre recebem auxílio das experiências precedentes e acabam por determinar, também, as experiências futuras.

aprendido em situações apropriadas. Nesse sentido, o momento mais indicado para isso é o trabalho de campo ou o contexto real de trabalho prático no enfrentamento de problemas.

De tudo que foi exposto a despeito da noção de competência defendida por Perrenoud, é possível inferir que ela:

- a) não possui uma definição precisa;
- b) não constitui um conceito independente, antes é compreendida a partir de aportes conceituais como: *savoir-faire*, mobilização, recursos, analogia, conhecimento, esquema, hábito e conjunto de situações.
- c) está fundamentalmente ancorada em uma ação cognoscitiva dirigida ao domínio de uma determinada situação inserida num dado contexto;
- d) só existe ou atinge um valor se nela for encontrada utilidade no contexto concreto da prática;
- e) sempre está referida a uma ação eficaz;
- f) prima por uma formação que tem forte ligação com as necessidades do mundo do trabalho;
- g) pode ser escalonada em ordem de importância, dependendo da situação, podendo estar uma a serviço da outra. Exemplo: Saber escutar com atenção um locutor (competência simples) e após fazer uma pergunta pertinente e bem elaborada (competência ampla, complexa);
- h) considerada em termos epistemológicos e teóricos, de fundo, não é inteiramente genuína, pois no seu postulado há uma reapropriação parcial e reduzida de certas categorias isoladas de outras grandes correntes epistemológicas do pensamento filosófico e sociológico contemporâneo, como: o *Pragmatismo*, de John Dewey; a *Epistemologia genética*, de Jean Piaget, e a noção de *Habitus*, em Pierre Bourdieu.

De um modo geral, como princípio pedagógico mais amplo, Perrenoud (1999) diz que as competências são “importantes metas da formação”. Vale lembrar que as metas da formação, na maneira como a ideia foi apropriada pela legislação educacional brasileira, não constituem trabalho específico em torno do esclarecimento e emancipação da subjetividade, mas, sim, um modo de corresponder a uma demanda social dirigida ao mercado. Nesse sentido, a evolução de um sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências, na concepção do sociólogo suíço, seria, talvez, a única alternativa para um modelo de escola que está se esgotando. Daí o porquê - para que isso se realize, no campo educacional - da noção de competência constituir uma referência hegemônica, que perpassa todas as dimensões e setores do sistema de ensino, pois são exigidas “importantes transformações dos

programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 33). É exatamente isso que se tem observado nas políticas endereçadas à reforma da educação básica no Brasil.

1.3 Implicações da noção de competência na formação de professores, segundo Perrenoud

A ideia de uma implementação da abordagem por competências no sistema de ensino passa necessariamente por uma adesão incondicional dos professores aos seus propósitos; requer também uma resignificação do papel docente na maneira de conduzir, planejar e avaliar a sua aula. Assim, Perrenoud (2000, p. 13) dá mais ênfase à dinâmica de construção de um inventário das competências do que às definições precisas sobre esse conceito, estabelecendo, desse modo, um espectro de atuação pautada por essa ideia:

Um trabalho aprofundado sobre as competências consiste: primeiramente, em arrolar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e tarefas; em seguida, em arrolar os *recursos cognitivos* (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão.

Nesse sentido, o “bom professor” é o que faz o seu trabalho girar em torno dessa proposta. Isto é, o professor precisa conhecer as competências correspondentes ao modo de auxiliar os alunos na conquista das prescritas para eles em cada etapa de ensino. Daí que seja exigida “uma transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aula” e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Para trabalhar nessa perspectiva é necessário que o professor aprenda a “transmitir a sua matéria a propósito de um problema” (PERRENOUD, 1999, p. 54). O problema tem que estar referido a uma questão concreta e prática. Naturalmente, que há aí uma negação dos modelos de ensino transmissivos e associacionistas em prol de uma retomada de certas proposições de pedagogias ativas e abordagens construtivista e interacionista. Porém, essas colocam-se, agora, a serviço da pertinência prática daquilo que é ensinado, ou seja, a favor de alguma utilidade. Assim, o professor dito competente tem que pautar a sua ação pedagógica por esses princípios. Doravante, o professor é o gerenciador de *situações problemas*. Ele sintetiza o objeto de estudo à tal condição, que por sua vez desencadeia e exercita determinadas habilidades nos alunos. É preciso reforçar que a ênfase do processo educativo é posta na capacidade de operacionalizar competências em suas finalidades mais imediatas e

funcionais. As implicações teóricas, éticas e as direções políticas dos saberes e conhecimentos, paulatinamente vão perdendo espaço, em nome dessa proposta de ensino. Com efeito, essa problemática supõe mudanças identitárias para a formação dos docentes:

Não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor; a universidade continua fingindo acreditar que a maioria de seus estudantes destina-se à pesquisa, isto é, a um ofício em que a produção e a organização metódica dos conhecimentos prevalecem sobre seu uso imediato. [...] os graduados pela universidade devem aceitar um importante trabalho ainda não assumido pela formação dos docentes para seguir o caminho inverso, reconstruir uma relação com o saber menos pautado em uma hierarquia que começa no saber erudito descontextualizado e vai até os conhecimentos sem nomes oriundos da experiência, bem como entender que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação (PERRENOUD, 1999, p. 55).

Trabalhar a partir das competências significa que o professor aprenda a aceitar a validade do conhecimento somente se for voltado a fins de utilidade imediata, na resolução de problemas concretos. Pois é preciso “aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características à lógica da ação” (PERRENOUD, 1999, p. 55). Por conseguinte, o conteúdo formativo do objeto em estudo passa a ter um valor superficial e relativizado.

Outro ponto fundamental em relação à implicação das competências para a identidade docente refere-se ao fato de que o diálogo e narrativa docente, enquanto referenciais para atitudes indagativas, esclarecedoras e orientadoras, essências da relação pedagógica crítica e autônoma, cedem lugar ao exercício da docência enquanto treino dos discentes:

Ora, em um trabalho norteado pelas competências, o problema, e não o discurso, é que organiza os conhecimentos, ou seja, parte da ciência do *magister* é ignorada. Resta-lhe apenas reconstruir outras satisfações profissionais, tais, como as do *treinador*, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas, sim, de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas (PERRENOUD, 1999, p. 56).

Os problemas constituem situações pedagógicas propostas pelo professor e desencadeiam o desenvolvimento de competências. Essas, por sua vez, demonstram sua pertinência na medida em que colocam em sinergia *conhecimentos, savoir-faire e mobilização de recursos*. Cabe então ao docente trabalhar regularmente por problemas, visando a criar *obstáculos* para os alunos. Os problemas propostos devem ser contextualizados encontrando eco nas situações da vida. Por conseguinte, o grande desafio para o professor é se esforçar para que os problemas apresentados tenham um forte caráter “realista”. Daí que “visar ao desenvolvimento de competências é “quebrar a cabeça” para criar situações-problema que

sejam, ao mesmo tempo mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos” (PERRENOUD, 1999, p. 60).

A abordagem por competências prepara o aluno para a ação e para a operacionalização, de modo que futuramente consiga corresponder aos desafios das práticas sociais e do mundo do trabalho, ao passo que, em relação ao professor, são exigidas “capacidades de gestão de aula em um ambiente complexo” (PERRENOUD, 1999, p. 60). Em decorrência disso, a ação docente passa a denotar um papel de treinamento: “Um treinador não dá muitas aulas. Coloca o aprendiz em situações que obrigam a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 57). Nesse sentido, pode-se dizer que a atribuição substancial da identidade do professor como responsável pelo ensino passa por uma certa desfiguração, já que na perspectiva da abordagem por competências “o ofício de docente não consistiria mais em ensinar, mas, sim, em fazer aprender, isto é, criar situações favoráveis, que aumentem a probabilidade do aprendizado visado” (PERRENOUD, 1999, p. 58).

O desenvolvimento da competência docente de produzir situações-problema implica também criar ou utilizar outros meios de ensino, sobretudo recursos tecnológicos e computacionais, “para trabalhar com situações-problema, utilizam-se, por exemplo, de preferência *softwares* didáticos, aplicativos (editor de texto, programas de desenho ou de gestão de arquivos, planilhas e calculadoras) que são os auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais” (PERRENOUD, 1999, p. 62).

O professor que trabalha nessa perspectiva precisa *estabelecer um novo contrato didático* na intenção de inverter a pedagogia centrada nos conhecimentos, no sentido de ensinar a assunção da autonomia do aluno na construção de suas próprias competências. Essa proposição abre espaço para a desvalorização das finalidades formativas de certos conteúdos referenciados pelo professor na sua atividade plena de ensino em prol da gestão de saberes prático-operacionais destinados à solução de determinados problemas inseridos em situações específicas.

Em tal abordagem é exigido do professor que realize o seu trabalho rumo a uma menor compartimentação disciplinar. Isso porque os aprendizados implicados no exercício das competências raramente pertencem a uma única disciplina. Assim é requerido do professor que este consiga perceber e valorizar as “*transversalidades potenciais*” (PERRENOUD, 1999, p. 68) nos programas de ensino e em suas atividades didáticas.

Nesses termos, esta proposta implica uma reconfiguração na conduta do ofício de professor. Embora muitas sugestões não sejam absolutamente novas, pois trata-se

inequivocamente da releitura e da retomada de certas caracterizações encontradas nas chamadas pedagogias ativas, no construtivismo e no interacionismo¹⁰, como: ceder mais autonomia ao papel do aluno, trabalhar por problemas e utilizar outros meios de ensino; existem, no entanto, aspectos bem pontuados que indicam que o professor deve convergir a sua formação, como o seu trabalho com os alunos, para questões de ordem prática e concreta.

Assim, o desenvolvimento de competências operacionais constitui a centralidade do fazer pedagógico. Consequentemente há aí nitidamente o esvaziamento da dimensão teórica e, também, política, da formação, em benefício exclusivo da vivência de experiências concretas no exercício de competências remetidas ao saber-fazer. Em vistas dessas questões, é possível afirmar, então, que quando “tal abordagem supõe a emergência de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício docente” (PERRENOUD, 1999, p.70) ela está sobretudo restringido, em nome de uma inovação, no campo educacional, a formação docente apenas aos aspectos de uma formação estritamente técnica e, por isso mesmo, instrumental.

1.4 A atual relação teoria e prática da formação de professores no Brasil: Uma vindicação da prática ou esquecimento da reflexão teórica em seu aspecto social?

As últimas transformações ocorridas no campo educacional, especialmente na legislação, têm indicado que a educação no Brasil vive um momento de apelo à prática, representado pela centralidade das competências. O problema, porém, é que isso se dá por meio de uma secundarização da teoria, sobretudo quando se fala em formação de professores. O Parecer (CNE/CP 009/2001) é um indicativo de que a prática ou a experiência com a participação e observação no âmbito da escola constitui uma proposta de reversão de um currículo de formação de professores baseado na ênfase em temas teóricos. Decerto a reivindicação do contexto real de trabalho é o manancial testemunhador da prática, no entanto, o que questionamos nessa abordagem é a ausência do reconhecimento do espaço da prática, também, como *locus* privilegiado da aprendizagem teórica do conhecimento:

É inegável que historicamente a formação de professores tem justaposto e, inclusive, confrontado a teoria e a prática, na medida em que os estágios supervisionados, por exemplo, (embora não devam ser considerados apenas enquanto exercício prático, mas também como um campo privilegiado de aprendizagem teórica), eram desenvolvidos até pouco tempo atrás apenas ao final do curso. Por isso, a legislação

¹⁰ Essas reapropriações teóricas, de certa forma, dão margem à tese de recontextualização defendida por Dias e Lopes (2003).

recente tomou a si a responsabilidade de eliminar este distanciamento. A solução dada a cada curso varia de acordo com o projeto político pedagógico específico, porém em geral as licenciaturas têm procurado se adequar em maior ou menor grau ao encurtamento entre o normativo e o vivido. A proposta procura substituir a centralidade dos conteúdos, que deixa de ser o eixo principal da formação, para dar espaço à articulação entre a formação teórica e a formação prática, estreitando a relação da formação do professor com seu exercício profissional (TREVISAN, 2011, p. 198).

O discurso oficial sobre a formação docente presente nos documentos para a formação de professores da educação básica (Brasil, 2001, 2002) segue o princípio de que tudo que for estabelecido em termos de aprendizagens, objetivos e desenvolvimento de competências para a educação básica constitui elementos de referência para a estruturação curricular dos cursos de formação de professores. “É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2001, p. 21). Desse modo, quando as propostas oficiais de formação de professores se referem à prática, elas estão sobretudo reivindicando um nexos substancial entre o que está sendo ensinado nas licenciaturas e aquilo que constitui saberes/conhecimentos para operar o currículo e desenvolver as ditas competências, nos alunos, previstas em cada série, etapa ou disciplina. Assim:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2001, p. 21).

O equacionamento desse problema tem encontrado amparo na formação pautada pelo desenvolvimento de competências. Desse modo, existe uma conexão bastante íntima entre as competências para ensinar apreendidas na licenciatura e aquelas que os alunos, em processos de escolarização básica, precisam aprender. Sendo assim, a centralidade dessa ideia, perpassada a todos os níveis da educação, responde aos anseios oficiais, fazendo-se onipresente no sistema de ensino.

Subjacente à legislação educacional, no que se refere a questões histórico-filosóficas de fundo, é possível perceber a clara preocupação dos organismos oficiais de que é chegado o momento de transpor a herança da tradição ibérica, expressa na oratória e no estudo das humanidades, que ficaram arraigadas no sistema de ensino, e alcançar uma educação de cunho mais pragmático, assentada em processos tecnológicos e operacionais do *saber-fazer*.

No entanto, já na década de 80, Rouanet (1989) criticava a perda das humanidades, nos currículos escolares, em benefício do atrelamento dos fins da educação ao pensamento tecnocrático e desenvolvimentista, pois ele acreditava que a área das humanidades tinha o potencial de resguardar e auxiliar o pensamento crítico. O que estava em voga naquele momento histórico da educação brasileira eram ainda os efeitos do acordo MEC-USAID que também resultou na reforma do ensino de 1º e 2º graus (5.692/71) na qual estava em ênfase a chamada “pedagogia dos objetivos” – dos domínios: cognitivos, afetivos e psicomotores (BLOOM, 1976). Essa era, também, uma pedagogia que, ainda que um pouco distante, mantinha um vínculo com as teorias de eficiência social, as quais encontram apoio nas linhas de pensamento do taylorismo, justamente por sua afinidade com a psicologia comportamental. Podemos dizer que esses procedimentos educacionais são bastante similares ao *modus operandi* da chamada “pedagogia das competências”. Isso quer dizer que ainda continua a reversão dos currículos das humanidades para os de cunho mais cientificista. Em decorrência, é natural a perda de espaço e reconhecimento da área dos fundamentos da educação para as áreas procedimentais de atuação metodológica. Portanto, uma hipostasia da prática por um *déficit* da teoria. Na formação de professores, a institucionalização da prática como componente curricular- PCC (Resolução CNE1/2002 e CNE 2/2002) vai na direção de apropriação do campo da prática como espaço de formação, no entanto, equaciona de forma insatisfatória a relação teoria e prática, na medida em que não oportuniza nem apresenta formas de trabalho em que se possa estabelecer reciprocidade e vínculo pertinente entre as disciplinas dos fundamentos da educação com as metodologias da educação.

A reversão de um *logos* teorizador que se espalhou historicamente nos currículos da área das humanidades, passa inevitavelmente, nessa perspectiva de entendimento, pela necessidade de impetrar, de agora em diante, o primado da prática, principalmente nas questões referentes ao processo formativo daqueles que ensinam. Assim, a hipótese de elevação dos índices da educação básica está situada, em boa parte, no modelo de formação docente. Desse modo, é preciso haver uma inversão que passa do postulado teórico à fixação da prática entendida no sentido de melhor conhecer os mecanismos de operação do currículo.

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000, p.101).

Podemos dizer que por trás do discurso oficial da educação está presente a idéia de que os baixos rendimentos dos alunos da escola básica ligam-se “visceralmente” à formação de professores centrada em conhecimentos excessivamente teóricos, eruditos e humanistas, destituídos de uma âncora na realidade concreta do trabalho em sala de aula. Daí que:

Quem ensina é quem mais precisa aprender. Esse é o primeiro princípio destes referenciais. Os resultados das avaliações externas realizadas na última década, entre os quais o SAEB, a prova BRASIL, o ENEM e agora o SAERS, indicam que os esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos. Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os conteúdos e os formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didática desses conteúdos. [...] E como devem aprender os que ensinam? A resposta está dada nos próprios referenciais: em contextos, por áreas e com vinculação à prática (REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 19).

Podemos concluir dessa questão que o problema da educação básica, segundo o pensamento oficial, encontra-se na dificuldade ou na ausência de um professor competente para colocar o currículo em dinâmica de funcionamento. A solução para essas questões é que a partir de agora todas as atenções devem se voltar para o universo da prática e da concretude escolar, expressos em processos do *saber fazer*. A partir dessas considerações, é possível inferir que, para a legislação, os problemas mais agudos da realidade escolar são de natureza metodológica. Daí a necessidade das reformas de empreenderem ações concretas também no sentido de ensinar os professores a lidar com novas metodologias de ação pedagógica em que seus alunos possam se colocar em situações concretas de *aprender a fazer, fazendo*. Não podemos negar que há nisso um caráter positivo; o problema, porém, é quando, em nome da prática da realização de uma tarefa ou operação correta de uma ação, é esquecida a reflexão teórica e, por conseguinte, a postura crítica diante das implicações dos saberes e das competências apreendidas, no contexto social mais extenso.

Nessas condições, a “abordagem por competências transformaria, consideravelmente, o ofício do professor e o ofício de aluno e, talvez, os ofícios dos administradores e de outros profissionais que intervêm na escola” (PERRENOUD, 1999, p. 84). A transformação do ofício do professor e do aluno a que a proposta das competências se refere é na verdade a revogação de um modelo educacional no qual a teoria, de certa forma, tinha o seu lugar de importância. Se antes as pedagogias se baseavam no ensino do legado da cultura mais elaborada em alusão à dimensão teórica da formação – e que muitas vezes o desdobramento metodológico desse ensino situava-se em atividades papel/lápis – agora é necessário que o

aprendizado tenha como referência principal a operação de sua utilização numa situação prática e concreta.

Os efeitos do paradigma da transformação moderna do conhecimento¹¹ também podem ser encontrados, num certo sentido, na forma do enfrentamento do dilema teoria e prática pela legislação educacional, expresso na adoção da assim chamada “pedagogia das competências”. Porém, a virada da prática encetada pela concepção moderna do conhecimento e pelos seus processos de validação não foi bem equacionada e compreendida nos pressupostos filosóficos e epistemológicos de fundo da legislação voltada para a escola básica e a formação docente. Nos documentos oficiais da formação de professores (BRASIL, 2001, 2002) transparece que o encontro do licenciando com a realidade da escola ou da sala de aula (seja na forma de observação ou de prática de ensino) garante, em grande medida, boa parte do conhecimento da formação profissional. No entanto, o simples contato com a superfície da concretude das relações sociais desdobradas na escola e no espaço da sala de aula não é suficiente para “mergulhar” na essência dos fenômenos e fatos do processo educativo. Para que isso seja possível é imprescindível, também, a teoria, a qual permite uma visão de conjunto, de totalidade e de relação entre os fatos. A compreensão moderna do conhecimento, situada na virada da contemplação à justificação no contexto da prática, em momento algum previa a abolição da teoria, tampouco a tomava como elemento secundário da formação. Nesse caso, a primazia das competências sobre o conhecimento constitui no campo da educação básica e da formação docente o esquecimento da reflexão sobre o próprio pensamento e sobre as implicações das ações pedagógicas num contexto mais amplo da vida ética e política. Nesse esquema de raciocínio, *o fazer* está hierarquicamente acima do *pensar*. Por isso os mentores do referencial das competências acreditam que:

O movimento rumo às competências está à dianteira da renovação da escola e participa, ao mesmo tempo, de uma incansável repetição. Ao defender as cabeças-feitas em relação às cabeças-cheias, Montaigne defendia outra coisa que não a primazia das competências sobre os conhecimentos? (PERRENOUD, 1999, p. 83).

Também assim, a legislação da formação de professores segue na mesma esteira de uma versão distorcida do primado da prática na medida em que coloca em situação de antagonismo os conceitos de “ação” e “conhecimento”, supervalorizando o primeiro e

¹¹ No que se refere à compreensão moderna do conhecimento, vale destacar que nessa concepção o conhecimento, para ter valor, precisa de uma “âncora” no contexto da prática no mundo da vida, como já defendia a *Fenomenologia* de Husserl. Portanto, ele precisa ser oriundo também de um processo de “experimentação” que se confirmar na ação, mas isso não quer dizer que a sua apropriação, seja formada sem base teórica ou sem reflexão.

reduzindo a importância do segundo : “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação” (BRASIL, p. 29). A questão é: Mas quando esses conhecimentos não se traduzem imediatamente em ação prática, como os aspectos de cunho axiológico ou deontológico da formação, eles caem em posição secundária? Tudo indica que sim, visto que a educação por competências se dá principalmente no horizonte da ação e execução de tarefas as quais colocam certa gama de saberes em sinergia no trabalho por “contextos ou problemas” (MELLO, 2000; PERRENOUD, 1999). Contudo, não se reflete a respeito de suas implicações mais amplas no contexto do mundo da vida, por exemplo, ou no destino das questões políticas.

Assim, o atual discurso reformador da educação, expresso nas DCNs (2002), PCNs (1997) e nos RFP (2002), apresenta-se com roupagem de inovação na tentativa de reverter a suposta obsolescência da escola que agora precisa mais do que nunca encontrar uma substantiva ligação entre os conteúdos escolares e as novas relações sociais em voga no mercado de trabalho. Para Perrenoud (1999), é necessário agir com pressa antes que esse modelo de escola finde sem que se tenha apresentado uma alternativa. Naturalmente que a única proposta de ensino em discussão, nos órgãos oficiais do Brasil, é nessa mesma perspectiva, pois as competências respondem com eficiência às demandas das práticas sociais ligadas aos modos do gerencialmente econômico. É desse modo que aparece um empreendimento de “ares inovadores”, na obra que ajudou a embasar a legislação educacional do país, com vistas à elevação dos índices de qualidade da escola básica, através da abordagem por competências, pois:

A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treino (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações *complexas* (PERRENOUD, 1999, p. 54).

O suposto postulado tido como relativamente simples de construir competências exercitando em situações complexas implica uma profunda mudança nos processos escolares que atingem diretamente a formação de professores, provocando alterações na questão identitária da docência, visto que o foco não é o *ensino*, mas o *treino*. Assim, pensando em termos mais amplos e globais, num país como o Brasil que se esforça para manter o crescimento econômico de modo a colocar-se ao lado das grandes nações desenvolvidas, a educação passa a ser vista como um meio para atender aos fins econômicos. Daí que o modelo de competências, de certa maneira afinado com a *teoria do capital humano*, de Schultz

(1973), responde às qualificações necessárias à atual configuração do mercado em permanente mudança. Isso significa que as reformas educacionais representam também a pressão por resultados práticos e concretos. Decorre daí o sufoco da teoria e da reflexão em manter os contornos de uma práxis educacional esclarecida. Com efeito, reacende-se “o velho dilema teoria e prática na educação” (TREVISAN, 2011). A proposta de uma educação em que a falta da relação recíproca entre teoria e prática da formação seja uma recorrência constante não representaria para o indivíduo um sério prejuízo da compreensão crítica da realidade e das condições de sua própria existência? Assim:

Apesar de estarmos inseridos na complexidade de uma sociedade que escolheu viver, a partir da modernidade, sob o primado da prática, a formação do professor não pode ficar refém de uma pretensa teoria e menos ainda do lado da simples prática, o que seria apenas uma forma de tencionar o problema sem oferecer-lhe uma solução (TREVISAN, 2011, p. 3).

Ao que tudo indica, a tendência recente de crer que os problemas agudos da educação decorrem de um déficit da prática e da ação concorre para revogar a importância da teoria nos processos formativos, em especial no campo da formação de professores. Com a institucionalização da **prática como componente curricular** - PCC (Resolução CNE1/2002 e CNE 2/2002), percebemos uma verdadeira vindicação da prática¹², imputada no sentido de reabilitar a formação, situando-a no *locus* da prática concreta; em contrapartida ocorreu um esquecimento ou a secundarização da teoria em seu aspecto social, visto que a prática no currículo tem-se encerrado em si mesma, não se articulando suficientemente com a instância teórica. É nessas condições que o olhar do futuro professor sobre a realidade social mais ampla se torna opaco em virtude da fraqueza ou inexistência da reflexão teórica. Por isso, é justamente nesse sentido que se tornaram difíceis as possibilidades de uma clara compreensão ou interpretação das condições e perspectivas existenciais do **outro** ao qual as propostas educativas se dirigem. Logo, será que essa problemática não ilustra um diagnóstico incipiente de esvanecimento da práxis pedagógica? Pois no momento em que as políticas de formação docente trazem um currículo cuja centralidade reside no “conceito nuclear de competência” (BRASIL, 2001, 2002) (portanto, localizado quase que totalmente em torno da prática

¹² Em nenhum outro momento da história da educação no Brasil temos exemplos de a *prática educativa da formação docente* ser reivindicada por legislação específica. Essa questão por si só já é uma evidência de que há uma ruptura na relação teoria e prática. Do discurso da legislação atual é possível depreender que a prática é entendida como um dos principais pontos de solução para os problemas da educação básica: um professor que se forma na prática e pela prática é o elemento fundamental do qual a reforma da educação necessita para colocar em funcionamento um novo currículo, baseado na noção de competência.

entendida como o saber-fazer) tem-se instalado nos processos formativos uma hegemonia do “aprender-fazer” destituído da reflexão crítica.

Nessas condições, o pensamento perde a força para refletir sobre o desenho da diversidade de contextos e experiências pedagógicas. Se o que domina é a racionalidade do sempre igual, do *mesmo*, a pluralidade e as contradições passam a ser percebidas como elementos negativos que precisam ser positivados. No local de onde a reflexão é expulsa instala-se a tirania de uma racionalidade do sempre igual. Em face dessa problemática, a crítica adorniana sobre a relação teoria e práxis é bastante pertinente para o esclarecimento dessas questões:

O que, desde então, vale como problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda da experiência causada pela racionalidade do sempre igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento (ADORNO, 1995, p.203, 204).

A partir dessa passagem podemos compreender que o problema da práxis e da sua relação com a teoria é decorrente da perda da experiência ocasionada por um tipo de racionalidade que se dá sempre da mesma maneira, e isso se liga diretamente à questão epistemológica da compreensão do problema do conhecimento. Assim, a exacerbação do sujeito na razão subjetiva remete o outro - o objeto – àquilo que lhe escapa, a uma práxis vazia de conceito. Neste sentido, a compreensão da relação teoria e prática presente no discurso oficial da formação de professores (BRASIL, 2001; 2002) é a de que, no campo da docência, existe um déficit de prática, porém o entendimento de prática se reduz apenas à esfera da ação, ou tarefa a ser realizada, sintetizada no princípio do saber-fazer. Nesses termos, a transformação da atuação junto aos alunos consiste apenas em saberes operacionais e experienciais necessários à dinâmica da aula no ambiente intraescolar. Assim:

Ocorre que, atualmente, na formação o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Os aprendizados práticos ocupam lugar periférico e são muitas vezes associados à concepção tecnicista, o que tem sido um obstáculo a uma reorganização mais radical da formação de educadores. Isso ocorre também porque os saberes práticos têm sido desvalorizados socialmente e acredita-se que uma formação de alto nível é a que se concentra na formação teórica. Formados dessa maneira, os professores aprendem um discurso que não modifica a sua atuação junto aos alunos. Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos sobre a *prática*, é fundamental *saber fazer*. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada a reflexão sistemática (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p.63).

Perde-se então a visão de conjunto proporcionada pela teoria e exalta-se a experiência prática de trabalho docente como hierarquicamente superior à teoria. Essa questão implica dizer que a certeza subjetiva da prática do trabalho do professor reduz a práxis de significados e sentidos, porque ela é a repetição de uma racionalidade que desde sempre retoma a mesma experiência já prescrita de antemão no contexto pedagógico. Nesse sentido, como as competências já são definidas antes da experiência, há uma perda de contato justamente com a prática que tanto reivindica, esvaziando-se não apenas de teoria mas da própria prática enquanto fluxo constante de realização da experiência vivida. Em termos do problema do conhecimento, trata-se de um racionalismo preso na hipertrofia da subjetividade que não coloca mais o desafio de problematizar a sua compreensão da realidade em vista de “outros olhares”. Daí que a teoria é fraca em vista da certeza subjetiva da prática – que se repete na racionalidade do sempre igual. Por conseguinte, isso ilustra o empobrecimento e a perda da vivência de múltiplas experiências. Assim:

Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (ADORNO, 1995, p.204).

A inexistência de um elo de conjugação, que preserva as peculiaridades ontológicas da teoria e da prática da formação docente, remete ao esvanecimento da práxis pedagógica do professor. Com efeito, a acepção de conhecimento no campo formativo da docência é reduzida na objetivação do *saber-fazer*. Isso constitui uma espécie de exercício instintivo de tarefas destituídas da reflexão e do pensamento capaz de se antecipar sobre implicações ou reformulações das ações humanas. Por isso:

A aversão à práxis, tão em voga hoje por toda parte, é um sentimento que pode ser compreendido de maneira chocante em fenômenos de história natural, como as construções dos castores, a laboriosidade das formigas e das abelhas, ou o grotesco e penoso esforço do besouro transportando um talo (ADORNO, 1995, p. 206).

A realização de tarefas em operações pré-determinadas é ativismo cego. A ratificação dessa prática transforma-se em condicionamento irrefletido da ação pedagógica abdicada de um horizonte normativo de apoio à direção e aos fins a que se destina o processo educativo. Assim, não se diferenciam mais as experiências educativas umas das outras do mesmo modo que não é possível diferenciar as teias das aranhas de uma mesma espécie. A negação da

práxis autenticamente humana decorre do esquecimento da reflexão teórica, principalmente em seu aspecto social. Ou seja: a ausência de preocupação com o outro.

Para Perrenoud (1999) as competências se apoiam em conhecimentos, mas não se reduzem a eles. Nessa mesma linha é colocado nas Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009)¹³ que: “Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato” (p. 22). Trata-se, então, de uma inegável preeminência da prática sobre o conhecimento teórico; visto que a competência possibilita um relativo domínio de uma dada situação, e assim os conhecimentos sempre são formatados e acionados segundo as circunstâncias em jogo envolvidas num determinado problema.

As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizam-se, no início, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento (MELLO, 2009, p. 20).

Nesse sentido, a noção de competência apresenta-se no sistema de ensino com um forte caráter de indispensabilidade. Dela depende o desdobramento das propostas educativas situadas no currículo.

Tomar o desenvolvimento de competências profissionais como alvo central da formação inicial implica propor uma organização curricular que busque reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da prática em todas as áreas (RFP, 1999, p. 69).

Quando o assunto é o clássico problema teoria e prática, a perspectiva das competências apresenta-se com um caráter de indispensabilidade no que se refere à inovação do contexto educacional ligado às práticas sociais. Isso evidencia, antes de tudo, que a hegemonia das competências no campo educativo tem se apresentado com ares de inovação nos processos de ensinar e aprender na medida em que se coloca ufanosamente como uma proposta que tem a preocupação de se ligar com o contexto das práticas sociais. Porém, pouco se fala sobre a especificidade de tais práticas sociais; vale frisar que se trata principalmente de

¹³ Há, evidentemente, uma certa linearidade e uniformidade na forma de apropriação do ideário competências pelas propostas educativas realizadas nos Estados brasileiros. A título de exemplo, vale destacar, também, que os cadernos *Lições do Rio Grande*, os quais apresentam os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, incorporam elementos dos textos de trabalho do grupo responsável pela concepção do currículo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

práticas sociais ligadas ao mundo do trabalho, expresso na ação individualizada. Portanto, situadas quase que exclusivamente nas demandas de manutenção do setor produtivo, apresentando um caráter adaptativo e permanente, reconstrutivo do *status quo*:

O mundo, que a razão subjetiva tendencialmente só se limita ainda a reconstruir, na verdade deve ser continuamente transformado conforme sua tendência à expansão econômica e, contudo, sempre permanecendo o que é. O que mexe com isso é amputado do pensar: sobretudo, a teoria que quer algo mais que reconstrução. Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária (ADORNO, 1995, p. 204).

Assim, se formos pensar a linguagem das competências dirigidas ao campo da formação docente, ela está situada numa abordagem quantitativa da pesquisa e do entendimento do fenômeno educativo. Pois a proposta de competências opera de cima para baixo, ou seja, numa lógica hipotética dedutiva, posta no paradigma explicativo¹⁴. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o problema educacional em grande medida é decorrente da ausência do desenvolvimento de competências. Por conseguinte, há uma secundarização da abordagem qualitativa e do paradigma interpretativo. É nessa linha que trabalham grandes operadores de controle avaliativo voltados para a manipulação de dados estatísticos. Com essa questão, abre-se margem para um distanciamento maior entre as interpenetrações e complementariedades¹⁵ das dimensões explicativas e compreensivas da investigação do conhecimento na realidade do processo educacional.

Assim sendo, as questões do mundo vivido e da experiência formativa num sentido mais amplo da educação vão perdendo espaço para o ajuste da escolarização aos moldes do paradigma explicativo. Daí que boa parte dos currículos da escola básica situam-se nas chamadas **matrizes de referências** configuradas a partir da idéia de competência anunciada por Perrenoud (1999). As matrizes constituem mecanismos de controle e parâmetros de mensuração para os processos avaliativos externos como o SAEB, PROVA BRASIL e ENEM. Daí que:

¹⁴ O artigo *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*, de Coutinho, nos auxilia a entender a afinidade da pauta das competências com a teoria explicativa. Conforme a autora, a pesquisa quantitativa se diferencia da qualitativa pela questão metodológica; enquanto a primeira opera dedutivamente, através do método hipotético-dedutivo, privilegiando a explicação, a segunda opera de baixo para cima, assentada na compreensão por meio de insights oriundos do contexto vivido. Portanto a compreensão do fenômeno na abordagem qualitativa se dá de maneira indutiva em que a busca dos dados não está condicionada pela confirmação ou não de hipóteses.

¹⁵ Ver a este respeito a tese de complementaridade entre explicação e compreensão, epistemologia e hermenêutica, discutida por Bombassaro no artigo *Entre epistemologia e hermenêutica – A questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade*.

O currículo baseado em competências tem sido, também, proposto sempre associado à idéia de avaliação. Tanto no Brasil, quanto em países como a França (ROPÉ e TANGUY, 1994), a definição de currículos/diretrizes nacionais em termos de competência, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Se as competências são estruturas do pensamento mais gerais, sua utilização no desenvolvimento curricular parece estar diretamente associada a desempenhos que podem ser medidos nas avaliações (MACEDO, 2000 p. 12).

Então a educação passa a ser discutida no horizonte da comensurabilidade dos dados empíricos. Essa questão diz respeito direto à formação docente, pois todos os professores em formação inicial ou em atuação na escola básica irão se deparar com as exigências de trabalhar dentro dessa perspectiva.

É possível dizer que tais questões, ora discutidas, representam uma vindicação da prática. Essa apelação teve origem, de certa forma, também, num entendimento equivocado da legislação sobre a continuidade da compreensão moderna do conhecimento no cenário contemporâneo – na medida em que, ao lutar pelo primado da prática, enfraqueceu-se a teoria.

A proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nesta concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS e LOPES, 2003, p. 1157).

Não é de se estranhar que, nessa perspectiva pedagógica, todo o conhecimento que o professor possuir terá que ser oriundo e confirmado, única e exclusivamente, pelo âmbito imediato da prática, realizada no universo intraescolar. Daí que as estruturas mais complexas, não apreendidas num primeiro momento pela percepção imediata, jamais encontrarão espaço no seu processo formativo. Essas posições procuram sustento naquilo que Moraes (2009) denomina “epistemologias da prática” (PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 1997; TARDIFF, 2002) que muitas vezes, por defenderem de forma incisiva essa postura acabam sendo antagônicas à valorização do saber acadêmico e teórico.

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, *mas não é o suficiente*. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja a sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. *Tudo isso se aprende a fazer, fazendo* (RFP, 1999, p. 62. Os grifos são nossos).

Ao serem seguidos os pressupostos dos referenciais para a formação de professores e das diretrizes curriculares, em que a formação de professores está acentuadamente determinada na ideia de prática plasmada no cotidiano da escola, expressa no manejo do trabalho em sala de aula – assentada na doutrina do *aprender fazer, fazendo*; dá-se atenção apenas a um aspecto parcial da formação docente. Com efeito, isso não reflete o todo do conhecimento do fenômeno educativo; e nem mesmo o todo da educação dos alunos encontra-se refletido naquilo que se desenrola no espaço pedagógico institucional. Portanto, percebe-se, nessas condições, que a constituição da docência carece de uma formação teórica mais ampla: trata-se da ausência de uma preocupação com a necessidade de abarcar a universalidade da educação, em sua complexidade, nos aspectos históricos e culturais, que estão para além daquilo que se encerra na concretude cotidiana da sala de aula.

Os problemas suscitados pelo mundo incitam a reflexão teórica que ao voltar a ele provoca a inevitável transformação, já a preeminência da ação não olha para os “lados”. Ao contrário, a reflexão crítica quer compromisso com a totalidade, por isso a práxis correlacionada ao problema da teoria pretende levar em conta as implicações de seus efeitos, no sentido de evitar uma dialética cega.

A lógica das competências, por configurar-se como objetivo final no processo educativo, focada no produto ou resultados, encontra-se comprometida com uma racionalidade instrumental assentada no *agir com respeito a fins*. Por esse motivo o desenvolvimento da subjetividade humana se dá quase que exclusivamente centrado no aspecto cognitivista. Esse é o elemento central dos critérios avaliativos do sistema educacional.

Nessa mesma linha, a cognoscibilidade condicionada pelo desenvolvimento de competências responde aos anseios de uma nova sociologia laboral, que requer o aprimoramento de habilidades intelectivas operacionais¹⁶. Essa questão se liga com a preocupação de se criarem novas práticas de gerenciamento de recursos humanos suscitadas pelo advento de uma outra configuração produtiva, muito próxima do foco de interesse da gestão de empresas. Nesse caso, o que está sendo exigido não são mais somente as forças produtivas físicas, mas, sobretudo, as capacidades neurais afinadas às novas necessidades do mundo do trabalho. Dessa forma, o que está posto pela perspectiva das competências, de modo geral, na educação, no que tange a questões antropológicas de fundo, diz respeito a falar

¹⁶ Rocha, em seu texto intitulado *Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação*, tem demonstrado que as recentes reformas do contexto educacional estão diretamente ligadas com o fato de que, nos últimos tempos, no cenário pós-fordista da produção no mundo do trabalho, o cérebro humano passa a ser considerado um capital fixo.

exclusivamente no *homo faber*, e, logo, reduzir a complexidade da natureza humana a um único aspecto.

Por isso, a apropriação que o postulado das competências faz da teoria é de natureza essencialmente explicativa. Isso é: a teoria em educação passa a ser destituída de sua base compreensiva para ser alocada nos mesmos moldes das ciências naturais, em termos de comensurabilidade. Esse equívoco não seria um forte indicativo da ocorrência de uma abordagem instrumental- positivista, dado que a teoria no campo pedagógico se liga, antes de qualquer coisa, ao horizonte ontológico e axiológico, e não a questões epistemológicas voltadas à mensuração de dados representativos da comensurabilidade dos resultados de desempenho cognitivo? Inegavelmente, com as devidas proporções, essa questão é evidente nos processos de avaliação externa no momento em que os indicadores de testes avaliativos como o SAEB, o ENEM e a PROVA BRASIL passam a ser o fim último do empreendimento formativo-educacional das instituições de ensino.

É justamente nessas condições que podemos falar de um esquecimento da teoria em seu aspecto social. Ora, será que podemos negar que essa situação também tende a primar pela formação de professores treinados para realizar uma educação que se afasta de uma concepção crítica, uma vez que há pouco espaço para a reflexão sobre a totalidade da formação humana em sua diversidade e singularidade? Quando se fala em “educação por competências” sobre o que exatamente se está falando que esteja além do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas que podem ser acionadas em situações específicas de utilidade prática¹⁷? Assim, se a formação num sentido amplo é considerada um “devir” (GADAMER, 1997), como ela pode se encerrar no momento em que são consolidadas as ditas competências?

A ênfase no aspecto da prática, enquanto ação procedimental, cujo carro chefe parte das propostas formativas da docência endereçadas à educação básica, não estaria enredando o fenômeno educativo num processo de reificação, dado que fica de lado a reflexão teórica que assegura ao professor a compreensão do “outro” para além do enfoque de proeminência cognoscitiva das competências? Diante dessa questão, como pode ser reafirmado o compromisso social da teoria, visto que esse compromisso não se reduz a conhecimentos operacionais, mas se compromete a interpretar, em vista de certos referenciais de dignidade humana, as condições de existência do indivíduo nos grupos sociais? Por isso pretendemos defender neste trabalho que a reflexão teórica da educação precisa evitar o enclausuramento

¹⁷ Ver a esse propósito o texto de Mello (2000): *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*.

da formação na adoção de competências, para ser pensada nas bases do reconhecimento social do outro. A esse propósito, vale muito destacar as palavras de Goergen (2010, p. 18) sobre o problema da educação e o sistema de ensino no contexto da atualidade:

Inserida nesse contexto, a pedagogia contemporânea vê os seres humanos que educa como produtos configurados segundo as expectativas do mercado de trabalho. A racionalidade do currículo à qual todos os alunos devem submeter-se privilegia a *performance* profissional e a uniformidade expressas nos conceitos de quantidade e de número. Conceitos como mercado, adaptação, *performance*, produto, se antepõem ao verdadeiro processo de formação do sujeito. Não se trata aqui de fazer coro aos que simplesmente ignoram as condições históricas da educação das quais o mercado é um aspecto incontornável, mas de garantir a existência de um espaço aberto à experiência social e à autorreflexão para evitar o mero adestramento epistêmico/profissional e garantir um legítimo e verdadeiro processo de formação humana.

Assim sendo, o grande desafio que paira no cenário da educação contemporânea é a reconciliação das exigências do momento histórico, no qual as questões da esfera produtiva são irrevogáveis, com a garantia de um espaço/tempo destinado à experiência social e à autorreflexão: “o verdadeiro processo de formação humana” se amorfina quando se fecha a possibilidade de a experiência intersubjetiva instituir-se como base do fenômeno educativo. Por isso, o enfoque excessivo na instrução epistêmico-profissional e cognoscitiva, como objetivo central, pode gerar a indiferença em relação ao “outro” no processo formativo. Isso não seria já a reificação?¹⁸ Daí a razão pela qual a ideia do reconhecimento recíproco, contraposta às situações reificantes no âmbito educacional, pode nos auxiliar a repensar as propostas de formação docente, em nível superior, e a sua relação com a escola básica em novas bases intersubjetivas.

¹⁸ Lukács (2003) já havia indicado a ideia de que, sob o enfoque de uma “objetividade fantasmagórica”, a reificação ocultava todo traço de essência fundamental da relação entre os homens. Axel Honneth (2007) vai explorar essa questão nas bases de uma teoria do reconhecimento.

CAPÍTULO II

DA REIFICAÇÃO SOCIAL À REIFICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA: A ANÁLISE DE UM CONCEITO

No presente capítulo pretendemos mostrar o desenvolvimento da historicidade do conceito de reificação¹⁹, retomando algumas ideias relacionadas ao conceito de *fetichismo* em Marx, passando pelos estudos de Lukács até a abordagem como patologia social específica, adotada pelos principais pensadores frankfurtianos (Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas). Posteriormente, a intenção é fazer uma exposição dos passos da análise do conceito de reificação realizada por Axel Honneth, considerado representante da chamada terceira geração da Escola de Frankfurt, pois esse filósofo, apoiado pelo referencial da teoria do reconhecimento, propõe em seus estudos que a reificação denote o “esquecimento do reconhecimento”. Tendo em vista essa proposição, nos servimos dela para avaliar alguns indicativos teóricos presentes na legislação que levam a crer numa diagnose da reificação subjacente ao *corpus* proposicional das DCNs (BRASIL, 2002)²⁰, sobretudo quando é adotada a ideia de competências como centralidade do fenômeno educativo, numa apropriação incisiva e indiscriminada do discurso da prática. Começamos a perceber que as consequências desse estado de coisas são decorrências diretas da preponderância de uma concepção de prática, entendida como metodologia – saber-fazer - que se volta para o desenvolvimento quase exclusivo da dimensão cognoscitiva dos educandos, via desenvolvimento de competências operacionais. Essas, muitas vezes, justificam suas existências e seus modos de apropriação, principalmente, pelas necessidades do mercado de trabalho.

A reificação aparece nesse contexto justamente quando se quebra o vínculo do conhecimento com o “reconhecimento elementar” em que o primeiro não considera o segundo ou o esquece de vez. Pretendemos defender que, de certa forma, isso vem acontecendo com a onipresença das competências, pela proeminência de um praticismo nos processos formativos oficiais da docência, na relação professores em formação inicial e alunos da escola básica –

¹⁹ Pretendemos retomar, de modo breve, pontos centrais do desenvolvimento da ideia de reificação que desembocam na abordagem realizada por Axel Honneth.

²⁰ Para uma melhor compreensão desse problema se faz necessária também uma análise do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001) e também do texto, já referido anteriormente, de Mello (2000) que serviu de base para esse documento.

uma independização ou desprendimento da dimensão cognoscitiva²¹ da totalidade da educação do indivíduo, a ponto de ser um recurso a ser manipulado, devido a abstração das qualidades essencialmente humanas. Em resultado, o valor imanente da educação é transferido para a esfera econômica.

2.1 A questão da reificação: De Marx e Lukács à Escola de Frankfurt

A categoria da reificação como diagnóstico de patologia social é um empreendimento teórico de Lukács, cuja linha originária provém dos estudos de Marx presentes em *O capital*, capítulo I: *Mercadoria*, especialmente a subseção intitulada *Fetichismo da mercadoria*. Posteriormente a questão da reificação foi ampliada pelos filósofos frankfurtianos a outras dimensões da vida social, estendendo-se para além das determinações econômicas.

Em Marx a idéia do que pode ser entendido como reificação está denominada como fetichismo. Esse termo encontra-se irremediavelmente conectado à configuração da idéia de mercadoria. Para o filósofo a mercadoria é antes de qualquer coisa um objeto externo, que por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, provenham elas das fantasias ou do estômago, não importando como satisfaz.

Mercadoria somente se torna possível porque é resultante do trabalho humano sobre a natureza que a transforma em produto, e só existe como um valor de uso se consistir numa utilidade para os outros e não excepcionalmente para o sujeito que a produz. Isto é, ela deve atender a um valor de uso social. Por tal motivo ela ganha dinamicidade na economia, levando à permuta de determinados produtos, segundo as diferentes necessidades dos produtores. Trata-se da recorrência do valor de troca.

A substancialidade da mercadoria reside no tempo de trabalho necessário a sua produção. O tempo de trabalho passa por uma variação inevitável que gera uma distinção entre o trabalho individual e o trabalho humano social abstrato. Assim:

Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. Na Inglaterra, após a introdução do tear a vapor, o tempo empregado para transformar determinada quantidade de fio em tecido diminuiu aproximadamente de metade. O tecelão inglês que então utilizasse o tear manual, continuaria gastando, nessa transformação, o mesmo tempo que despendia antes, mas o produto de sua

²¹ Usamos esse termo no mesmo sentido que Dalbosco (2011) para criticar o primado epistemológico que impera irracionalmente no contexto da educação. Assim, queremos ilustrar que o foco da proposta das competências é apenas o desenvolvimento da dimensão intelectual e comportamental, e não a totalidade do sujeito na qual está incluída também a dimensão afetivo-emocional.

hora individual de trabalho só representaria meia hora de trabalho social, ficando o valor anterior de seu produto reduzido à metade. O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso. Cada mercadoria individual é considerada aqui exemplar médio de sua espécie. [...] Como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza (MARX, 1982, p. 46).

Desse modo, o que está primordialmente em jogo é a dimensão humana do trabalho impregnada na constituição da mercadoria. Para Marx, no momento em que os homens trabalham uns para os outros não importando como, o trabalho assume uma forma social.

A forma mercadoria representa o caráter misterioso que o produto do trabalho apresenta. Marx explica que a igualdade dos produtos do trabalho, enquanto valores, dissimula uma suposta igualdade dos trabalhos humanos. Por isso que a mensuração, que se dá por meio da medida de tempo, do gasto da força humana de trabalho adquire a forma da quantidade de valor dos produtos de trabalho; conseqüentemente, as relações entre os produtores em que o trabalho ganha caráter social, toma a forma de relação social entre os produtos do trabalho, e não as relações sociais que permitam o reconhecimento das condições da produção da mercadoria em circunstâncias individuais. Por isso:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, como propriedades perceptíveis aos sentidos. [...] a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada tem a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de **fetichismo**, que está grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. *Esse fetichismo do mundo das mercadorias decorre conforme demonstra a análise precedente, do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias* (MARX, 1984, p. 81. Os grifos são nossos.).

Assim a dimensão humana do trabalho é subsumida na mercadoria, tornando-se uma coisa, apenas um componente a mais para a configuração da mercadoria. Com efeito, ocorre uma inversão da vivacidade humana, presente no processo de produção individual; converte-se em matéria ou atributo inanimado, ao passo que a coisa, o objeto ou produto da mercadoria, transfigura-se numa espécie de entidade viva que tem o poder de determinar as relações entre os homens. Desse modo:

Em outras palavras, os trabalhos privados atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, apenas através das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, entre os produtores. Por isso, para os últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem de acordo com o que realmente são, como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais direta entre indivíduos em seus trabalhos. [...] é que nas eventuais e flutuantes proporções de troca de produtos desses trabalhos particulares impõe-se o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção, que é a lei natural reguladora, que não leva em conta pessoas, como a lei da gravidade, por exemplo, quando uma casa se desmorona (MARX, 1984, p. 82, 84).

Com a ideia de fetichismo, Marx trouxe para o contexto social um diagnóstico que ilustra que a vontade, a liberdade e a emancipação do homem, enquanto sujeito e senhor de seu trabalho, é sobremaneira determinada por um elemento inconsciente e não perceptível aos olhos. Destarte, o fenômeno do *fetichismo* da mercadoria se naturaliza nas relações de troca e impõe um poder “fantasmagórico” que controla as atitudes e as relações dos homens entre si. Por conseguinte, transformam-se os atributos humanos em coisas e as coisas transformam-se em elementos vivos, que normatizam as relações entre os homens como entes materiais, destituídos, portanto, de suas qualidades especificamente humanas.

Embora esses estudos tenham apresentado uma inquestionável contribuição acerca do esclarecimento da sociedade capitalista, sobretudo das sociedades industriais, tendo uma série de implicações para o contexto formativo mais amplo, ainda assim, é preciso frisar, em contrapartida aos escritos de Marx, que as relações humanas não se limitam exclusivamente a relações econômicas sociais do processo produtivo e nem mesmo as “fantasmagorias” são subprodutos dessas. Não há indicações de que o determinismo econômico tenha colonizado todas as esferas da vida. Tampouco foram analisadas por ele possíveis manifestações de implicações do fetichismo ou da coisificação no horizonte da cultura social mais ampla, não reduzida ao âmbito do trabalho social.

Já em Lukács (2003), na sua obra intitulada *História e consciência de classe*, especificamente no capítulo denominado *Reificação e Consciência do proletariado*, o tema consta de um estudo “mais acurado” que parte do fetichismo da mercadoria, empreendido por Marx, e amplia-se, desdobrando-se na ideia do termo que doravante aparece sob a designação de *reificação*. Assim o fenômeno da reificação é explicado por Lukács do seguinte modo:

A essência da estrutura da mercadoria já foi ressaltada várias vezes. Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

Então, quando a relação entre as pessoas assume um caráter de coisa na forma de uma “objetividade fantasmagórica,” há uma ocultação da essência de uma ontologia social genuína, expressa na relação das pessoas entre si sem a mediação das coisas ou produtos. Assim, o intuito de Lukács não foi abordar em seu estudo a centralidade que o conceito de reificação assumira na economia. Para além disso, seu objetivo era partir das análises econômicas de Marx, chamando atenção para os problemas fundamentais que se dão em virtude do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, que se apresenta de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, que se apresenta de outro. Para o filósofo húngaro, é quando se compreende essa dualidade que se consegue ter uma visão mais clara dos problemas ideológicos do capitalismo.

Pois é somente como categoria universal de todo o ser social que a mercadoria pode ser compreendida em sua essência autêntica. Apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação se exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou de se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da “segunda natureza” que surge desse modo (LUKÁCS, 2003, p. 198).

Por conseguinte, a própria atividade decorrente do trabalho do homem se torna antagônica na medida em que se objetifica como independente dele e se naturaliza, dominando-o com leis próprias que lhe são estranhas, transformando-se na sua segunda natureza. Esse fenômeno é tão mais presente quanto maior for o estágio crescente de racionalização e mecanicização presente no processo produtivo. Pois em função disso, o tempo de trabalho socialmente necessário deixa de figurar como tempo médio e empírico para se transformar em uma quantidade de trabalho objetivamente calculável, opondo-se, então, ao trabalhador sob a égide de uma objetividade pronta e estabelecida. E isso é perfeitamente visível no sistema taylorista de produção. Pois,

Com a subordinação do homem à máquina”, diz Marx [...]. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada”. O tempo perde, assim, o seu caráter qualitativo, mutável e fluído: ele se fixa num *continuum* delimitado com precisão, quantitativamente mensurável, pleno de “coisas” quantitativamente mensuráveis (“os trabalhos realizados” pelo trabalhador, reificados, mecanicamente objetivados, minuciosamente separados do conjunto da personalidade humana); torna-se espaço (LUKÁCS, 2004, p. 204, 205).

Nesse sentido, a idéia de reificação apontada por Lukács manifesta-se na prática quando os processos de racionalização introjetam-se no sujeito e suas qualidades psicológicas

apartam-se do conjunto de sua personalidade, tornando-se objetivadas em relação a ela. Com efeito, nessa mesma linha de argumentação, a manifestação do fenômeno da reificação se dá também quando há um desmembramento das partes em relação ao todo, e cada parte se autonomiza, objetificando-se numa confrontação alheia ao todo. Assim:

Com a especialização do trabalho, perdeu-se toda imagem da totalidade. E como a necessidade de apreender a totalidade – ao menos cognitivamente – não pode desaparecer, tem-se a impressão (e formula-se essa reprovação) de que a ciência, que trabalha igualmente dessa maneira, isto é, que permanece igualmente nesse imediatismo, teria despedaçado a totalidade da realidade, teria perdido o sentido da totalidade por força da especialização (LUKÁCS, 2004, p. 228).

Lukács pontuou com mais acuidade os efeitos de uma ordem reificadora na vida do sujeito moderno como característica de um determinado estágio civilizatório configurado pelo capitalismo ocidental, sobretudo quando chamava atenção para o fato de que a ordem capitalista moderna se encaminhava na direção de “substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram transparentes as relações humanas” (LUKÁCS, 2004, p. 207). Em suma, o conceito de reificação em Lukács revela a conversão dos atributos e qualidades, especificamente humanas, em coisas, que, agregadas ao processo produtivo, constituem-se em entidades independentes e alheias ao sujeito. Se em Marx a ênfase era maior no sentido do peso da objetividade do caráter fetichista da mercadoria sobre o homem; embora não totalmente diferente, em Lukács, a ênfase está no sentido do peso do desvirtuamento da subjetividade expressa no desmembramento das qualidades do homem de sua personalidade integral. Contudo, apesar de Lukács ter discutido as condições precárias a que ficaram submetidas as relações humanas em circunstâncias reificantes da vida, e tendo avançado com a idéia de reificação em relação à noção do fetichismo da mercadoria, apresentado por Marx, ambos ainda trabalharam com os conceitos, situando-se de modo mais pontual no campo da esfera produtiva.

O passo adiante em relação à transformação do desenvolvimento do conceito de reificação ficou a cargo dos teóricos da primeira geração da escola de Frankfurt, especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse.

Os pensadores de Frankfurt, ao criticar o processo de racionalização sob as condições de vida do sujeito, procuram evitar a ênfase excessiva na categoria trabalho e na racionalidade de troca numa forma de transpor o caminho iniciado por Marx. O objetivo foi então estender a crítica a outros aspectos da vida social, esclarecendo as imbricações entre os aspectos econômicos da sociedade, a vida psíquica do sujeito e as mudanças no domínio da cultura e da ciência. Para eles havia uma forma de razão comprometida apenas com os fins do capital que

invadia outras esferas da vida, penetrando nos meios de comunicação de massa, no ambiente de trabalho e nas instituições sociais. Identificaram, então, no desenvolvimento da própria razão uma dimensão instrumental que se sobrepunha ao potencial de emancipação presente na racionalidade crítica. Desse modo, o desenvolvimento tecnológico representou também regressão e submissão do indivíduo a formas de pensar incompatíveis com a conquista de sua emancipação. Daí em diante, já estava denunciada a existência de um elemento regressivo na própria razão esclarecida, quando essa abandona a crítica sobre si mesma. Pois:

A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade intensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face da produção econômica. [...]. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Nesse sentido, a idéia de reificação presente no contributo teórico frankfurtiano, especialmente em Adorno/Horkheimer, aponta para a ausência de um pensar crítico sobre as condições do próprio pensamento no contexto da vida contemporânea, em razão da nebulosidade criada pela difusão cultural nos moldes do consumo.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o sujeito que recai em reificação, é aquele em que o pensamento crítico é substituído por um pensamento operacional preso aos fatos imediatos. Daí que “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 37). Trata-se da coisificação do pensamento, este vira uma coisa que apenas opera automaticamente em ações do mero perceber, classificar, seriar, quantificar e calcular. E está representado também em tarefas que requerem desdobramento sequencial de procedimentos. O que escapa a isso é abolido desse tipo de atividade pensante. Não há preocupação em:

descobrir nos dados não apenas as suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico; toda a pretensão do conhecimento é abandonada (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 38, 39).

O pensamento transforma-se em instrumento de captação de dados imediatos. Por isso,

o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso a mera imediaticidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se a sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 38, 39).

Herbert Marcuse (1968) trabalha nessa mesma orientação argumentativa, na sua obra *A Ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*; a idéia de reificação pode ser traduzida como a transformação da racionalidade em racionalidade tecnológica. Ocorre assim a transformação do aspecto qualitativo do mundo, em sua diversidade, aos aspectos quantitativos/abstratos. O modo de agir dessa racionalidade está em consonância com a instauração das mercadorias assentadas no valor de troca. Por isso, na razão ocidental, no que se refere à ciência, há uma predominância do quantitativo sobre o qualitativo. É recorrente a dominação calculável e calculada que se estende sobre a natureza e sobre os homens. Por conseguinte, reificar, nesse sentido, tem a ver com a subsunção das qualidades peculiares individuais e concretas à abstração e à quantificação, necessárias à eficiência calculável.

Já em Habermas (1987a), continuando na linha de discussão do tema da reificação, podemos dizer, seguindo a sua base argumentativa, que Adorno/Horkheimer exacerbaram a tese da racionalização weberiana em Lukács, no que se refere a um delineamento das condições de um mundo administrado, o qual, segundo os autores, já não dava mais possibilidade de esperança aos processos emancipatórios. Eles não seguiram mais o argumento lukácsiano de que a coisificação da consciência produz sua própria supressão. Assim designaram, no desenvolvimento da modernidade, a razão instrumental como o reflexo da conversão do esclarecimento em mito. Desse modo, a onda abrangente de racionalização sob o desenvolvimento das sociedades modernas ao tempo que constituiu o esfacelamento das imagens míticas pelo predomínio da ciência, expressa na força da racionalidade instrumental, mostrou a imponência da razão tirânica frente às possibilidades de esclarecimento e resistência da consciência subjetiva. Nesse sentido, Adorno/Horkheimer, não investem na filosofia objetivista da história, tal como Lukács, dado que não acreditavam no argumento hegeliano-marxista de que o proletariado constitui a força vetorial da verdade última no curso do processo histórico. Para a defesa desse argumento serviram-se do exemplo da incoerência social do experimento soviético. As proposições de Adorno e Horkheimer não surtiram efeito profícuo para uma contribuição mais efetiva na resolução dessas questões da vida social regida pelo imperativo do capitalismo. Isso ocorreu, segundo Habermas (1987a), justamente porque fizeram crítica à razão a partir dela mesma. Essa aporia os levaria a uma rua sem saída, pois eles deixaram de concentrar forças numa revisão sociocientífica da teoria, por cair num ceticismo desenfreado perante a razão.

Nos seus intentos revisionistas e reconstrucionistas da teoria crítica, Habermas (1987b) defende que qualquer crítica referida à racionalidade instrumental só tem efeito e sentido se partir de uma ampliação da ideia ou conceito de racionalidade. Assim, é recorrendo ao caminho da filosofia da linguagem que ele vai desenvolver o conceito de razão comunicativa, fundada nos ditames da intersubjetividade. Um dos pontos que o levam a contrariar seus predecessores na teoria social é a constatação de que apenas no contexto da evolução das sociedades modernas é que foram gestadas com força expressiva as possibilidades da racionalidade comunicativa.

É exatamente nesse cenário que o agir comunicativo se torna mais estrutural. Trata-se de uma razão que brota dos contextos reais, exercida nas práticas sociais cotidianas de seus sujeitos. Ela se expressa nos atos de fala e na capacidade argumentativa em que podem ser consensuadas as questões referentes, também, ao direito e à política. A ampliação da racionalidade aos ambientes imediatos de vida coloca a possibilidade de entendimento mútuo na centralidade dos conflitos sociais permeados pela intersubjetividade. É assim, voltando-se para o mundo da vida, que essa razão encontra referência para dirigir críticas ao mundo sistêmico e administrado.

Daí que para Habermas (1987a), considerando a sua teoria da ação comunicativa, é possível dizer que a reificação pode ser entendida como a invasão de tendências instrumentais, assentadas em posturas estratégicas da ação objetificadora, nas esferas sociais. Por conta disso, ocorre uma certa degeneração no curso normal das relações comunicativas do *mundo da vida*.

Embora os teóricos frankfurtianos das gerações anteriores tenham apresentado fecundas contribuições ao “alargamento” do conceito de reificação como diagnóstico de patologia social, só recentemente, com Axel Honneth, considerado um representante da chamada terceira geração de Frankfurt, reaparece novamente uma abordagem específica do tema da reificação. O intento de Honneth na sua obra *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, além de reelaborar, a seu modo, a problemática do capítulo IV da obra de Habermas: *Teoria da ação comunicativa*, intitulado *De Lukács a Adorno: Racionalização como coisificação*, é também colocar em destaque a herança da teoria de Marx de um modo novo, não desgastado. A ideia é reatualizar o conceito lukácsiano de reificação em vista das características das novas condições de vida social, expressas no contexto contemporâneo.

2.2 A retomada do conceito de reificação em Axel Honneth, tendo como ponto de partida o contributo lukácsiano

Honneth propõe, em sua obra *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, uma reatualização do conceito de reificação que passa a ser entendido como o “esquecimento do reconhecimento”. Segundo o autor, na estrutura do reconhecimento existe uma capacidade prévia que identifica e valoriza o significado que têm as pessoas e as coisas; afastar-se dessa capacidade é ensejar a reificação. Para tanto, o autor realiza uma exegese do conceito, identificando-o como contraposto à ideia de reconhecimento. As implicações desse estudo têm significativa importância para a questão educacional, visto que a educação, entendida num sentido crítico e emancipatório, só se torna possível numa esfera de reconhecimento mútuo.

Ainda, segundo Honneth (2007), em qualquer tentativa no sentido de esclarecer a questão acerca de se o conceito de reificação continua sendo útil na atualidade, é sensato dirigir a atenção em primeiro lugar à análise clássica de Lukács. O atual filósofo frankfurtiano explica que quando, seguindo Marx, Lukács afirma que a reificação não significa mais do que o fato de uma relação entre pessoas adquirir um caráter de coisa, ele está atendendo à compreensão habitual ontologizante do conceito de reificação. Entretanto, segundo Honneth, “no está claro aqui en el caso de una reificación tal se trata simplemente de un error categorial epistémico, de una acción moralmente reprochable o de una forma de praxis distorsionada en su totalidad” (HONNETH, 2007, p. 24).

As argumentações de Honneth indicam que Lukács pretende transpor a teoria do fetichismo da mercadoria, de Marx, para explicar como o fenômeno da reificação passa a se constituir como uma tendência abrangente que avança na direção de todas as esferas da vida social. Em consequência disso, Lukács chegaria àquilo que Honneth considera a tese central do estudo dele, a saber, que no capitalismo a reificação se transformou na segunda “natureza do homem”. Nessas circunstâncias, o cenário reificante coloca o sujeito em condições de estado meramente contemplativo diante da realidade circundante – um observador sem influência, indiferente. Por isso: “En vez de considerar como cuestión primordial las modificaciones que la reificación produce en los objetos aprehendidos, observa en un primer momento las transformaciones que el sujeto que actúa debe experimentar en si mismo” (HONNETH, 2007, p. 28). Nesses termos, é chamada atenção para os efeitos que as formas sociais reificadoras têm sobre a interioridade constitutiva da subjetividade do indivíduo. A

problemática resume-se em caracterizar como é o sujeito que sofre ou está sob os efeitos da reificação. Daí que:

Los conceptos de “contemplación” y de “indolencia” se convierten en claves para lo que ocurre en el modo de la reificación en el nivel del accionar social: el sujeto ya no participa activamente en las acciones que tienen lugar en su entorno, sino que es situado e la perspectiva de un observador neutral a quien los acontecimientos dejan psíquica y existencialmente intacto. Aquí “contemplación” no significa tanto la postura de quien está absorto o concentrado en la teoría, sino actitud de observación paciente, pasiva; e “indolencia” quiere decir que el agente ya no está afectado emocionalmente por lo que acontece, sino que lo deja pasar sin implicarse interiormente, solo lo observa no es difícil advertir que con esta estrategia conceptual se ha encontrado una base más apropiada para explicar lo que puede querer decir la idea de la “reificación” como “segunda naturaleza del hombre” (HONNETH, 2007, p. 29.).

Nesse sentido, reificação constitui uma espécie de segunda natureza, visto que se trata de uma forma de conduta que distorce nossas perspectivas, além de ser bastante recorrente nas formas de convivência regidas pela sociedade capitalista.

Desse modo, Honneth indica, de forma mais precisa, que Lukács entende reificação como um hábito ou costume de uma conduta simplesmente observadora de cuja perspectiva o entorno natural e o entorno social e os potenciais próprios da personalidade são concebidos como algo que tem a qualidade de coisa. Daí que a reificação para o filósofo húngaro não pode, como tem argumentado Honneth, ser dada como algo da classe de um erro categorial, pois se o que está em jogo é a transformação de atitudes arraigadas profundamente nos hábitos, já não é mais possível abordar essa questão entendendo-a como sendo apenas um erro cognitivo que pode ser resolvido mediante uma correção. Honneth exclui o entendimento de reificação simplesmente como erro categorial e conduta errada moralmente, e assim chega ao conceito chave desenvolvido por Lukács: trata-se de imaginá-la como uma forma de práxis falida inteiramente. Por isso: “a conducta indolente, observadora – como Lukács intenta concebir la reificación – conforma un conjunto de hábitos y actitudes que quebrantan reglas de una forma más original o mejor de práxis humana” (HONNETH, 2007, p. 32).

Para Honneth essa versão do conceito de reificação não está isenta de implicações normativas. Com efeito, frente a isso Lukács tem uma tarefa mais difícil de demonstrar a existência de uma práxis verdadeira em face de sua forma distorcida ou desfigurada.

Los principios normativos que necesita Lukács en su análisis de la reificación no consisten en una suma de principios legitimados moralmente, sino en un concepto de la práxis humana correcta; y tal concepto obtiene su justificación en mayor medida a partir de enunciaciones de la ontología social o de la antropología filosófica que del área que tradicionalmente es llamada filosofía moral o ética. Sin

embargo, no es que Lukács no tuviera em claro este desafio normativo. A pesar de que posee una marcada tendencia a polemizar, con Hegel, contra la idea de un “deber abstracto”, sabe muy bien que su discurso de una práxis o “potura” reificante necesita una justificación mediante un concepto de práxis humana verdadera (HONNETH, 2007, p. 32, 33).

Justamente por isso Honneth diz que em muitas passagens do texto de Lukács há alusões de como seria uma relação prática do homem com o mundo não afetada pela imposição da reificação. Assim:

Se dice, por exemplo, que el sujeto activo debe ser concebido como presenciante, como “unidad orgánica” y como “cooperativo”, mientras que respecto de los objetos se afirma que pueden ser percibidos por el sujeto participante como algo “qualitativamente único” o “esencial”, como algo definido en su contenido (HONNETH, 2007, p. 33).

Honneth afirma que, em contraste com essas passagens que se podem compreender antropologicamente, encontram-se enunciações de Lukács que pretendem resumir a sua visão de práxis verdadeira do homem, remetendo-se a Hegel e Fichte. Pois nessas passagens “ se afirma que solo podemos hablar de una actividad no distorcionada allí donde el objeto puede ser pensado como producto del sujeto y , por lo tanto, el intelecto y el mundo coinciden” (HONNETH, 2007, p. 34).

A partir disso pode-se dizer, tendo em vista as colocações de Honneth, que Lukács, ao empreender a sua análise da reificação, busca apoio normativo no idealismo. Nesse ponto é preciso sublinhar um aspecto relevante, observado por Honneth em relação a essa questão: Com a idéia de atividade espontânea da espécie, presente em Fichte, apreendida por Lukács, estabelecida por ele como fundamento de crítica e contraposição à reificação, teria privado a categoria da reificação de ser justificada a partir da teoria social. Contudo, por outro lado, Honneth diz que, por baixo das manifestações oficiais, idealistas, se encontram, também, afirmativas que denotam que a práxis verdadeira tem as qualidades da participação e do interesse, e que são destruídas pela ampliação da troca de mercadorias.

2.2.1 Reatualizando a teoria da reificação pelos passos de Lukács, Heidegger e Dewey

Segundo Honneth (2007), o desenvolvimento da crítica da reificação feita por Lukács oferece de forma implícita duas alternativas contraditórias para compreender seu recurso como forma “verdadeira”, não distorcida de práxis humana. Na versão oficial são criticadas as práticas de reificação como uma “segunda natureza” – a contraposição apresentada é o ideal

de uma práxis abarcadora, na qual toda a realidade é gerada em última instância pelo trabalho da espécie. É preciso destacar que esse modelo se apoia, como dissemos antes, em premissas idealistas. Assim Honneth diz que esse modelo também fracassa porque nem toda a existência de objetos envolve casos de reificação. É só na segunda abordagem, não oficial, que parece tomar mais a sério a crítica da reificação definida como práticas e atitudes reduzidas, nas quais o sujeito se encontra em estado de mero observador. Nessa segunda alternativa, a contraposição à reificação baseia-se num ideal de práxis que está caracterizado pelas qualidades da “participação ativa” e do “compromisso existencial”; já nesse caso não há nenhum apoio de matiz idealista, pois “se trata de una forma especial de la interacción ante que una actividad productora de mundo” (HONNETH, 2007, p. 38).

Honneth vê nessas argumentações um forte parentesco com idéias que foram desenvolvidas, pouco tempo depois do texto de Lukács (*A reificação e a consciência do proletariado*) por John Dewey, Martin Heidegger (e ampliando o horizonte temporal até o presente, poderia ser incluído também Stanley Cavell). Certas proposições do pensamento desses autores estão em consonância e compatibilidade com a segunda versão (não oficial) da crítica da reificação de Lukács.

Primeiramente ele esclarece pontos de convergência entre Lukács e Heidegger: o ensaio de Lukács propunha mais que uma crítica aos efeitos reificantes da forma capitalista, antes lhe importa mostrar como a filosofia moderna se depara sempre com antinomias irresolúveis, porque, devido ao seu enraizamento na cultura cotidiana reificada, caiu no esquema de oposição entre sujeito e objeto. Do mesmo modo, o dualismo sujeito-objeto constitui o alvo no qual Heidegger dirige sua crítica à filosofia moderna.

O filósofo frankfurtiano esclarece que Lukács e Heidegger concordam em “destruir” a ideia segundo a qual um sujeito epistêmico se enfrenta com o mundo de maneira neutra. Heidegger segue o caminho da fenomenologia, com a analítica existencial, tentando mostrar que a execução da vida cotidiana está em aberto. Normalmente não se enfrenta a realidade na postura de um sujeito cognoscente, mas se está tão pendente a dominá-la que ela é dada como um campo de significação de práticas. O conceito que Heidegger usa para caracterizar a estrutura dessa relação é o de “cuidado”. É justamente nesse ponto conceitual que Honneth vê um elo com as idéias de Lukács, quando este trata do conceito ampliado de “práxis” como contraposição à “conduta meramente observadora” – típica do estado de reificação. Com isso, a ideia de “práxis de implicação” em Lukács se torna chave também para refletir a fixação no esquema sujeito-objeto. Pois o sujeito não enfrenta a realidade de maneira neutra, pelo contrário, ele está ligado a ela com interesse existencial. Desse modo, a realidade sempre se

apresentaria de forma acessível numa significação qualitativa. Assim, seguindo Honneth, é possível dizer que tanto para Lukács quanto para Heidegger as condições reificantes de vida dissimulam a efetividade genuína da ontologia social dos homens, pois:

Como Heidegger, Lukács también supondría que las condiciones reificadas sólo constituyen un marco de interpretación falso, un velo ontológico detrás del cual se esconde la facticidad de la forma efectiva de la existencia humana (HONNETH, 2007, p. 43).

Daí que Honneth chama a atenção para o fato de que as alusões a uma práxis participativa feita por Lukács, que quer se contrapor àquilo que ele denominou como segunda natureza, a qual indica que o homem sempre em primeiro lugar procura uma apreensão cognoscente e neutra da realidade, está de acordo com a idéia de cuidado, de Heidegger, que designa a orientação prática caracterizadora da vida humana, cuja existência segue um modo de implicação existencial que permite ao mundo ser acessível e pleno de significado.

O caráter original de cuidado e o de práxis só podem desaparecer quando a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo e com seu entorno se dá mediante o modelo de apreensão neutra da realidade. Portanto, a compatibilidade desses dois conceitos é inegável, pois eles convergem para uma mesma crítica. Assim:

Se impone la conjetura de que esa fecundación de ideas es posible porque, en la segunda alternativa de interpretación de su teoría, Lukács caracteriza las estructuras de la práxis original intentando definirlas mediante aquellas cualidades que justamente parecen faltarle a la conducta reificada, meramente observadora; por este motivo, resulta entonces que el hombre en realidad siempre debe comportarse de la misma manera respecto de su entorno, con implicación e interés, como lo considero también Heidegger en su concepto de “cura”. A primera vista, éste no significa más que lo en la actualidad se designa como “perspectiva participativa”, en oposición a una perspectiva puramente de observador. (HONNETH, 2007, p. 47).

Honneth acrescenta que na interação humana os respectivos conceitos de práxis de Lukács e Heidegger não se dirigem somente a outro sujeito, mas a princípio a todo objeto, pois este se encontra no contexto das circunstâncias da práxis humana. Ele segue afirmando que os conceitos utilizados por Heidegger e Lukács contêm algo distinto e a mais que aquilo que retém a ideia da perspectiva participativa, justamente porque os conceitos de *cuidado* ou *implicação* são expressões que, apesar de aludir a ações de tomada de perspectiva, antes esses conceitos contêm a dimensão de relacionabilidade afetiva e principalmente predisposição anímica positiva. Em decorrência disso, Honneth explica que Lukács e Heidegger apontam para a idéia de que a atitude intersubjetiva está sujeita previamente a um momento de apoio

positivo. Trata-se de uma inclinação existencial que não se manifesta de maneira suficiente na atribuição da motivação racional:

se afirma que la relación del hombre consigo mismo y con el mundo está atada, en una primera instancia, no solo genética, sino categorialmente a una actitud de apoyo, antes de que otras orientaciones, neutralizadas en el plano emocional, puedan surgir de ella. Cuando se adopta esa premisa, la relación con nuestro tema conductor resulta del hecho de que el abandono de la postura original dada – la de apoyo – debe conducir a una actitud frente al entorno en la que los elementos de éste sólo son experimentados como entidades cósmicas, como mero “ante los ojos. En virtud de ello, “reificación” quiere decir aquí una costumbre de pensamiento, una perspectiva que se fossilizo y se convirtió en hábito, a apartir de cuya adopción el sujeto pierde la capacidad de implicarse con interés, del mismo modo que su entorno pierde el carácter de accesibilidad cualitativa (HONNETH, 2007, p.50).

Para esclarecer a pertinência do conceito de reificação para a atualidade, o primeiro passo de Honneth é justificar a premissa básica dessa empreitada teórica. Nesse sentido, ele vai esclarecer a tese segundo a qual a atitude de “cuidado” possui uma preeminência não somente genética, mas também conceitual face à apreensão neutra da realidade. No segundo passo quer, recorrendo ao contributo teórico de Dewey, substituir cautelosamente o conceito heideggeriano de cuidado pela categoria hegeliana do “reconhecimento”. Portanto, o autor está convencido de que é possível fundamentar a tese de que na relação do homem consigo mesmo e com o mundo, a postura de reconhecimento, precede, tanto genética, quanto categorialmente, a todas as outras atitudes. Dessa forma, ele traz para a exegese do conceito algumas proposições de John Dewey. Nesse momento apresenta-se um ponto vital no desdobramento de sua tese central, ao afirmar que Dewey esboçou no vocabulário de sua teoria uma concepção de relação original do homem com o mundo, e, de modo inesperado, isso se assemelha em muitos aspectos com as premissas de Lukács e Heidegger.

Honneth explica que as reflexões de Dewey desembocam na afirmação de que toda compreensão racional da realidade está ligada previamente a uma forma holística da experiência, em que todos os dados de uma situação são acessíveis qualitativamente a partir de uma perspectiva de compromisso interessado. Com isso, seu intento é explorar essa questão de modo a alcançar uma justificação fundamental tanto para a transição do conceito de “cuidado” para o de “reconhecimento,” quanto também para demonstrar a primazia de tal reconhecimento sobre todas as atitudes cognitivas frente ao mundo. Assim sendo, ele expõe que, para Dewey, a relação que, num primeiro momento, o sujeito estabelece com o mundo numa esfera de qualidade original de sua experiência, é uma relação em que paira a falta de uma “distância existencial”, e se dá sobretudo como compromisso prático. Pois,

El mundo no nos es accesible en un estado de preocupación por nosotros mismos, antes bien, atravesamos situaciones preocupados por conservar una interacción fluida con el mundo circundante. En adelante, llamaré “reconocimiento” a esta forma original de la relación con el mundo. Así, se destacará por el momento solo el hecho de que en nuestro accionar nos relacionamos con el mundo previamente no en la postura del conocimiento, neutralizada en el plano afectivo, sino en la actitud de la aflicción, del apoyo, teñida existencialmente: a los datos del mundo que nos rodea les asignamos primero un valor propio, que nos lleva a estar preocupados por nuestra relación con ellos (HONNETH, 2007, p. 55).

Desse modo, o construto teórico de Honneth, que tem por escopo reabilitar o conceito de reificação na atualidade, traz a idéia de reconhecimento como o ponto crucial para o qual as concepções de “compromisso prático” (Dewey), “cuidado” (Heidegger) e “implicação” (Lukács), convergem sob o mesmo princípio—primordial, a saber, a precedência de um interesse existencial pelo mundo.

2.2.2 A preeminência do reconhecimento

As argumentações de Honneth (2007) indicam que, na nossa relação como o mundo, estamos envolvidos desde sempre com uma atitude de abertura, implicação e interesse, em que paira a “preeminência do reconhecimento sobre o conhecimento”, como uma espécie de ímpeto motivador da nossa ação e da nossa capacidade de atribuir sentido e significado às coisas. Essa capacidade prévia de implicar-se com o mundo é de natureza afetiva e emocional. Isso constitui o rudimento que serve de base para uma “apreensão” cognitiva do mundo. Honneth pretende mostrar, buscando apoio em autores da psicologia do desenvolvimento, sem apelar somente às autoridades filosóficas, que há um estrato de implicação existencial que subjaz a toda nossa relação objetivadora com o mundo. Servindo-se de estudos²² e de investigações empreendidas na área da psicologia do desenvolvimento e nos estudos da socialização infantil, Honneth assinala que o desenvolvimento das dimensões cognitivas está enraizado de maneira bastante peculiar na formação das primeiras relações comunicativas. Pois é justamente aí que progressivamente a criança alcança um “descentramento”, abandonando a sua própria perspectiva que inicialmente era egocêntrica.

Para demonstrar a preeminência ontogenética do reconhecimento frente ao conhecimento, Honneth discute certas investigações que foram realizadas com autistas. Ele quer enfatizar, seguindo essas pesquisas, que a capacidade que o adulto tem de abstrair, conhecer, comunicar e expressar o pensamento de forma lógica, não é estritamente dependente de um processo de desenvolvimento cognitivo, ainda que isso dependa de certas

²² Honneth se baseia, nesse ponto, em autores como George H. Mead, Donald Davison, Hobson e Tomasello.

condições neurais e fisiológicas, mas, antes, isso depende de uma formação de implicação prévia com o mundo que se dá inicialmente com o desenvolvimento de um sentimento de união da criança com a pessoa de referência. Somente com uma identificação prévia tal, o sujeito permite deixar-se mover ou motivar pela presença do outro concreto, de modo que venham a seguir, impulsionados por grande interesse, os movimentos e atitudes de uma segunda pessoa. É a ausência desse processo que não permite ascender ao conhecimento; eis aí uma das grandes características da postura autista. Assim o autista “no es ciego intelectualmente por una carência cognitiva: es ciego porque primero es ciego afectivamente” (DORNES apud Honneth, 2007, p. 68).

Conforme Honneth (2007), Adorno também apresentou reflexões desse tipo ao longo de sua obra, que destacam uma espécie de precedência afetiva do conhecimento. Em Adorno há uma vinculação da origem do intelecto com uma imitação primitiva da pessoa de referência: é alusão adorniana a “forma primeira do amor”. Nesse caso, essa questão, de acordo com Honneth, diz respeito ao mesmo processo de descentração, referido pelos outros autores da psicologia evolutiva (Peter Hobson e Michel Tomazello), que constitui o esquema inicial de desenvolvimento dos processos de aprendizagem da criança, qual seja, a forma de implicação existencial que se dá num plano afetivo com o outro. Somente assim a criança experimenta sua perspectiva do mundo de maneira significativa. Honneth relembra que em “Adorno la exactitude de nuestro conocimiento se mide por la cuantía del reconocimiento emocional, de la aceptación de la validez de otras perspectivas y de la mayor cantidad de ellas” (HONNETH, 2007, p. 71).

Por isso, seguindo os estudos mencionados, Honneth coloca que no desenvolvimento ontogenético entendido num processo cronológico o reconhecimento deve preceder ao conhecimento. Daí que no processo de formação individual da criança há a existência de uma identificação crucial com a sua pessoa de referência. O reconhecimento emocional se dá antes de se alcançar um conhecimento da realidade objetiva mediante a adoção da perspectiva de uma segunda pessoa (pessoa de referência). Honneth esclarece que provavelmente Heidegger e Dewey também tinham presente uma ideia de “preeminência” quando defendiam que a relação objetiva e epistêmica com o mundo era precedida por atitude de “cuidado” ou “envolvimento existencial”. Isso significa que, considerados na sua dimensão mais abrangente e profunda, os esforços cognitivos falham quando se perde de vista o “reconhecimento prévio”. Ao passo que em Heidegger o conhecimento científico era derivado da atitude prévia que ele denominara de cuidado, em Dewey toda a investigação tem que estar consciente da sua origem na “experiência qualitativa original” no mundo da vida, que jamais

pode esquecer sob pena de perder de vista esse princípio regulador dos esforços de conquista do conhecimento. O conhecimento que já não mantém uma linha de ligação com o reconhecimento resvala em reificação.

Honneth acredita ser pertinente trazer para essa discussão (das relações entre conhecimento e reconhecimento) as reflexões de Stanley Cavell, porque ele chega a uma idéia própria de reconhecimento (“*acknowledgement*”). Cavell faz uma crítica ao fato de que podemos obter um conhecimento objetivo, categorial e epistêmico dos estados mentais, do chamado psiquismo alheio. Ao contrário, só se pode alcançar compreensão dessas questões como sujeito envolvido existencialmente que toma conhecimento dos estados de sensibilidade de uma forma não neutra, mas afetado por eles numa relação consigo mesmo. Essa atenção terapêutica na comunicação interpessoal que se faz na intervenção da análise linguística de Cavell se sustenta, sobretudo, pela implicação mútua. Portanto, o que está em pauta nessa questão é a postura de reconhecimento. Por isso, não temos problemas em entender os pensamentos e sensações de um outro porque previamente adotamos uma atitude de que os conteúdos de tais pensamentos, enunciados ou sensações nos são dados não de forma estranha, mas natural ou familiar.

As contribuições de Cavell completam o argumento sistemático apresentado por Honneth na discussão sobre a reificação, que ele apresentou proeminentemente até um dado momento, no seu pequeno livro, sob o ponto de vista histórico-teórico com a interpretação das idéias de Lukács, Heidegger e Dewey. Esses, para ele, estavam, pois, convencidos de que o reconhecimento deve preceder ao conhecimento no campo social. E, com as contribuições dos estudos dos autores da psicologia evolutiva, deu-se sustento ao sentido temporal ou genético da questão referente à tese da “preeminência do reconhecimento”. Mas foi só recorrendo a Cavell que ele acreditou ser possível defender mais do que o sentido temporal, mas também o sentido categorial dessa tese. Contudo, o próprio Honneth adverte que Cavell se diferencia de Heidegger, Lukács e Dewey porque a validade do que chama postura de reconhecimento está circunscrita apenas à comunicação humana. Desse modo, toda ideia ou fato que diga respeito ao mundo não humano em que se encontra também previamente uma atitude de reconhecimento é, para Cavell, estranha.

2.2.3 A reificação como “esquecimento do reconhecimento”

Honneth (2007) lembra que, em Lukács, a reificação é tanto um processo como um resultado. Ela designa o processo de uma perda, quando se dá a substituição de uma atitude

original, correta, por outra secundária, incorreta, aí se chega ao resultado desse processo; isso constitui uma percepção ou uma forma de conduta reificada. Assim, por um lado, Honneth consegue apresentar, a partir de Lukács, boas razões para se crer na existência de uma atitude prévia de reconhecimento ou implicação, pelo menos no que diz respeito ao mundo dos fenômenos sociais. Mas por outro, ele se depara com uma questão fundamental: “Como puede explicar Lukács el que se llegue a una perdida de esta forma de conducta original, si está supuestamente tan enraizada en la forma de vida del hombre” (HONNETH, 2007, p. 85)?

Então, se em praticamente todos os processos sociais se impõe alguma forma de objetivação, isso já constitui reificação – nesse sentido, a sociabilidade humana teria se dissolvido. Honneth explica que essas questões são sequelas da estratégia conceitual desenvolvida por Lukács no momento em que equipara a reificação com a objetivação. Daí que, para o desenvolvimento ulterior de suas reflexões sobre a reificação, Honneth só deve investir naquelas que são concebidas de maneira diferente das de Lukács. Assim, ele defende que, em vez de pensar como Lukács, que o reconhecimento e o ato de conhecer, mediante processos objetificadores, estariam em estados de incompatibilidade constante, ele coloca a argumentação em outros termos, num ponto de vista mais abrangente: “a las formas sensibles al reconocimiento, por un lado, corresponden, por otro lado, formas del conocimiento en las que se há perdido la capacidad de percibir su origen en el reconocimiento prévio” (HONNETH, 2007, p.91). Perseguindo as intenções de Lukács num nível mais alto, Honneth explica que:

Podríamos entonces llamar “reificación” a tal forma del “olvido” del reconocimiento”; y con ello nos referimos al proceso por el cual en nuestro saber acerca de otras personas y en el conocimiento de las mismas se pierde la conciencia de en qué medida ambos se deben a la implicación y el reconocimiento previos (HONNETH, 2007, p. 91).

Daí por que o novo conceito chave de reificação esclarecido por Honneth, ligado à ideia de esquecimento, tem a ver com o fato de que, ao lidarmos com o conhecimento, perdemos a capacidade de perceber e sentir que a própria constituição dele se deve à adoção de uma “postura de reconhecimento”. Por isso acabamos por desenvolver a tendência de perceber as outras pessoas como coisas ou objetos insensíveis. Honneth se pergunta, então, como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido tanto geneticamente como categorialmente durante nossos envolvimentos diários com operações que envolvem o conhecimento? Ele explica que o esquecimento não tem o sentido usual de subtrair da consciência ou desaprender alguma coisa, antes se trata de uma classe de diminuição da

atenção que leva o reconhecimento a ser passado a um segundo plano até que se perca de vista. Em suma: “La reificación en el sentido de un ‘olvido del reconocimiento’ significa entonces, en la ejecución del conocer, perder la atención para el hecho de que este conocimiento se debe a un reconocimiento previo” (HONNETH, 2007, p. 96).

Desse modo, a exegese da reificação empreendida no construto teórico de Honneth reuniu diversas abordagens ainda que com distintas ênfases, apontando para a mesma direção. Nisso foram incluídas tanto as teorias da psicologia do desenvolvimento, como as contribuições teóricas de Cavell, com o objetivo de demonstrar que na conduta social do homem existe uma primazia que é ao mesmo tempo genética e categorial do reconhecimento em face do conhecimento. ou seja, de implicação frente à apreensão neutra de outras pessoas. Sem esta forma de reconhecimento prévio, as crianças não estariam em condições de aderir ou seguir as perspectivas de suas pessoas de referência. Já no caso dos adultos estes teriam dificuldades para compreender as posições, argumentações ou visões de mundo de um outro, simplesmente porque não estariam, nesse caso, em condições de se descentrar ou colocar-se no lugar ou no ponto de vista de seu interlocutor. Não obstante, Honneth quer, ainda, esclarecer e avaliar a possibilidade de se adotar uma postura de implicação em relação às outras coisas, a algo não humano.

Esse é o ponto no qual o autor estende o potencial do conceito de reificação em grau máximo a uma dimensão ainda não contemplada de forma total. Ele quer saber se a partir dos argumentos desenvolvidos acerca da preeminência do reconhecimento sobre o conhecimento é possível extrair conclusões a respeito da relação do homem com seu entorno natural. Honneth afirma que os três filósofos (Lukács, Heidegger e Dewey) pensam que, no que se refere a nossa relação com a natureza, também é possível falar em uma preeminência da implicação, do cuidado ou do reconhecimento.

A partir dessa questão, o intento de Honneth é não deixar dúvida sobre o fato de que, se devemos estar afetados pelas outras pessoas antes de adotar uma atitude mais neutra, também em relação ao entorno físico, este deve ser previamente acessível a nós a partir de seu valor qualitativo. Com isso, Honneth consegue uma ampliação das teorias que se limitam a fazer afirmações apenas sobre o mundo interpessoal (Tomasello, Robson e Cavell). Pois, (...) “el concepto de reificación que quiero intentar revivir aquí, empalmado con Lukács, exige que contemos también con la posibilidad de una percepción reificada no sólo del mundo social, sino también del mundo físico”(HONNETH, 2007, p. 99).

O apoio para tais assertivas o filósofo encontra naquilo que já foi mencionado anteriormente sobre a ideia de Adorno, de uma “imitação original”. Pois em Adorno também

aparece a ideia de que o acesso cognitivo ao mundo objetivo é possível a pessoas somente por intermédio da identificação com pessoas de referência, “mediante la investidura libidinosa del otro concreto” (HONNETH, 2007). Assim, tão mais rica é a percepção da realidade objetiva quanto mais a criança, seguindo a perspectiva da pessoa amada, consegue abarcar progressivamente outras perspectivas e pontos de vista a respeito do mesmo objeto, nas suas investidas libidinosas. Nesse caso, as argumentações de Adorno vão constituir para Honneth um ponto de apoio fundamental para que finalmente ele possa se referir ao reconhecimento no que tange à relação com os objetos. Com a ajuda de Adorno, Honneth acredita ser possível falar de reificação também da natureza. Desse modo esclarece que:

La reificación de los seres humanos supone – como afirmamos más arriba –perder de vista o negar el hecho de su reconocimiento previo también comporta el respetar en los objetos los aspectos de significado que, por su parte, aquellos seres les han otorgado. Si esto es así, es decir, si al reconocer a otras personas también debemos reconocer simultáneamente sus representaciones y sus sensaciones subjetivas acerca de los objetos no humanos, es posible hablar sin más de una “reificación” potencial incluso de la naturaleza: ésta consistiría en perder la atención, durante el conocimiento de los objetos, para todos los aspectos adicionales de significado que les corresponden desde la perspectiva de otras personas (HONNETH, 2007, p. 103).

A partir do contributo adorniano, Honneth estende o significado da “preeminência do reconhecimento” sobre o conhecimento também naquilo que concerne à natureza, animais, plantas e coisas. Contudo, é preciso sublinhar que não é o valor pelo objeto em si, externo às pessoas, mas justamente a carga afetiva, os sentidos e os significados pessoais que as pessoas atribuem e imprimem a determinados objetos ou coisas. É isto, fundamentalmente, que deve ser respeitado e, portanto, reconhecido previamente. Trata-se de um reconhecimento indireto.

Diante dessas questões, ele coloca para si o desafio de reatualizar o conceito de reificação de modo que as circunstâncias aludidas sejam entendidas como uma atrofia ou uma distorção de uma práxis original em que o homem adota uma relação de implicação de respeito de si mesmo e de seu entorno.

Nesse sentido, pensando essas questões no campo educacional, podemos afirmar que a educação escolar, como fenômeno situado na prática social, mais do que nunca precisa estar atenta para as condições que levam à manifestação de processos reificantes no contexto das relações pedagógicas ou dos princípios formativos, principalmente quando o conceito de reificação passa a denotar “esquecimento do reconhecimento”.

2.3 Um diagnóstico de reificação como “esquecimento do reconhecimento”: a ênfase nas competências no processo formativo inicial da docência

Como já vimos anteriormente, o novo modelo de formação docente é substancialmente constituído pela ideia de competência, pois as Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica trazem na forma de princípio “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p.2). Com isso, determinam-se conteúdos como apêndices ou suporte para a constituição delas e, ao mesmo tempo, instituem-se tais competências como referência máxima para processos avaliativos dirigidos à mensuração do desempenho dos futuros professores.

Na abrangência dos cursos de formação, passa a ser fundamental a adoção de “competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002, p. 2). Essa questão também é acompanhada por uma espécie de “ciclo das competências”:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecido nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio (MELLO, 2010, p.102).

Essa onipresença das “competências” indica, antes de tudo, uma reivindicação da ação prática concreta como *locus* do contexto formativo da docência. Com a premissa da *simetria invertida* a concepção de prática afunila-se para operações pedagógicas procedimentais cujo limite se encontra na metodologia didática desenvolvida na sala de aula ao encontro do *saber-fazer*. Daí, nesses termos, ser necessária:

a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (BRASIL, 2002, p. 2).

Assim, o âmbito teórico perde espaço para a reprodução da suposta prática com que o professor em formação inicial irá se debater no seu enfrentamento com a realidade. Nesse caso,

vale até mesmo a simulação de situações como representantes válidas da dita prática²³. “O projeto pedagógico de cada curso [...] levará em conta que: I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica” (BRASIL, 2002, p. 2). Por conseguinte, a substancialidade da formação docente agora está definida *a priori*, em grande medida, pelo trabalho em torno das competências elencadas, na forma de lei, pelos órgãos oficiais para cada etapa da educação básica. A aludida “coerência” entre o que faz na formação e o que é esperado do futuro professor, na verdade não significa o que a diversidade da realidade social da escola espera dele, mas, sim, o que os órgãos oficiais planejam para que sejam alcançadas as metas estabelecidas em função dos critérios avaliativos. Daí ser uma prática restrita e limitada. Trata-se da coerência com uma prática *a priori* definida. Nesse sentido, vale dizer que o que está em jogo é um arranjo estratégico e curricular que prevê a consolidação de um inventário de saberes/competências a serem constituídos na educação básica por conta do trabalho do professor e que podem ser convertidos na ordem da utilidade.

O entendimento de aprendizagem presente nas diretrizes se encaminha para esta direção: “a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002, p. 2). Fica evidente certo caráter instrumental da ideia de aprendizagem na medida em que ela é apontada para fins de utilidade, o que nem sempre corresponde à realização da subjetividade humana. Contudo, já no Parecer (CNE/CP 009/2001) que fundamentou as Diretrizes (2002), a apresentação conceitual do significado de competência no contexto educacional constava de um certo otimismo excessivo no que se refere aos problemas de caráter epistemológico da formação, sintetizando a relação teoria e prática numa espécie de dissolução da teoria pela prática:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2011, p.30).

Com isso, fica claro que competência corresponde bem à ideia de operacionalidade de saberes docentes, mas, ainda assim, é pouco para caracterizar por completo a complexidade

²³ “A prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas [...] ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais” (MELLO, 2000 p. 104).

da abrangência total da formação, que certamente não se esgota no desenvolvimento de um rol de competências específicas. A operacionalidade do trabalho do professor é visada como a condição *sine qua non* para a ativação das competências requeridas como indispensáveis para o alcance dos níveis de qualidade desejáveis da escola básica pelos processos avaliativos externos. O “foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001, p. 8) constitui elemento principal da formação docente.

A inserção do “paradigma curricular novo” responde à forma inicial como a categoria das competências chegou ao sistema educativo brasileiro, a saber, pela necessidade de responder às novas características do mercado de trabalho:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, PCN, 1997, p. 28).

Nesses termos, torna-se muito claro o nexos existente entre o desenvolvimento das competências e as demandas de manutenção das novas configurações do mundo econômico do trabalho²⁴, exigindo um novo perfil dos profissionais afeitos a essas transformações. Destarte, inicia-se a ênfase num *ethos* da produtividade via setor educativo.

A lógica das competências, encetada pela atual legislação educacional, transformou o professor licenciado em instrumento de elevação dos índices qualitativos da educação básica que segue prescrições normativas externas. A sua função está fortemente determinada em torno do alcance do conjunto de competências que terá que alcançar no seu trabalho com os alunos. Assim, resta pouco espaço para a assunção de uma postura crítica que pensa a educação e os encaminhamentos de sua prática. Daí que:

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica,

²⁴ A “qualificação para o trabalho” é um dos objetivos da educação no país, conforme a Constituição de 1988, Porém, no movimento das últimas reformas educacionais, vem se dando de forma dissociada dos outros objetivos centrais presentes no mesmo texto, a saber, “o pleno desenvolvimento da pessoa” e “seu preparo para o exercício da cidadania”.

mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000, p.101)²⁵.

Nessas condições, embora numa primeira vista essa questão possa pretender fazer frente aos problemas agudos da realidade da escola básica, o seu efeito vai muito mais na direção de um estreitamento da formação, levando o ensino à condição de treino, reduzindo a experiência formativa do docente em torno de saber como se desenvolvem determinadas competências e habilidades:

Assim, ao tomar a noção de competências juntamente com o conceito de simetria invertida como *nucleares* nos processos de formação (CNE, 2001), o documento ajuda-nos a entender como o modelo de competências passa a ser incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade (FREITAS, 2002, p.155, 156).

Ao longo do texto do Parecer (CNE, 9/2001) que embasou as diretrizes para formação de professores, transparece que os índices indicativos do fracasso escolar são uma decorrência direta da adoção de um tipo de modelo de formação docente para atuar na educação básica. Desse modo, o raciocínio que subjaz ao discurso pode ser ilustrado mais ou menos assim: a decadência qualitativa da escola básica se dá pela ausência de determinadas competências, logo é preciso especificar com exatidão as competências a serem atingidas e os respectivos caminhos de alcance. Para tanto, torna-se imprescindível um professor que tenha a formação balizada pelo foco de competências a serem desenvolvidas nos alunos. Por conseguinte, quando se fala em prática, não é o entendimento da práxis em sentido amplo que está em jogo, mas a procura do desenvolvimento do melhor tipo de prática necessária à consolidação das competências. Pois:

²⁵ Embora seja confirmado o fato de que, ao longo do primeiro semestre do ano de 2001, houve uma série de audiências públicas envolvendo várias entidades e instituições da área educacional, o que realmente predominou como substancialidade do texto do PARECER (CNE, 9/2001) e das DCNs (BRASIL, 2002) foi aquilo que já vinha sendo anteriormente discutido pelo Grupo de Trabalho da Comissão do MEC, o qual seguiu quase que integralmente o que foi proposto e determinado pelo texto de MELLO (1999): *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical - Documento Principal (Versão preliminar para discussão interna)*. Assim, no nosso trabalho, para fins de citação e consulta, utilizamos a seguinte versão desse texto: MELLO, Namo de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. Em Perspectiva*. São Paulo: SEADE Vol.14, n.1, p. 98-110, jan/mar. 2000. Esse artigo constitui uma referência fundamental para a compreensão da questão da formação docente no âmbito da reforma educacional.

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas (MELLO, 2000, p. 104).

De um modo geral, desenvolvimento de competências passa a denotar formação de qualidade. É desse modo que se espalha no corpo da legislação educacional um ensino cuja expressividade atual o coloca como uma espécie de pedagogia oficial. A hegemonia expressa na centralidade desse conceito no discurso das reformas transformou-o no *telos* da educação institucional. Ele se tornou, ao mesmo tempo, o fim último e o elo articulador que estabelece uma conexão vital entre os princípios formativos da docência em nível superior e as necessidades qualitativas da educação básica, estabelecidas segundo os indicadores das demandas do mercado produtivo.

Com efeito, à vista do exposto, a adesão à perspectiva das competências no campo da formação de professores tem implicações bem pontuais, como:

- a) enfoque na primazia da dimensão cognoscitiva da formação;
- b) ênfase na operação prática concreta de trabalho em contrapartida ao enfraquecimento teórico da formação;
- c) ênfase na consecução de fins alheios às demandas subjetivas do sujeito e
- d) instrumentação das capacidades humanas. Assim, ao se tentar esclarecer o teor das questões filosóficas de fundo que subjazem como pressupostos à superfície do discurso oficial, é possível dizer que quando as DCNs (BRASIL, 2002) trazem a “linguagem das competências” como o sustentáculo de um tipo específico de educação ou formação de professores, cuja substancialidade reside estritamente no saber fazer e na dimensão cognitivo operacional, podemos dizer que há um fechamento da formação sobre si mesma. Logo, a experiência intersubjetiva e as situações que servem de aprendizado do reconhecimento da alteridade do outro ganham pouca atenção ou são tratadas de modo superficial, como elementos secundários, nos textos das propostas oficiais da formação docente.

A problemática dessas questões conflui para a manifestação de um quadro de reificação no processo formativo que concorre para o esquecimento das nossas qualidades substanciais de humanos. Isso se torna mais evidente quando a principal motivação das propostas educativas é de cunho instrumental, pretendendo, a todo custo, manter como fim último do processo formativo o vínculo estreito entre educação e necessidades do mercado. Assim, é deixada de lado a importância fundamental da preeminência do reconhecimento como base dos aprendizados de relações intersubjetivas e ações cognitivas em relação ao mundo. Em decorrência disso, abre-se margem ou espaço para a reificação – manifesta no

esquecimento do teor de humanidade, enquanto afeto e identificação com o outro necessário ao desdobramento do ato educativo crítico. Assim:

(...) a intensa reificação mercantilizada da educação formal contemporânea contribuiu decisivamente para o “esquecimento do reconhecimento” do aspecto especificamente humano na formação das novas gerações (DALBOSCO, 2011, p. 47).

O Parecer (CNE/CP 009/2001) traz, como já afirmamos anteriormente, que “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores. Não basta um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29). Transparece, assim, a hipostasia da operacionalidade cognitiva presente ainda no antigo esquema sujeito-objeto. E do mesmo modo fica evidente a ênfase desmedida na dimensão cognitivista em detrimento das outras dimensões da formação. Então o aspecto cognitivo se autonomiza, em relação à consideração da pessoa no sentido integral, a ponto de quase ser abordado como um recurso específico ou uma coisa. Decorre daí certa tendência a reificar/coisificar a capacidade intelectual – esquecendo-a como sendo uma qualidade essencialmente humana, portanto indo ao encontro de uma situação reificante. Pois, “a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas as características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano” (HONNETH, 2008, p. 70).

O primado epistemológico é uma recorrência incisiva presente na tônica do novo discurso da formação de professores:

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (BRASIL, 2001, p. 32).

Na medida em que o texto do Parecer (CNE, 20001) concebe e indica o conhecimento como um correlato dependente da noção de competência, ele contribui para quebrar o vínculo do conhecimento com a sua base de “precedência afetivo-emocional”, sem a qual realmente ficaria difícil tentar empreender uma educação nos termos do reconhecimento das qualidades de um outro. Se competência é colocada hierarquicamente acima do conhecimento, conforme indicado no fragmento supracitado, restam poucas chances até para o próprio conhecimento constituir-se nas bases de sua precedência ontológica, na qual, segundo Honneth (2007, 2008), reside o “reconhecimento prévio elementar”. Em decorrência, tende a se instaurar uma

situação reificada no processo formativo da docência, especialmente na sua relação com o desenvolvimento dos alunos da escola básica, quando é esquecido que o reconhecimento precede o conhecimento ou qualquer tipo de habilidade. Isso ocorre porque a abordagem por competências é destituída de implicação afetiva com aquilo que é apreendido cognitivamente em termos operacionais.

Competência é também um mecanismo operacional pelo qual se articula um inventário de objetivos estabelecidos a médio e longo prazo. Não pode ainda ser considerada uma concepção de educação, em sentido amplo, porque, ao firmar-se excessivamente num modo de operar situado no primado epistemológico, acaba por secundarizar e colocar de lado aspectos vitais do processo formativo, tais como: a dimensão afetivo-emocional e a capacidade de implicar-se de modo interessado com a perspectiva do outro. Essas dimensões estão ligadas diretamente a uma base de “reconhecimento prévio e elementar” (HONNETH, 2007), que desde sempre nos constitui ontologicamente como seres capazes de adotar perspectivas de outras pessoas e implicar-se com interesse com os outros, primordialmente, por um vínculo afetivo²⁶.

Essas questões são deixadas de lado na medida em que se adota, via legislação educacional, um modelo de formação docente centrado quase que exclusivamente no desenvolvimento de competências. Justamente por isso há uma aproximação cada vez maior com o novo conceito de reificação, apresentado por Honneth (2007), como “esquecimento do reconhecimento”:

En la medida en que en nuestra ejecución del conocimiento, desarrollaremos la tendencia a percibir a los demás hombres simplemente como objetos insensibles. Aquí, la mención de puros ojos o incluso de “cosas” quiere decir que con la amnesia perdemos la capacidad de entender las manifestaciones de la conducta de otras personas directamente como requerimientos a reaccionar por parte de nosotros. Si bien cognitivamente estamos por cierto en condiciones de percibir todo el espectro de las expresiones humanas, nos falta en cierta medida el sentimiento de unión, que sería necesario para estar afectado por lo percibido. En este sentido, el olvido del reconocimiento previo – que pretendo concebir como núcleo de todos los procesos de reificación (p. 93, 94).

No momento em que o *corpus* das DNCs (BRASIL, 2002) é sobremaneira determinado por um “epistemologismo” prático expresso no enfoque da competência, o *locus* da formação situa-se no âmbito das capacidades cognitivas operacionais. Com efeito, há um

²⁶ “A ausência dessa base afetiva anula aquele esquema existencial indispensável à experiência humana que, sendo fundante do reconhecimento elementar (prévio), desembocará no desenvolvimento de outro tipo de reconhecimento, eminentemente social, o qual Honneth designa de reconhecimento recíproco, pondo em sua base os sentimentos do amor, do direito e da solidariedade (DALBOSCO, 2011, p. 38).

progressivo esquecimento ou afastamento da importância de se preservar na formação o compromisso por manter vivo aquele “reconhecimento elementar” que desde sempre nos constitui como humanos na nossa autenticidade. Em vista disso, o primado epistemológico que vem irracionalmente se arraigando no contexto pedagógico da formação, em especial, pelo caminho da formação de professores, contribui para distorcer o significado “ontológico da mestria”²⁷ – cuja importância está para além da tarefa de desenvolver competências. Ao contrário, uma ontologia da mestria procura se apoiar numa base de reconhecimento na qual estão amparadas as relações de confiança e afeto incondicionais. Na ausência dessa base não há possibilidade de construir um lastro axiológico de sustento ao conhecimento. Desse modo, então, se “reconhecer sempre precede conhecer, (...) “por “reificação” devemos entender uma violação contra esta ordem de precedência” (HONNETH, 2008, p. 71). Daí por que a relação professor e aluno não pode se reduzir a competências ou ter o seu significado maior interposto pela necessidade de desenvolver capacidades cognitivo-operacionais destinadas ao atendimento das demandas de mercado. É preciso evitar que o valor imanente da educação seja transferido para a esfera econômica. Por isso “a educação deveria significar sempre uma crítica à reificação” (DALBOSCO, 2011, p. 48). Nesse sentido, a formação da docência consiste em algo além daquilo possibilitado pelo domínio das competências – e que não se encerra no aparato cognitivo.

Enquanto as propostas formativas atuais da docência esquecem de focar a importância da experiência intersubjetiva para o processo formativo-educacional da humanidade do homem, o valor imanente da educação, constitutivo da relação pedagógica, situado nas relações de reconhecimento, tem sido transferido para a esfera do trabalho econômico. Essa situação não seria o protótipo da rotinização de práticas sociais mediadas pela indiferença e a neutralidade entre as pessoas, e portanto a reificação compreendida como o esquecimento daquele reconhecimento prévio? Pois,

sujeitos podem “esquecer” ou apreender a negar posteriormente aquela forma elementar de reconhecimento que em geral eles manifestam a toda outra pessoa se eles participam continuamente numa forma de práxis altamente unilateral, que torna necessária a abstração das características “qualitativas” de pessoas humanas (2008, p.75).

Vale destacar que esse aspecto da unilateralidade da práxis é o que sempre caracterizou os fenômenos de reificação como patologia social, de Marx a Honneth. Nesse sentido, o que está em risco constante na abordagem das competências é, em última instância,

²⁷ O sentido dessa expressão, aqui cunhada, pode ser melhor compreendido nas premissas da maiêutica socrática.

o estatuto da prática educativa enquanto práxis humana, formativa do ser humano. A chamada pedagogia das competências unilateraliza a praxis e abstrai as características qualitativas dos seres humanos. Portanto, o modelo de formação docente situado nessa perspectiva, olhado pelo prisma honnethiano, induz os agentes a participarem sistematicamente de uma “forma de práxis altamente unilateral” a qual propicia a “abstração das características “qualitativas” de pessoas humanas”.

Essa forma de práxis, quando exercida rotineiramente, no contexto das instituições formativa, tem nos tornado vulneráveis a reificação intersubjetiva. Daí por que a ideia de reificação como “esquecimento do reconhecimento” pode constituir um aporte teórico balizador de análise das condições de desdobramento do processo educativo na contemporaneidade, sobretudo quando tivermos que pensar a formação inicial da docência e a sua relação com a escola básica.

Dentro dessa problemática, é preciso destacar que, se o reconhecimento prévio elementar é a base fundamental do reconhecimento recíproco, então a *luta por reconhecimento*, na cena dos conflitos sociais, é, também, desde sempre, uma luta contra a reificação. Assim, *os padrões do reconhecimento intersubjetivo* (amor, direito, solidariedade), apresentados por Honneth, a partir de Hegel, constituem, do mesmo modo, uma importante referência para compreender os termos da autorrealização do sujeito e, por isso mesmo, as possibilidades de se construírem caminhos alternativos a processos de reificação social, especialmente no contexto educacional, conforme veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

REAVALIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E AS COMPETÊNCIAS NO HORIZONTE DO RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO

Nesse capítulo pretendemos explicitar a teoria do reconhecimento do outro em Axel Honneth, enfatizando os principais pontos de seu construto teórico em torno dos padrões do reconhecimento recíproco. Na sequência, nossa intenção é discutir o fundamento substancial de sua teoria nos termos de um conflito social rumo ao desenvolvimento moral da sociedade e da autorrelação positiva de seus membros. Sendo assim, levando em conta a elucidação dessas questões, a ideia é enunciar quatro problemáticas representativas de experiências de não reconhecimento no âmbito educacional, seguida de proposições para auxiliar no pensamento de uma formação docente inspirada na teoria do reconhecimento intersubjetivo – contraposta às manifestações da reificação no processo formativo que se dão via trabalho exclusivo em torno das competências.

3.1 A teoria do reconhecimento em Axel Honneth

O que marca a substancialidade do reconhecimento elementar é o “fato de assumirmos perante o outro uma postura que alcança até a afetividade, postura na qual podemos reconhecer nele o outro de nós mesmos, o próximo” (HONNETH, 2008, p. 72). Apesar de essa forma de reconhecimento estar distante da fronteira a partir da qual já podemos falar de normas e princípios do reconhecimento recíproco, o *reconhecimento prévio elementar*²⁸ inaugura as bases fundamentais daquilo que constitui as possibilidades do *reconhecimento normativo* sem as quais esse não aconteceria. Por isso que:

²⁸ O reconhecimento prévio elementar representa uma forma de reconhecimento existencial que antecede formas de reconhecimento recíproco orientado por normas e princípios e ao mesmo tempo constitui base para a sua efetivação. No entanto, é importante lembrar que os estudos de Honneth referentes aos padrões do reconhecimento normativo, foram escritos no ano de 1992 na sua obra *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Isto é, treze anos antes da publicação de seu pequeno livro, em 2005, intitulado *Reificação: Um estudo na teoria do reconhecimento*, no qual aparece a ideia de um reconhecimento prévio e elementar. Nesse ínterim, Honneth estabeleceu diálogo com posições teóricas de outros autores (Margalit, Butler, Cavell, Tomazello, Hobson, Luckács, Dewey, Heidegger, Sartre e outros.). Por isso acabou por acrescentar aspectos importantes à sua teoria do reconhecimento. Foi assim que, com a tentativa de reatualizar o conceito de reificação, na linha de seus estudos, concluiu que reificação representava também uma forma de negação e deformação de um reconhecimento mais substancial referente a nossa constitutividade humana, o qual é um antecessor das formas normativas de reconhecimento recíproco.

Sem a experiência de que o outro indivíduo seja um próximo/semelhante, nós não estaríamos em condições de dotá-lo com valores morais que controlam ou restringem o nosso agir; portanto, primeiramente precisa ser consumado esse reconhecimento elementar, precisamos tomar parte (*Anteilnehmen*) do outro existencialmente, antes de podermos aprender a orientar-nos por normas do reconhecimento que nos intimam a determinadas formas de consideração ou de benevolência. Para a arquitetura da minha própria teoria do reconhecimento decorre daí que preciso antepor às formas de reconhecimento até agora diferenciadas um estágio do reconhecimento (Honneth, 1993, cap. 11; *idem*, 2003, p. 162-177), que representa uma espécie de condição transcendental: o reconhecimento espontâneo, não realizado racionalmente, do outro como próximo representa um pressuposto necessário para poder se apropriar de valores morais, à luz dos quais nós reconhecemos aquele outro de uma forma determinada, normativa (HONNETH, 2008, p. 73).

Assim, se a reificação é a negação ou o esquecimento da capacidade de estabelecer relações intersubjetivas baseadas na afetividade e na identificação com o outro, sustentadas pelo reconhecimento elementar, e, se esse é o estágio fundamental de pré-condição para as possibilidades de efetivação do reconhecimento recíproco, orientado por princípios normativos, então a teoria de Honneth, expressa nos padrões do reconhecimento intersubjetivo, representa, também, uma proposição referencial eficiente contraposta à reificação, porque permite o esclarecimento de uma consciência interpretativa das condições reificadas da vida social, bem como os caminhos das lutas expressos no aspecto moral do conflito social.

A teoria do *reconhecimento intersubjetivo*, de Axel Honneth, exposta na sua obra intitulada *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*, assenta-se em grande parte naquilo que o jovem Hegel havia traçado em seus estudos de Jena. Honneth explica que em Hegel já era possível identificar rudimentos que poderiam se tornar o fio condutor de uma teoria social de teor normativo, dado que o propósito de Hegel naquele momento era tornar claros os processos de mudança social, remetendo-se às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco. Por isso, a substantividade da ideia de reconhecimento de Honneth procura sustentáculo final no postulado hegeliano²⁹ de que a formação do eu prático depende do jogo da reciprocidade do reconhecimento ilustrado na luta entre dois sujeitos ou na relação intersubjetiva. Porém, o necessário apoio pós-metafísico à teoria do reconhecimento de Hegel, ele encontra na

²⁹ A ideia de reconhecimento desenvolvida por Hegel (2008) em sua *Fenomenologia do espírito* especialmente no capítulo a *Verdade da certeza de si mesmo: independência e dependência da consciência: dominação e escravidão* demonstra que é inviável o alcance da emancipação e da liberdade desprovido do testemunho do outro. Isto é, a validação do *eu* está condicionada ao reconhecimento do *outro* e vice-versa. A autonomia da consciência em termos plenos depende do “jogo” do reconhecimento. Desse modo, a *consciência de si só é em si para si*, na medida em que esse movimento dialético for reconhecido pelo *outro*, e, portanto, atestado como sendo *para si*.

psicologia social de Mead. Com esse autor, é alcançada uma inflexão materialista para a teoria hegeliana da “luta por reconhecimento”. Assim o que está em jogo na equivalência teórica colocada em evidência por Honneth nesses dois pensadores não diz respeito somente ao fato de que a formação prática da identidade humana é dependente da experiência de reconhecimento intersubjetivo, mas também à distinção conceitual de diversas etapas de reconhecimento mediadas por lutas ou conflitos.

A compatibilização de Mead com Hegel, exposta por Honneth, esclarece, então, que a dinâmica de reprodução da vida social se efetiva sob a tônica de um reconhecimento recíproco, uma vez que os indivíduos só conseguem alcançar uma autorrelação prática na medida em que aprendem a se conceber sob o ponto de vista normativo de seus parceiros de interação. No entanto, o imperativo que está apoiado no processo de vida social funciona como uma coerção normativa; o filósofo explica que isso obriga os sujeitos a uma deslimitação gradativa do conteúdo do reconhecimento recíproco, pois seria somente por esse meio que eles poderiam atestar uma expressão social às pretensões de sua subjetividade que está sempre a se regenerar. Desse modo:

O processo de individuação discorrendo no plano da história da espécie, está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuas. A hipótese evolutiva assim traçada, porém, só pode se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da práxis da vida social: são lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p. 156).

Assim, Honneth explica que essa questão foi abordada pelo desenvolvimento da teoria do reconhecimento efetuado por Hegel, desembocando no modelo de conflito. Entretanto, isso se realizou, naturalmente, por vias idealistas, ao passo que Mead o fez de maneira, segundo ele, “materialista”. Nesses termos, o autor argumenta que ambos os pensadores, tanto o autor da *Realphilosophie*, como o pragmatista estado-unidense, desenvolvem pontos similares no que se refere a uma tentativa de localizar diversos modos de reconhecimento nas respectivas esferas de reprodução social: enquanto Hegel diferencia a política, a sociedade civil e o Estado, Mead destaca nas relações primárias do outro concreto as relações jurídicas e a esfera do trabalho como duas formas diferentes de realização do outro generalizado. Daí que:

Embora não se tenha encontrado nos escritos de Mead um substituto adequado para o conceito romântico de “amor”, sua teoria, como a de Hegel, desemboca também na distinção de três formas de reconhecimento recíproco: da dedicação emotiva,

como a conhecemos das relações amorosas e das amizades, são diferenciados o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário como modos separados de reconhecimento. Já em Hegel são atribuídos respectivamente a esses três padrões de reciprocidade conceitos especiais de pessoas, no sentido de que a autonomia subjetiva do indivíduo aumenta também com cada etapa de respeito recíproco; mas só em Mead é dada à intuição inscrita nisso a versão sistemática de uma hipótese empírica, segundo a qual o grau de relação positiva da pessoa consigo mesma se intensifica passo a passo na sequência das três formas de reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 157, 158).

Podemos perceber que, para desenvolver a sua teoria, Honneth estabelece um paralelo que consiste em mostrar a especificidade da teoria do reconhecimento entre Hegel e Mead no que diz respeito a três esferas de padrões de reconhecimento recíproco, em que é possível identificar em cada fase um potencial de desenvolvimento moral particular, bem como formas distintas de autorrelação individual. Nesse sentido, seu intuito é reconstruir o conteúdo concretamente dado do amor, do direito e da solidariedade, a fim de alcançar uma correspondência pertinente com os resultados das pesquisas científicas. Dessa forma, é na comprovação do material de tais investigações empíricas que ele quer provar se os três padrões de relação se mostram como diferentes entre si como formas de reconhecimento, esclarecendo a espécie de autorrelação possibilitada e o potencial de desenvolvimento moral, a tal ponto que constituam tipos independentes no que se refere ao *médium* do reconhecimento.

Nos trilhos dessa argumentação, Honneth segue explicando que, para Hegel, o primeiro nível de reconhecimento recíproco é o amor, justamente porque no processo de realização e efetivação do amor os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, por isso passam a se reconhecer desse modo como seres carentes, dado que dois sujeitos sabem-se dependentes um do outro em vista de seus estados carenciais. Para Hegel, o amor é concebido como um *ser-si-mesmo em um outro*, pois Honneth enfatiza a partir disso que as relações primárias afetivas dependem de um equilíbrio precário entre autonomia e ligação. Nesse momento é apresentado um *link* com o interesse diretivo pela determinação das causas de desvios patológicos na teoria psicanalítica das relações de objeto. Esse é o ponto em que a teoria hegeliana do reconhecimento encontra eco nas ciências particulares. Assim:

Com a guinada da psicanálise em direção ao curso interativo da primeira infância, a ligação afetiva com outras pessoas passa a ser investigada como um processo cujo êxito depende da preservação recíproca de uma tensão entre o autoabandono simbiótico e a autoafirmação individual; daí a tradição de pesquisa da teoria das relações de objeto ser apropriada, em especial medida, para tornar compreensível o amor como uma relação interativa à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco (HONNET, 20003, p. 160).

Contudo, em seguida Honneth vai fazer uma pequena ressalva de que não é a ampliação intersubjetiva do quadro explicativo psicanalítico como tal que faz a teoria das relações de objeto parecer especialmente apropriada para a destinação de uma fenomenologia das relações de reconhecimento; ao invés disso, enfatiza que ela só permite uma ilustração do amor como uma forma determinada de reconhecimento em função da maneira específica pela qual o sucesso das ligações afetivas se torna dependente da capacidade, que é adquirida na primeira infância, para o equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação. Nesse sentido, as intuições de Hegel, segundo Honneth, só encontram uma confirmação mais pertinente no caminho preparado pelo psicanalista inglês Donald W. Winnicott. Assim esse é situado no quadro teórico de Hegel e Mead, pois os estudos de Winnicott não separam o bebê e mãe, visto que para esse pesquisador ambos encontram-se fundidos numa espécie de intersubjetividade indiferenciada, isto é, de simbiose. De acordo com Honneth (2003), os estudos de Winnicott procuram responder “como se constitui o processo de interação através do qual mãe e filho podem se separar do estado do indiferenciado ser-um, de modo que eles aprendem a se aceitar e amar, afinal, como pessoas independentes”(p. 165)?

Assim, na relação mãe e filho analisada por Winnicott há a passagem de uma fase denominada *dependência absoluta*, que se inicia logo depois do nascimento, configurada como comunidade simbiótica, para a *dependência relativa*. Nesse processo mãe e filho aprendem dentro de uma esfera conflitiva a se entenderem como sujeitos autônomos. Decorre daí a construção da autoconfiança. Seguindo Honneth, podemos dizer que é nessa dinâmica que se dá a reatualização da relação amorosa num esquema misto de dependência e autonomia. Isso dá a “entender como se constitui na relação mãe e filho, aquele “ser-si-mesmo em um outro, o qual pode ser concebido como padrão elementar de todas as formas maduras de amor”(HONNETH, 2003, p. 168).

Desse modo, a intenção de Honneth é retirar das análises de Winnicott sobre a primeira infância relações a respeito da estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco. Desse modo, ele acredita que seja possível partir da hipótese de que todas as relações amorosas são impulsionadas por uma reminiscência da vivência de fusão originária que marca a relação entre mãe e filho nos primeiros meses de vida. Nesses termos, coloca que o estado interno do ser-um simbiótico forma o esquema da experiência de estar completamente satisfeito. Para Honneth isso se dá de um modo tão intenso que acaba por manter aceso, como que às costas dos sujeitos, o desejo de estar “fundido” com outra pessoa. Dessa maneira, seu interesse é ver a pertinência empírica de um conceito de amor

formulado nos termos da teoria do reconhecimento. Então, seguindo a trilha hegeliana, a relação simbiótica é a gênese da autoconfiança, que é individual, que por sua vez constitui um pressuposto para a participação na vida pública. É nesses termos que Honneth concorda com Hegel que o amor seja considerado o cerne estrutural de toda eticidade.

Já no que concerne à esfera do direito, o filósofo assinala que tanto Hegel quanto Mead perceberam uma semelhante relação no fato de que só alcançamos uma compreensão correta de nós mesmos como possuidores de direitos na medida em que aprendemos lucidamente o saber sobre as obrigações que temos que observar e despende em função do outro. Por conseguinte, é apenas na perspectiva de “outro generalizado” que aprendemos a reconhecer os outros membros da coletividade também como portadores de direitos. Ele registra que esse tipo de relação de direito só se tornou possível devido à progressiva consolidação de direitos morais universalistas construídos na modernidade³⁰.

Enquanto Mead, com seu conceito de “outro generalizado”, se foca na lógica do reconhecimento jurídico, apresentando o conceito de reconhecimento jurídico como a relação em que o “Alter e o Ego” se respeitam mutuamente como sujeitos de direito; Hegel, por sua vez, centrava-se na constituição das relações jurídicas modernas em que todos os homens são compreendidos na qualidade de seres livres e iguais.

Se é certa a breve descrição segundo a qual, com a passagem para a modernidade, os direitos individuais se desligam das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que em princípio eles competem de agora em diante, em igual medida, a todo homem na qualidade de ser livre, então já é com isso uma indicação indireta acerca do novo caráter do reconhecimento jurídico (HONNETH, 2003, p. 183).

Numa ordem jurídica social justa, em hipótese alguma poderão ser admitidos níveis de diferenciação e tratamento das pessoas no que concerne a direitos fundamentais. Com efeito, o direito é a base por meio da qual os sujeitos se sentem seguros para se reconhecerem mutuamente como detentores de prerrogativas igualitárias. Então as relações jurídicas configuram possibilidades de autorrespeito ao alcance de todos os indivíduos. Esse novo reconhecimento jurídico enseja duas formas diferentes de respeito: todo e qualquer ser humano é considerado como um “fim em si”; o respeito social salienta o valor do sujeito singular dentro de um determinado contexto. Em decorrência tem-se um respeito universal e, ao mesmo tempo, singular em que são destacadas as qualidades da pessoa em vista da relevância social.

³⁰ Honneth, ao apoiar-se em Marshall, tenta demonstrar que o desenvolvimento histórico do direito moderno representou um processo de alargamento do direitos fundamentais do sujeito.

Daí que a sociedade jurídica moderna assenta-se na defesa da imputabilidade moral de todos os seus membros. A extensão cada vez maior de direitos universais na esfera da vida moderna, ilustra a progressiva ampliação de direitos universais do sujeito que aumentaram, paulatinamente, no embate de uma luta por reconhecimento.

Quanto à terceira esfera de reconhecimento (solidariedade, estima social), Honneth inicia frisando que Hegel e Mead distinguiram do amor e da relação jurídica uma outra forma de reconhecimento recíproco, apesar de ambos os pensadores terem descrito de maneira diversa, eles coincidiram na maior parte – dado que, para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos precisam, mais do que da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, da estima social a qual permite que eles se refiram positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. Em Hegel encontra-se o conceito de “eticidade” para dar conta desse tipo de relação de reconhecimento, ao passo que em Mead para a mesma forma de reconhecimento, pode-se encontrar não um conceito formal, mas sim o modelo de divisão cooperativa do trabalho, já institucionalizado. Então:

Hegel, com seu conceito de “eticidade” e Mead, com sua ideia de uma divisão democrática do trabalho, tentaram caracterizar apenas um tipo, particularmente exigente em termos normativos, de comunidade de valores, em cujo quadro toda forma de reconhecimento por estima está incrustada de modo necessário (HONNETH, 2003, p. 1999).

Por conta disso, Honneth (2003) chama atenção para o fato de que diferentemente do reconhecimento jurídico na sua forma moderna, agora a estima social se aplica àquelas propriedades e qualidades particulares que caracterizam os sujeitos em suas diferenças pessoais. Somente no interior de seus âmbitos de convivência, onde os sujeitos partilham valores comuns é que eles poderão efetivar a valoração positiva de suas peculiaridades pessoais como indivíduos diferenciados e estimados socialmente. Nesse sentido, a estima social está sempre submetida a uma permanente dinâmica de conflitos nos quais os indivíduos lutam e relutam pelo reconhecimento de suas qualidades pessoais dentro de seus círculos de convivência comunitária. Por isso:

Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. Contudo, o que decide sobre o desfecho dessas lutas, estabilizado apenas temporariamente, não é apenas o poder de dispor dos meios da força simbólica, específico de determinados grupos, mas também o clima, dificilmente influenciável, das atenções públicas: quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais

existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros (HONNETH, 2003, p. 207, 208).

Nessas condições, a categoria de solidariedade, na qualidade de conceito genérico, decorre tanto do conceito de “eticidade”, de Hegel, quanto da ideia de uma “divisão democrática do trabalho”, exposta por Mead. Assim, os modelos de ambos os pensadores remetem-se normativamente ao padrão organizacional de estima social de valores, no qual as finalidades sociais passam por uma interpretação muito complexa, permitindo, então, que todo indivíduo acabe por receber a chance de obter reputação social. Daí que:

Por “solidariedade” pode-se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica. Essa proposta explica também a circunstância de o conceito de “solidariedade” se aplicar até o momento precipuamente às relações de grupo que se originam na experiência da resistência comum contra a repressão política, pois aqui é a concordância no objetivo prático, predominando sobre tudo, que gera de súbito um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro (HONNETH, 2003, p. 209).

Por conseguinte, a ideia de solidariedade, dentro das sociedades modernas, está visceralmente conectada à pressuposição de relações sociais de “estima simétrica” entre os indivíduos. A simetria da estima demanda uma consideração recíproca, de modo que as qualidades e propriedades de um outro venham a se apresentar como valorosas e significativas no âmbito da práxis comum. Seguindo o pensamento de Honneth, podemos compreender que as relações sociais dessa natureza podem, sem maiores problemas, ser chamadas de solidárias, visto que não ensejam apenas a tolerância em relação às peculiaridades individuais de um outro, mas, sobretudo, vão ao encontro de um interesse afetivo por essas propriedades e características da outra pessoa. Assim, “só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis”(HONNETH, 2003, p. 211).

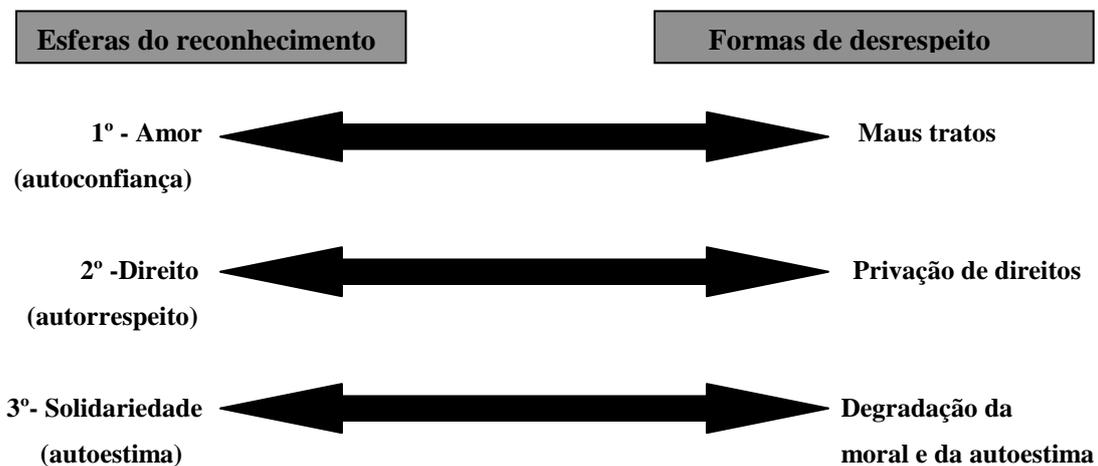
3.1.1 Diferenciação dos padrões do reconhecimento recíproco e conflito social

É na distinção dos três padrões do reconhecimento que Honneth (2003) encontra uma chave teórica para estabelecer uma diferenciação sistemática, distinguindo com clareza outros tantos modos de desrespeito. A diferença entres eles se mede pelos diversos graus que podem afetar a autorrelação prática de uma pessoa na medida em que ela é privada do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade. Honneth explica que é somente a

partir dessa subdivisão que se pode dar resposta à seguinte questão (que não foi desenvolvida por Hegel nem por Mead):

Como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 214)?

Nesse momento Honneth dá um passo a mais, determinante na teoria do reconhecimento, destacando pontos não desenvolvidos pelos seus predecessores nessa teoria. A partir de agora o autor explica a dinâmica do desenvolvimento da luta por reconhecimento, explorando a ideia de *conflito social* presente no interior das relações interativas; sua referência principal reside na categoria da “experiência de desrespeito social”, que tem um efeito direto na estrutura psíquica da pessoa. A base vital de sua teoria esclarece que, se para cada esfera ou padrão de reconhecimento recíproco, em seus termos positivos, está inscrita na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na do direito, o autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima; também, em contrapartida, há um correspondente negativo para cada uma dessas experiências de reconhecimento, representados pelas formas de desrespeito, conforme indica o esquema a seguir:



Assim, em cada nível do reconhecimento, tomado isoladamente, podemos encontrar um correspondente negativo, no qual a *experiência de desrespeito social* pode ser esclarecida, tendo em vista a forma de reconhecimento que está sendo degradada ou ofendida no sentido de privação da *autorrelação positiva* que o indivíduo estabelece consigo mesmo no interior de seu grupo social. Desse modo, a primeira esfera de reconhecimento pode ser afetada por formas de desrespeito que atacam a corporeidade física do sujeito. Na segunda esfera, com a

forma de desrespeito correspondente, ocorre a denegação dos direitos; nessas condições o que está em jogo é a perda do status de igualdade. Na terceira esfera do reconhecimento, o desrespeito desqualifica o valor individual das pessoas e de determinados grupos sociais, conseqüentemente os sujeitos acabam por ser atacados na sua autoestima, na própria imagem que fazem de si mesmos.

Por isso, na visão de Honneth (2003), o conjunto das reações negativas que acompanham, no horizonte da estrutura psíquica, a experiência de desrespeito social pode ilustrar com bastante exatidão uma base motivacional afetiva em que se assenta a luta por reconhecimento. Mas em relação a isso não havia encontrado em Hegel e nem em Mead uma referência ao modo como uma experiência de desrespeito social poderia de alguma maneira motivar um sujeito a ingressar num conflito prático. Por conseguinte, defende que, no que diz respeito a isso, faltava um elo psíquico que conduzisse o sujeito do mero sofrimento à ação ativa, de modo que fosse informado cognitivamente a respeito da pessoa atingida acerca de sua situação social. Assim, no que se refere a essa questão central, Honneth argumenta sobre a sua tese da estrutura funcional de uma luta por reconhecimento social, da seguinte maneira:

Gostaria de defender a tese de que essa função pode ser cumprida por reações emocionais negativas, como as que constituem a vergonha ou a ira, a vexação ou o desprezo; delas se compõem os sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito é capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado. A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência do reconhecimento: para chegar a uma autorrelação bem sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (HONNETH, 2003, p. 2020).

Justamente por isso as reações emocionais negativas como vergonha e ira, representadas na forma de experiência de desrespeito social, podem se constituir como indicadores de que as prerrogativas de um tal reconhecimento – condição vital para uma autorrealização positiva - estão sendo negadas, e portanto isso diz respeito direto a uma afetação na integridade da pessoa. Daí torna-se clara a necessidade de luta para restabelecer a termos normais uma situação degenerada por formas de desrespeito, que agridem as possibilidades de autorrealização, e por conseguinte a “vida bem sucedida” ou “vida boa”.

Então Honneth (2003) se reporta a uma concepção de “sentimento humano” que John Dewey desenvolveu em sua psicologia pragmática: os sentimentos, nesse sentido, estão situados no horizonte de vivências do ser humano apenas na dependência positiva ou negativa

com a efetuação de ações, estando presentes em estados de excitação que envolvem o corpo e ligam-se à experiência de comunicações com pessoas ou coisas. Os sentimentos surgem também no contrachoque de ações fracassadas ou perturbadas. De modo geral, em Dewey, os sentimentos constituem reações afetivas no contrachoque do sucesso ou do insucesso das ações práticas dos sujeitos. Assim, é com o apoio de Dewey que Honneth assinala os percalços e os óbices enfrentados pelos sujeitos ao longo de suas interações sociais, que podem se reverter em sentimentos e posturas inconformadas, a tal ponto de ensejarem um comprometimento mais pontual dos sujeitos para a ação dentro do contexto em que se desdobram as situações conflitantes. Nessas condições, os sentimentos de injustiças ou as formas de desrespeito denigrem e rebaixam por um lado, por outro é inegável que passam a se configurar com uma espécie de base motivacional para as lutas sociais na reivindicação individual ou de grupos em direção à “vida boa”. Por conseguinte, essa “é uma luta por reconhecimento que, como força moral, promove desenvolvimento e progressos na realidade da vida social do ser humano” (HONNETH, 2003, p. 227). A gramática moral dos conflitos sociais pode, desse modo, ser explicada através de uma interpretação que torna clara a ampliação das relações de reconhecimento ligadas aos estágios de formação moral numa base conflitiva. É no interior da dinâmica dessas lutas e conflitos que as experiências individuais de injustiça identificam-se nos anseios comuns de exigências de condições de vida, nas quais a autorrelação positiva consigo mesmo, na esfera das interações sociais, possa ser preservada.

Por isso, o desenvolvimento moral das sociedades está substantivamente ligado aos conflitos suscitados pelas formas de desrespeito social. É por isso que para Honneth (2003) o sustentáculo de uma concepção de vida boa passa necessariamente pela garantia de que, nos processos interativos, o sujeito tenha asseguradas para si as condições fundamentais de sua autorrealização. Isso justifica por que foi trazida para essa discussão a ideia de uma concepção formal de vida boa ou eticidade, pois só assim Honneth (2003) acredita ser possível uma ampliação das relações de reconhecimento. Por esse caminho ele defende que o grau de autorrealização positiva cresce na passagem de cada fase de reconhecimento, em que o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito. Então, o sujeito vivencia “na experiência do amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima” (HONNETH, 2003, p. 272).

3.2 Formação docente pensada nos termos da teoria do reconhecimento intersubjetivo

A partir do contributo teórico honnethiano acerca do reconhecimento recíproco, pretendemos retomar essa categoria para repensá-la como contraposição aos efeitos reificadores no cenário da educação, principalmente quando o assunto é a correlação entre propostas oficiais referidas à formação inicial de professores e ao desenvolvimento dos alunos da escola básica. O objetivo é elencar proposições para uma proposta de formação docente inspirada na ideia do reconhecimento intersubjetivo. Entretanto, não queremos, evidentemente, esboçar uma apropriação aplicacionista do postulado teórico social de Axel Honneth no contexto educativo, e menos ainda empreender uma submissão da realidade educacional brasileira às suas categorias. Contrariamente, ao fazermos juz à característica essencialmente reflexiva da Filosofia da Educação, nossa intenção fundamental é tematizar a teoria do reconhecimento como um horizonte no qual as proposições e reflexões para o processo formativo da docência possam encontrar um fundamento relativamente mais seguro, tendo em vista as necessidades da educação no contexto contemporâneo.

Assim sendo, quando a chamada “pedagogia das competências”, a qual o futuro professor está sendo aconselhado a trabalhar em seus moldes procedimentais, apesar de ela ter contribuído para uma relativa elevação dos índices de avaliação, ainda assim, em meio a esse processo, perguntamos: Que tipo de reconhecimento está sendo esquecido na adoção da proposta das competências? Com base nessa indagação, passaremos a avaliar, num primeiro momento, a ocorrência da negação do reconhecimento, e, portanto, também a questão da reificação, na adesão e instituição do ideário das competências nos processos formativos. E num segundo momento tematizaremos possibilidades alternativas, no horizonte do reconhecimento recíproco, às problemáticas enunciadas. Nesse sentido, empreenderemos a elucidação da formação docente nos termos do reconhecimento intersubjetivo, levando em conta o estado atual das proposições formativas endereçadas aos professores da escola básica, e aos licenciandos em formação inicial, via legislação, sob a égide das competências.

Desse modo, apresentaremos, abaixo, quatro problemáticas fundamentais para o campo da formação docente, que são representativas dos efeitos da onipresença das competências, seguidas de proposições orientadas pelo postulado do reconhecimento recíproco, contrapostas a essas questões:

a) A carência da reflexão nas licenciaturas e nas políticas de formação, a respeito daquilo que constitui matéria para autorrealização dos educandos da escola básica versus a

autorrelação positiva dos educandos consigo mesmos, como objeto de referência para as propostas do campo formativo da docência.

O ideário das competências pretende apresentar para os docentes, tão somente, os meios operacionais do fazer pedagógico que possam desencadear o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No entanto, essa proposta se vale desse intento sem considerar o sujeito na sua singularidade, desconsiderando, portanto, a importância do saber que permite ao professor o conhecimento do modo pelo qual o aluno se faz sujeito nos seus processos de interação. Como decorrência desse modo de operar na educação, pouca importância tem para esse tipo de proposta a pergunta sobre em que consiste a *autorrealização* do aluno da escola básica, em seus diferentes níveis. Salva a relatividade da pergunta, ela resguarda um ponto crucial para o sucesso do processo pedagógico, pois coloca a centralidade do *outro* como categoria fundamental para o encaminhamento das condições de ensino e aprendizagem numa outra perspectiva. Nesses termos, podemos dizer que o aluno se saberia identificado nas propostas que lhe são dirigidas, dado que assim essas corresponderiam ao diálogo com seus jogos de linguagem e à contextura de seu mundo cultural e psicossocial, sem descartar a referência de um quadro mais amplo e universal da formação humana.

Ora, se o grau de *autorrealização positiva* do sujeito se intensifica na sequência das esferas do reconhecimento (HONNETH, 2003), como poderia a escola, sendo uma das primeiras instituições sociais de peso na constituição da subjetividade, isentar-se de seu compromisso eminentemente social de contribuir, com seus meios específicos, no que diz respeito à sensação de *assentimento* e *reconhecimento equitativo* para com o indivíduo frente aos seus pares e grupos de socialização no cenário da sociedade mais ampla?

Assim, a partir de uma análise mais focada, é possível compreender que a relação entre a formação inicial da docência e a educação básica, impingida pelos documentos oficiais (BRASIL, 2001, 2002), referentes à formação de professores licenciados, revela que a segunda passa a constituir para a primeira o espaço exclusivo de desenvolvimento de competências, que futuramente poderão ser postas em prática nas mais diversas situações. Logo, nos cursos de formação é enfraquecida a ideia segundo a qual a escola é, desde sempre, um espaço de formação que tem como referência a consideração pela perspectiva do outro, e, por isso mesmo, um lugar privilegiado de aprendizagem e vivência do *reconhecimento recíproco*. O grande desafio é, então, construir uma nova compreensão da escola, junto ao discurso da formação de professores, que passe do lugar destinado exclusivamente ao desenvolvimento de competências ao lugar de exercício do reconhecimento intersubjetivo. A complexidade dessa questão reside no fato de que não se pode perder de vista a questão

fundamental de acolhimento da perspectiva do outro, evitando a reificação no processo formativo.

É preciso sublinhar, no pensamento dirigido à formação docente, que a segurança da qual o educando necessita para o desenvolvimento e uso pleno de suas capacidades não depende somente da ideia de competências, tal qual vem sendo defendido pela legislação educacional brasileira. Desse modo, conforme as argumentações de Honneth (2003) de que a possibilidade da autorrelação positiva pode ser ratificada exclusivamente pela experiência do reconhecimento, e que esse fato permite ser entendido como indicação das condições necessárias da autorrealização-individual; podemos dizer, portanto, que cometem um equívoco as concepções de docência que apostam todas as suas forças em ensinar aos professores os procedimentos operacionais de desdobramentos de uma aula destinada a prover competências situadas em contextos específicos.

Assim sendo, se as configurações das autorrealizações positivas só se fazem pelas vias do reconhecimento, então “a liberdade da autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-los com a ajuda de seu parceiro de interação” (HONNETH, 2003. p. 273). Daí porque quando se fala em formação de professores, situada nas trilhas do reconhecimento do outro, é preciso ajudar a construir junto aos formandos em docência a ideia segundo a qual a atribuição fundamental do professor, no espaço da escola, é cumprida, de forma crítica e ética, na medida em que a função da mestria consiste em:

- a) reconhecer as circunstâncias nas quais os alunos se sentem seguros para o uso e aplicação de seus saberes e capacidades;
- b) reconhecer as suas diferenças ou singularidades e
- c) reconhecer toda gama daquilo que constitui objeto de atenção e interesse dos jovens.

Essas questões quando consideradas em suas peculiaridades, passam a constituir matéria do pensar e do fazer pedagógico. Entretanto, o papel do professor se consolida na escola, nos termos do reconhecimento intersubjetivo, somente quando, na sua atuação pedagógica, consegue inserir, juntamente com os alunos, essas questões do universo deles no quadro de referência de uma cultura sistemática e universal, a qual os habilita também a participar de forma mais efetiva e segura das lutas sociais e do debate permanente no contexto da esfera pública da sociedade.

Por conseguinte, o que pretendemos defender é a extensão da autorrelação positiva do plano da teoria social para o âmbito da reflexão pedagógica consubstanciada na satisfação e

autorrealização do educando consigo mesmo no interior da escola, como espaço ou grupo social específico pertencente à sociedade maior. Logo, esse é o imperativo que precisa se instituir como princípio sob o qual se debruçam as reflexões teóricas, destinadas a compor propostas formativas para o campo da docência.

b) Naturalização da onipresença das competências na formação docente, via propostas oficiais versus a valorização do professorado, em atuação, como grupo específico que, no pensar crítico sobre seu ofício, também produz importantes conhecimentos para o campo educacional.

A nova proposição da formação docente, erigida no bojo da reforma educacional, insere-se num cenário no qual vem se naturalizando a onipresença das competências. Com efeito, aquilo que está posto pela legislação é considerado absolutamente como o que existe de mais sofisticado e qualitativo no campo atual da educação. Daí por que se procura desenvolver e elencar um conjunto de competências docentes antes de consultar a “realidade” das práticas educativas realizadas em diferentes contextos do país. Por isso, há pouca possibilidade de mobilizar a reconciliação com o *outro*, nesse caso, com os professores da educação básica, em especial com aquilo que historicamente vem sendo realizado de mais produtivo e criticamente positivo no interior das escolas, e não é incluído ou discutido nos documentos oficiais da educação. Pois na implantação de um currículo baseado na noção de competências, tudo já deve estar de antemão definido, de forma *a priori* – o quê e como ensinar já é decidido em instâncias alheias à prática que o discurso oficial tanto se propaga quanto se respeita.

É inegável a coexistência das mais diversas experiências pedagógicas no exercício da docência pelo país afora. Contudo, elas precisam se confrontar com a teoria a fim de se reforçarem formativamente. Só assim poderão fazer frente à onipresença das competências, a qual não hesitará em colonizar esses espaços de vivência da experiência de liberdade educativa.

No diálogo constante com os formadores de professores e alunos das licenciaturas em processo de formação inicial, os professores da educação básica abrem margem para a validação de seus conhecimentos nos ambientes da esfera acadêmica científica e ao mesmo tempo contribuem com os futuros pares do seu quadro profissional. Essa relação de reconhecimento recíproco só pode se dar efetivamente num processo de interatividade constante entre a universidade e a escola. Assim, os graduandos, ao invés de ficarem restritos a uma formação prescritiva da chamada pedagogia das competências, podem desde já ter ideia de um conhecimento que não é categorizável no universo acadêmico, mas é primordial para

os processos formativos. Esse tipo específico de conhecimento, de natureza mais tácita ou experiencial, só pode ser percebido inicialmente pelo testemunho que o professor de escola básica ilustra a respeito do seu enfrentamento cotidiano com a realidade educativa. É na interação comunicativa que pode residir a possibilidade de reconhecimento normativo das práticas educativas do professor em serviço, no horizonte do debate das políticas públicas de formação de professores.

Contudo, para a valorização dos professores em atuação, na perspectiva do reconhecimento do outro, também não é recomendável a supervalorização de uma suposta essência da docência presente nos seus modos e performances de ação pedagógica cotidiana, desdobradas no espaço da sala de aula, como sendo a verdade última do conhecimento docente. Se assim fosse, isso concorreria para o fechamento da formação a outros graus ontológicos do conhecimento. Precisamos evitar, conforme indica Repa (2010), seguindo os estudos de Honneth, o “reconhecimento como ideologia”, o qual procura uma afirmação positiva de certas qualidades e propriedades de determinados grupos sociais, até então depreciados na sua forma de existência, justamente para os manterem, voluntariamente, numa posição subordinada e manipulável. Portanto, no caso específico do grupo social dos professores, seria uma forma de reduzir, intencionalmente ou não, a sua influência na opinião pública e na direção das políticas sociais, quando absolutizam a valorização dos seus saberes restritos à experiência intraescolar.

c) Esquecimento das experiências educativas não coadunadas ao ethos da produtividade econômica versus recondução do valor imanente da educação no esquema do reconhecimento prévio elementar.

A “linguagem das competências” (PERRENOUD, 1999) tal como foi apropriada pela legislação referente à formação docente, tem reduzido a possibilidade de autoesclarecimento dos sujeitos em torno da questão social e do mundo da vida, bem como o diálogo com o outro. Essa questão deve-se ao fato da necessidade de trabalhar quase que integralmente em cima da dimensão cognoscitiva, a fim de desenvolver determinadas capacidades intelectivas e prático-operacionais. Desse modo, o outro ao qual ela se dirige passa a ser, tão somente, a incidência de sua ação (*o mesmo*) e não um outro (*não-eu*) considerado como sujeito também autônomo no processo educativo. O motivo maior do encontro dos sujeitos da relação pedagógica não pode ser justificado, em seu fim último, pela manutenção das práticas sociais requeridas pelas demandas da vida econômica. Dado que ao colocar o valor capital da cognição humana como centralidade e fim máximo a ser buscado pela ação pedagógica, os intentos da reforma

educacional irremediavelmente acabam por esquecer o valor imanente da educação como prática social substancialmente humana.

Nesse sentido, uma formação docente erigida nos lastros do assentimento intersubjetivo e de estima simétrica precisa ter compromisso principal de compreender com clareza que é primordial para a educação, em tempos de avanço econômico e evolução tecnocientífica, aprender a propor e desenvolver experiências formativas que se reportem à rememoração daquela forma de reconhecimento existencial, o qual, além de ser a base do reconhecimento recíproco normativo, pode ser considerado também o húmus substancial da relação pedagógica de estima mútua e acolhimento da perspectiva do outro. Pois a apreensão cognitiva de qualquer conteúdo ou matéria não se faz sem uma base de precedência afetivo-emocional. Ou seja, a educação precisa auxiliar o sujeito a estabelecer uma “relação de implicação” com o outro e com as coisas do mundo que constituem objetos de estudo a serem aprendidos, do contrário caímos em reificação. O propósito, então, é reconduzir o valor imanente da educação novamente para a realização do sujeito, de modo a evitar que todas as forças educativas se voltem para o alcance de fins alheios ao processo, muitas vezes situados, por exemplo, nas esferas da previsibilidade da razão instrumental.

d) A recomendação da ideia de uma prática da formação docente enfraquecida de teoria versus reposição da teoria comprometida com a compreensão da dimensão social da vida.

O estado atual ao qual chegou a concepção de formação docente nas instituições formadoras, via discurso da reforma, espalhou, em suas proposições de trabalho, que o grande impasse educacional contemporâneo no Brasil se deve sobretudo a um déficit de prática, especialmente daquela prática necessária para manusear as técnicas didáticas de condução da aula no termo das competências. Desse modo, a teoria da formação de professores ficou enfraquecida quando submetida ao leque de questões restritas à natureza técnico-didática do ensino. Isso se deve à crença de que os baixos índices de desempenho dos alunos da escola básica se atribuem exclusivamente a questões de aprendizagem. Ainda que, supostamente, esse fato ilustrasse a totalidade dos problemas em educação, o diagnóstico da reforma comete outro equívoco: tenta-se transpor os obstáculos ao aprendizado pela troca adequada de método, como se existisse uma compatibilidade absoluta entre metodologia e aprendizagem. Prescreve-se, assim, como solução para o hipotético problema, uma educação baseada na ideia de competências. Essas são referidas à prática concreta de ação, ao saber-fazer e incidem principalmente na capacidade cognitiva de atuação em termos individualizados. A recomendação de prática na nova concepção de docência anunciada pela reforma, leva ao

enfraquecimento da teoria e da percepção crítica do professor frente à natureza social dos problemas pedagógicos, porque não transpõe as técnicas de ensino.

Agora, se formos pensar a recondução da teoria da formação docente nos termos do reconhecimento, começamos a compreender a sua importância numa escala de proficiência de maior amplitude na questão educacional contemporânea, primeiramente porque o caráter normativo da teoria se compromete com o esclarecimento da totalidade do fenômeno educativo. Isto é, por exemplo, a teoria coloca-se para si a pergunta da posição da educação escolar no contexto da sociedade mais ampla. Por ser ilustrativa dos estudos das ciências, a teoria permite ao professor saber a respeito da constitutividade da natureza dos problemas da vida social que desaguam no microcosmo da sala de aula, e por isso mesmo, entender de antemão que o problema pedagógico da escola básica contemporânea não pode ser reduzido a uma questão de uso do método correto. É a teoria, na medida em que informa e dialoga com a prática, que está em melhores condições de dar conta dos desafios atuais do cenário educacional, permeado pelo caráter contingencial das diferenças e das pluralidades culturais; e não o receituário puro da prática, assumido no discurso das competências,

Sendo assim, uma prática bem orientada pela teoria e uma teoria bem informada pela prática são sempre diretivas, no sentido de encaminhar essas questões num horizonte mais extenso das manifestações sociais no plano de um universalismo, também sensível às particularidades geográficas e étnico-culturais. Dessa forma, a teoria assentada no fulcro da proposta do reconhecimento intersubjetivo possibilita ao professor uma compreensão de seu aluno para além do aspecto cognitivista, representativo dos índices da educação escolar. Ou seja, age com seu aluno, antes de qualquer coisa, como um sujeito que só estará em condições de apropriação cognitiva e de implicação com objeto de estudo, se for anteriormente considerado na sua constitutividade afetiva e emocional, sem a qual não há base para o desdobramento do conhecimento. Daí que na perspectiva da intersubjetividade, a teoria e prática da formação docente podem ser entendidas como duas representatividades do agir social, que para se completar plenamente necessitam de uma estrutura relacional nos moldes do reconhecimento mútuo. Com efeito, quando teoria e prática estão assentadas nessa lógica da reciprocidade é conferido à ação pedagógica um sentido crítico e emancipatório.

A ideia das problemáticas, enunciadas acima, quer representar, no âmbito da discussão pedagógica, especialmente na área da formação docente, as situações que podem ser descritas no quadro de experiências reificantes e de não reconhecimento. E, por isso mesmo, também figurar um diagnóstico esclarecedor, necessário para reencaminhamento alternativo em direção oposta – principalmente pelos imperativos da teoria do reconhecimento intersubjetivo.

CONCLUSÃO

Os estudos em torno deste trabalho de pesquisa, realizados pelo caminho do giro hermenêutico da teoria crítica, nos indicaram que o apelo à reivindicação da prática pelo viés das competências tem sido apresentado tanto na escola como no campo da formação docente como o elemento ou a dimensão de que a educação carecia, para elevar-se qualitativa e quantitativamente nos processos avaliativos da educação básica. Essa questão, ao passo que contribuiu para uma certa secundarização da teoria, sobretudo quando considerado o seu aspecto social, também deu margem a processos de reificação. Isso porque, na medida em que a centralidade do ensino reside apenas na apropriação das competências, portanto em habilidades práticas – cognitivo-operacionais, ocorre, como efeito direto, um fechamento das relações pedagógicas à questão intersubjetiva da formação.

O momento atual da educação está permeado pelos efeitos do conjunto das últimas reformas. Eles se fazem sentir dentro das instituições educacionais e colocam os docentes em formação inicial e os em atuação a serviço geral dos propósitos oficiais, sem muita chance de diálogo. Em outras palavras, a formação se encerraria no ponto exato em que os licenciandos e professores, cada qual em sua instância formativa, se encontrassem habilitados nas competências requeridas para a implantação de “pacotes educacionais”. Perguntamos, qual é a margem de autonomia de que os licenciados e profissionais em educação a serviço nas escolas dispõem para se formar ou trabalhar em outra perspectiva, situada para além dos receituários prescritivos? Saber sobre a existência dessa margem, constitui, para os programas de formação docente comprometidos com concepções críticas de educação, o desafio de descobrir o que pode ser realizado e quais as condições necessárias ao empreendimento de uma formação numa perspectiva mais ampla do que aquilo que se implantou através do ciclo de reformas das últimas duas décadas na educação brasileira, especialmente na formação de professores.

As proposições centrais do presente trabalho são ilustrativas, também, do compromisso de auxiliar na elucidação dessa questão. Daí a justificativa da insistência dessa pesquisa nos estudos do campo do reconhecimento intersubjetivo. Isso explica por que nosso itinerário investigativo, conduzido pelo aporte da hermenêutica crítica, procura demonstrar que os efeitos e implicações de uma reivindicação da prática na “linguagem das competências” desaguam na reificação do processo formativo. O motivo maior dessa consequência, tal como ficou demonstrado ao longo do nosso trabalho, se deve

principalmente ao fato de que, ao ser proposta a formação de professores que procura trabalhar obstinadamente na persecução de competências, requerida pelos processos avaliativos externos, é deixada de lado a preocupação com dimensões fundamentais da subjetividade humana na interação com o outro. Isso ocorre porque há uma independização da cognição humana, como se ela fosse uma coisa a ser manipulada pela prática do ofício docente. De modo mais subterrâneo, é identificada aí, inequivocamente, ao se trabalhar apenas em torno do desenvolvimento de competências cognitivas e prático-operacionais, a ocorrência do esquecimento do traço substancial da existencialidade humana dos sujeitos. Portanto, trata-se da manifestação da reificação no contexto pedagógico; reificação essa que, na linha dos teóricos que se estende de Marx à Escola de Frankfurt, representa uma patologia social de desfiguração dos caracteres humanos nos processos interacionais entre os indivíduos. Defendemos que essa questão é reforçada, no cenário das relações pedagógicas, sobretudo quando Honneth (2008) amplia o significado do conceito para o campo das relações intersubjetivas, o qual passa a denotar “esquecimento do reconhecimento”.

Assim, a preocupação de nosso trabalho não se restringia à demonstração do diagnóstico de um quadro de reificação no contexto do sistema educativo; para além disso perseguimos, também, o estudo de possibilidades alternativas. Isso representa a razão pela qual erigimos problemáticas que expressassem situações reificantes na questão da formação de professores, seguidas de proposições contrapostas, situadas na perspectiva do reconhecimento do outro.

Desse modo, esboçamos o problema da formação de professores no contexto da sociedade brasileira num quadro teórico que liga o tema da reificação ao do reconhecimento normativo. Como propomos uma abordagem da formação docente situada no horizonte de estudo dessa teoria, seguimos as argumentações de Honneth (2003) de que é necessário estabelecer a explicação de uma forma de reconhecimento existencial anterior às formas de assentimento recíproco expressas nos três padrões de reconhecimento, a qual servisse de base para a possibilidade de consolidação do reconhecimento normativo em esferas mais amplas da sociedade. Tendo em vista essa questão, exploramos a ideia de *autorrelação positiva* do sujeito na sequência dos padrões de reconhecimento, como um modo a mais de contribuir para manter segura e viva a continuação da lembrança daquela forma de reconhecimento existencial, a qual nos constitui desde sempre como seres do gênero humano. Como decorrência, assim estaria assegurada uma estratégia teórica, ao mesmo tempo, de reforço de direitos e possibilidade de defesa para evitar os efeitos de manifestações reificantes, também, no âmbito da pedagogia.

Um programa de saberes referentes à prática educativa do professor não alcança um status de criticidade emancipadora se não consegue vincular aquilo que constitui objeto específico de estudo dos cursos de licenciaturas aos conhecimentos que permitem uma formação teórica num sentido amplo. A dimensão político-filosófica da formação docente não ocorre num espaço de redução da teoria a favor da prática de saberes técnico-didáticos. Considerar a questão da formação de professores no Brasil, pelo viés do reconhecimento, significa compreender os professores como grupo social específico que se constituiu também no horizonte das lutas sociais de reivindicação de uma escola pública de qualidade e dos direitos da cidadania. Daí a importância da teoria nos cursos de licenciatura, ao revelar a historicidade constitutiva do papel da docência nas instituições educacionais. Isso representa uma tarefa importante para o reconhecimento dos docentes no âmbito das políticas públicas da sociedade.

Construir outros modelos de formação da docência, principalmente se considerada a questão do reconhecimento social atualmente, requer, antes de qualquer coisa, um processo formativo no qual os futuros professores possam construir uma concepção de escola que tenha por compromisso primeiro valorizar as diferenças e as singularidades sociais. Isso permite aos alunos da escola básica, cujo professores tiveram uma formação pautada por esse tipo de exigência, que desenvolvam não só no plano cognitivo, mas também no afetivo-emocional, o conhecimento de um quadro referencial no qual possam saber, com exatidão, as circunstâncias ou o momento em que são abrogadas ou depreciadas suas qualidades e capacidades substanciais de humanos, como cidadãos pertencentes a uma coletividade e portadores de direitos equitativos.

A vivência na sociedade contemporânea plural requer mais do que a assunção das competências no processo educativo. Assim sendo, espera-se do professor um trabalho centrado na esfera intersubjetiva, na qual seus alunos possam experienciar a valorização das diferenças e a afirmação de suas singularidades de maneira plena. A ação docente não pode se reduzir a fins imediatos de aplicação de propostas oficiais, mas sobretudo contribuir para efeitos de mais longa duração no destino da realidade social e da inserção crítica do sujeito na vida da *pólis*. Daí a necessidade primordial de estruturar o trabalho nos trilhos daquilo que possa constituir reforço para o desenvolvimento da eticidade.

O que está em jogo na esfera política da educação não é apenas a elevação dos índices de apropriação cognitiva dos saberes, mas, acima de tudo, o encaminhamento do processo civilizatório endereçado pelo nosso empreendimento formativo-educacional, cujo êxito,

inquestionavelmente depende, nos dias atuais, em grande parte, da formação de professores, numa compreensão crítica e intersubjetiva da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN), nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009/2001** de 09 de maio de 2001: sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002** de 18 de fevereiro de 2002: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**: institui a duração e a carga horária mínima obrigatória dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para a Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. (1997). Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Item 2001: **Novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002.

BLOOM. Benjamin. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

BOMBASSARO, L. C. Entre epistemologia e hermenêutica: a questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade. In.: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. **Filosofia e educação: confluências**. FACOS-UFSM, 2005. p. 183-196.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, v. 12, b. 1, p. 5-15, jan./abr. 2008. Disponível em>

<[http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho\[rev_ok\].pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho[rev_ok].pdf)>. Acesso em: 17 fev.2010.

CIVIATTA, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 46, p.33-49, jan./abr. 2011.

DEWEY, John. **A filosofia em reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que não (há) de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.24, n. 85, p. 1155 -1177, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Paulo Meurer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a. vol. I.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b. vol. II.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis - RJ: Vozes. 2008.

HONNETH, Axel. **Reificación**: un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Observações sobre a reificação. **Civitas**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan/abr. 2008.

_____. **Crítica del poder**: Fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad. Madrid: Machado Libros, 2009.

HOLMES, Pablo. **Reconhecimento e normatividade**: a transformação hermenêutica da teoria crítica. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v. 24, n. 69, pp. 129-145, 2009.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georges. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Teias**. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, v. 1, n. 2, pp. 1-16, 2000.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Difel. 1982.

MELLO, Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Em Perspectiva**, São Paulo, SEADE, v.14, n.1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade**, v.30, n. 107, p.585-607, ago 2009,

_____. Referenciais curriculares da educação básica para o século 21 In: **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, M. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 154-171, set./out./nov./dez., 2004,

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O capital humano: Investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, Amarildo. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, out./dez. 2001. pp.195 - 212.