

COMPETÊNCIAS E POLITECNIA: NOÇÕES CONSTRUÍDAS HISTORICAMENTE*

COSTA, Suelen Kobayashi**

Introdução

Em 1970, com mais uma crise, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram, segundo Ricardo Antunes (1999): a queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção; a hipertrofia da esfera financeira; a maior concentração de capitais nas mãos dos burgueses; a crise do Estado de Bem-Estar Social e dos seus mecanismos de funcionamento. Deste modo então, todo este quadro crítico acabou dando espaço para o neoliberalismo, política que na prática, segundo Perry Anderson (2000), tende a elevar as taxas de juros, criar níveis de desemprego massivo, acabar com as greves, cortar gastos sociais, aumentar as privatizações, entre outras atrocidades com a classe trabalhadora.

Devido à crise estrutural do capital, tem-se a necessidade de efetuar um amplo processo de reestruturação do capital, como meio de recuperar seu ciclo reprodutivo. Ainda que esta crise tivesse cotações mais profundas, a resposta do capital à crise estrutural procurou enfrentá-la somente na sua dimensão fenomênica, isto é, mudá-la sem transformar os fundamentos essenciais do modo de produção capitalista. Desta maneira, segundo Antunes (op. cit. p. 50), a reestruturação produtiva é “expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”. Sendo assim, tratava-se de reestruturar o padrão de acumulação taylorista/fordista que dava claros sinais de esgotamento, para as novas formas de acumulação flexibilizada, na qual se destaca especialmente o toyotismo, visando o maior dinamismo ao processo produtivo. (ibid.).

Este novo padrão de acumulação, segundo Thomas Gounet (1999) seria responsável pela implantação de uma nova organização do trabalho e também da relação entre capital e trabalho intensivo, visto que, possibilitava o surgimento de uma estrutura produtiva mais flexível e uma intensificação do trabalho devido ao aumento do ritmo e da velocidade da cadeia produtiva. Por conta dessa estrutura de produção, o operário é levado a trabalhar em equipe, ser participativo, polivalente, multifuncional e qualificado. Vale ressaltar aqui um ponto importante sobre a definição de ser qualificado na nova planta produtiva, pois como

* Este trabalho é parte da minha monografia de graduação que estou desenvolvendo, com a orientação do Professor Doutor Hajime Takeuchi Nozaki.

** Graduanda do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL, bolsista Pibic/Cnpq, email: suelen_kobayashi@yahoo.com.br

afirma Antunes (op. cit.) a qualificação do trabalho neste padrão de acumulação tem uma manifestação mais ideológica do que uma necessidade efetiva do processo produtivo.

Deste modo, enquanto no fordismo o trabalho era repetitivo, no toyotismo o operário era levado à polivalência, ou seja, havia a maior flexibilização do trabalho. Em vez do trabalho individualizado, na nova organização se trabalhava em equipe. Em suma, o modelo toyotista eliminava, aparentemente, o trabalho repetitivo e ultra-simplificado, o que não melhorou em nada a vida dos operários, pois com a implantação deste novo modelo, grande parte dos trabalhadores foram substituídos por máquinas, elevando o nível de desempregados e consecutivamente a desqualificação do trabalhador. (GOUNET, op. cit.).

Com relação a este assunto, Giovanni Alves (2000) acrescenta que a reestruturação produtiva é caracterizada não apenas pela instauração de uma nova base técnica, mas especialmente por uma nova proposta de organização social da produção, na qual se encontra um novo e precário mundo do trabalho, além também da exigência de um trabalhador de novo tipo.

Com este processo, o capital passou a exigir do operário novas competências dentro do seu serviço. Este modelo de competência deu-se devido à necessidade de avaliar e classificar os saberes e habilidades decorrentes das exigências das situações concretas do trabalho, associada, deste modo, ao toyotismo.

A noção de competência substituiu a noção de qualificação do antigo padrão de acumulação taylorista-fordista. (HIRATA, 1994 apud MANFREDI, 1998). Essa noção é empregada nos campos do trabalho e da educação como se fosse portadora de uma conotação universal. Os empresários em suas discussões tendem a defini-la como capacidade de agir, intervir e decidir em momentos imprevisíveis ou previstos. (LEITE, 1996, apud *ibid.*).

Porém, vale ressaltar que as competências, segundo Marise Nogueira Ramos (2002a), recobre a contradição existente entre a organização empresarial e os saberes do trabalhador, pois, o conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores não possuem conhecimentos necessários ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa. Sendo assim:

O fechamento na situação de trabalho e a vontade de fazer da empresa o depositário essencial dos saberes profissionais levam a uma concepção redutora dos saberes: eles são abordados de maneira ao mesmo tempo estática e limitada, apenas na relação com os postos ocupados pelos trabalhadores, sem relação com os conceitos ou os princípios explicativos que dão sentidos aos atos. (p. 202).

Deste modo, essas novas determinações do capital lançadas sobre a educação, tendo como base a noção das competências, correspondem a um processo de precarização e

desqualificação cada vez mais acentuada da classe trabalhadora. (ZORZAL, 2005). Neste contexto de precarização do saber, Ivana Jinkings (2005) apresenta que István Mészáros, defende a educação libertadora no sentido de tornar o homem liberto da educação para o trabalho alienante imposta pela classe dominante que tem como objetivo torná-lo dominado. Esta educação:

[...] teria como função transformar o trabalhador em um agente político que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (p. 12).

Este é o sentido político-pedagógico da educação politécnica defendida pelos marxistas. Ela tem uma origem na educação socialista que pretende ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integridade. No entanto, segundo Justino de Sousa Junior (1999), esta proposta deve partir da realidade concreta, a qual é marcada por uma exploração acentuada da classe operária e por trabalhos extremamente divididos. Isso acarreta na dificuldade de uma formação educacional omnilateral que permita o livre desenvolvimento do homem como ser não alienado. Com relação a esta formação, Sousa Junior (ibid.) acrescenta que:

[...] é na ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá encontrar-se objetivado como ser total diante de si mesmo. (p. 109).

Porém, segundo Acácia Zeneida Kuenzer (2001), no sistema capitalista, a divisão do trabalho determinou formas de organização por meio do parcelamento, e mais atualmente por meio do comportamento do operário, cuja decorrência foi o esvaziamento do conteúdo do trabalho aliado à sua desqualificação. Para o capitalista, o que importa realmente é o trabalhador saber fazer as tarefas designadas a ele e saber ser um bom funcionário, que lida com situações imprevistas.

Reafirmando a exigência do sistema capitalista de um novo tipo de trabalhador, a política educacional do Brasil tem se embasado na conhecida pedagogia das competências e, dessa maneira, não só as escolas regulares como também as profissionalizantes estão qualificando seus alunos por meio desta base pedagógica.

Partindo, deste modo, das discussões sobre as mudanças no mundo do trabalho, especificamente do processo de reestruturação produtiva iniciado em 1970, refletido no aprofundamento do processo de perda do fundamento teórico do trabalho ainda maior sobre a classe operária, este trabalho tem como objetivo discutir em que proporção às competências

vem fazendo com que o trabalhador perca o fundamento teórico do seu trabalho e apresentar a educação politécnica como uma superação ao sistema de competências.

Nesta perspectiva, por meio do materialismo histórico dialético, foi realizada uma revisão da literatura buscando apreender como o sistema de competências e a educação politécnica vem sendo construída historicamente.

Materialismo histórico-dialético como referencial para apreensão radical da realidade

O referencial que vai fundamentar este trabalho é o materialismo histórico-dialético, apoiado no critério de que este referencial centra-se principalmente na apreensão radical da realidade, ou seja, ele vai à raiz do problema e não simplesmente fica no idealismo ou no fenômeno da realidade implícita. (FRIGOTTO, 2000).

Segundo Frigotto (ibid.), a dialética materialista histórica é uma postura, ou concepção de mundo, método e práxis, isto é, a unidade entre teoria e prática na busca da transformação no plano do conhecimento e também da realidade histórica.

Para este referencial, o pensamento, as idéias, são o reflexo das realidades e leis presentes no mundo exterior, os quais não dependem assim do pensamento para existir. Porém, o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o reflexo implica a subjetividade. (ibid.).

Deste modo, a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de relações conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Assim, o desafio do pensamento é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

A base do materialismo histórico-dialético funda-se na ordem do modo humano de produção social da existência. Da maneira que,

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal destes indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais [...] por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência; e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX ; ENGELS, 1989, p. 12-13).

O método dialético irá, deste modo, se fixar na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência e não no mundo da aparência, no fenômeno como fazem as concepções metafísicas. Assim, a concepção materialista histórica

irá se fundar nas categorias de totalidade, contradição, mediação, práxis etc. (FRIGOTTO, op. cit.).

Pedagogia das competências e educação politécnica

1.1 A pedagogia das competências

Como ressaltado na introdução, com a reestruturação no processo produtivo iniciado em 1970, dando espaço para a constituição de um novo padrão de acumulação flexível, mais conhecido como toyotismo, uma nova forma de relação entre ciência e trabalho toma aparência. Para Zarifian (1996, apud, BERNARDO, 2009) um dos motivos desta nova relação ocorre devido à incorporação de tecnologias avançadas nos processos produtivos, fundamentadas na microeletrônica que, por sua vez, “estaria vinculada mais à necessidade de variedade de produtos e aos prazos cada vez mais reduzidos para atendimento da demanda do mercado”. (p. 36).

Sendo assim, as novas formas de relação entre o trabalhador e o seu trabalho vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas que também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e inumano da força de trabalho. Por isso, o campo da formação humana aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência, ou seja, cabe ao trabalhador nesta nova planta produtiva ser polivalente. (KUENZER, 2007).

Polivalente no sentido de adaptar-se a várias situações diferenciadas e entendida como o domínio amplo do serviço que o indivíduo realiza e das diferentes etapas do trabalho que são desenvolvidas dentro do ambiente de trabalho, que por sua vez necessitam do desenvolvimento de competências cognitivas mais elaboradas que permitem resolução de problemas com agilidade. (ibid.).

Reafirmando isto, Joelma Pires (2008) apresenta que para o capitalismo, a noção de competências implica em ter trabalhadores passíveis de serem deslocados de uma ocupação a outra dentro da fábrica, flexíveis para lidar com as mudanças ocorridas no processo de produção, solicitando deste modo a polivalência e a constante renovação de suas competências, o que lhes proporcionará sua permanência no emprego.

Segundo Kuenzer (op. cit.), o que há nesta nova concepção é que a produção e o consumo passam a exigir uma relação com o conhecimento sistematizado, mediados pelo domínio de competências cognitivas complexas e flexíveis. Isto se dá na avaliação de Zarifian (op. cit.), pois o trabalho nos tempos atuais apresenta características mais complexas. Essas características estão ligadas, como já apontadas, à necessidade da produção de diferentes produtos em prazos cada vez mais reduzidos. Devido a isto haveria então a necessidade do trabalhador se adaptar às rápidas mudanças e enfrentar situações imprevisíveis que podem se apresentar no ambiente de trabalho.

Com relação ao paradigma das competências, alguns autores podem ser mencionados, por possuírem estudos referentes a este tema. Philippe Zarifian (2001 apud, KUENZER op. cit.) é um bom ponto de partida, visto que, para ele, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir da base microeletrônica, reposicionam a atividade humana. O trabalho, nesta perspectiva, deixa de se constituir em modos de fazer, para significar o enfrentamento de *eventos*. Estes *eventos* podem ser compreendidos como as ocorrências imprevistas, inesperadas, parcial ou totalmente, que perturbam o desenvolvimento regular da produção e não podem ser resolvidas pelas próprias máquinas, por meio de sistemas de autocontrole.

Este trabalho é compreendido como enfrentamento de eventos justificando a emergência de um novo modelo de competências com foco na solução de problemas, pois, conforme explica o autor, a competência não poderia estar ligada somente às tarefas que devem ser efetuadas no ambiente de trabalho, ou depender tão somente do trabalho prescrito, já que, ela pertence essencialmente ao indivíduo. Assim, a competência frente a um evento deveria ser realizada pelo trabalhador numa situação concreta e considerada depois como um estudo posterior sobre o evento. Deste modo, passa-se a exigir mais conhecimentos teóricos, porém, não fundamentados, e mais habilidades cognitivas complexas em oposição à qualificação compreendida como conhecimento tácito, tal como ocorria no taylorismo-fordismo, no qual as habilidades eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis. (ibid.).

Neste mesmo contexto, Zarifian (1996; 1999 apud, RAMOS, 2002a) complementa ressaltando que a competência se associaria a uma postura de gestão adequada à organização qualificante, que reúne atributos como autonomia, iniciativa e responsabilidade. Ao se referir aos conteúdos concretos do trabalho, o mesmo autor indica uma ampliação da competência técnica em dois sentidos: primeiramente, uma ênfase mais voltada para os processos de trabalho do que para as ferramentas de trabalho, dando origem à *competência de processo*.

Esta competência refere-se à necessidade do operário elaborar uma representação simbólica sobre o processo produtivo, podendo assim intervir quando há ocorrência de eventos. Deste modo, a atenção do trabalhador mudaria da postura individual das máquinas para os processos de trabalho. Segundo Zarifian (1990, apud. BERNARDO op. cit., p. 36-37), o que justificaria esta competência seria que com:

A agilidade necessária para que a empresa se adapte às constantes modificações nas demandas do mercado exigiriam que os trabalhadores também tivessem um conhecimento do funcionamento interno do sistema técnico, para poderem, por exemplo, imaginar novas possibilidades de uso para o equipamento. Nesse sentido, a utilização de processos de simbolização seria uma transformação essencial em relação ao saber prático imprescindível na execução do trabalho real no taylorismo, pois exigiria uma condição cognitiva prévia e um envolvimento com os processos de produção.

Em segundo, a emergência de uma conotação performativa integrada à competência técnica, qualificada como *competência técnico-performativa*, que seria completada pela competência sobre organização. Esta competência estaria ligada ao desenvolvimento da gestão do trabalho, significando que o trabalhador deve integrar os objetivos organizacionais (atitudes, valores, comportamentos), aos atos técnicos.

Quanto ao modo de trabalhar, Zarifian (1999, apud, RAMOS, 2002a) apresenta ainda outras duas competências: a *competência de serviço*, que implica o trabalhador perguntar-se sobre o impacto que seus atos profissionais provocariam sobre a maneira de produzir e sobre a vida dos usuários, sendo resumida como um julgamento da utilidade do serviço para seus destinatários finais, na qual a comunicação e a responsabilidade são pressupostos fundamentais; e a *competência social* que diz respeito ao comportamento e às atitudes do trabalhador e se manifestam na forma de autonomia, responsabilidade e capacidade de comunicação, integradas às competências profissionais. Na maioria das vezes a *competência social* e o *saber-ser* são utilizados como sinônimos. Entretanto o *saber-ser* é mais designado às abordagens que acentuam os traços da personalidade e as aptidões do trabalhador, supondo-o inato e estável ao longo do tempo. Porém, o autor considera essa “abordagem contestável, no plano ético e científico para fins de recrutamento e avaliação, posto que não se avalia uma competência profissional pela personalidade ou pelo ser, mas por condutas práticas, visíveis e avaliáveis socialmente”. (ibid., p. 184).

Silvia Maria Manfredi (op. cit.) acrescenta que as competências, podem ser resumidas em três saberes. O primeiro seria o *saber fazer*, que abrange a prática e técnicas. Zarifian (op. cit.) acrescenta a este saber também o conhecimento científico, salientando que tanto a prática como o conhecimento são adquiridos em curso ou através da experiência

profissional. O segundo saber apresentado pela autora seria o *saber ser*, que inclui o tipo de personalidade e caráter do trabalhador, que posteriormente ditará o seu comportamento, comunicação, iniciativa, disponibilidade, produtividade e competitividade nas relações sociais de trabalho. Por fim, o terceiro saber seria o *saber agir*, que é relativo à exigência de intervenção ou decisão diante de diversas situações ou eventos que ocorrem no seu local de trabalho. Deste modo, cabe avaliar que esta é a visão que permeia o ideal de qualificação nas empresas inovadoras. (MANFREDI, op. cit.).

Já Yves Schwartz (apud, CASTIONI, 2002) não escreve uma definição específica sobre o termo competência, porém apresenta uma problematização. Segundo ele, determinar se um indivíduo é ou não competente significa construir um juízo prévio referente à relação entre trabalhador e conteúdos do trabalho. Para ele, esta confrontação entre trabalho e trabalhador só seria correta caso se pudesse conhecer as condições extremas de adaptação do indivíduo para com o seu posto de trabalho. No entanto, ele apresenta que os elementos limitantes que agem sobre o conceito de qualificação nunca são exatamente desta natureza.

Os elementos que motivaram a noção de competência, na avaliação do autor, não nasceram do nada, porém, também não nasceram junto com as novas tecnologias, com as atuais formas de organização do trabalho. Esses elementos já existiam nas formas anteriores, com dimensões aparentemente mais modestas e implícitas, dissimulada pela evidência do modelo de trabalho apreendido como repetitivo. (ibid.).

Schwartz (1995, apud. RAMOS, 2002b), ao mencionar o termo competências em seus estudos, as situa em três dimensões distintas da qualificação. A primeira seria a *dimensão conceitual*, definida como a relação de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda seria a *dimensão social*, referente às relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente, em benefício do trabalho. Por fim, a terceira dimensão apresentada pelo autor seria a *experimental*, relativa ao trabalho em si propriamente. Esta dimensão implica também na capacidade de prever e tomar decisões frente aos imprevistos do seu serviço.

Neise Deluiz (2001), ao mencionar em seus estudos o modelo de competências, apresenta que o importante para este modelo não é só a posse de saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas que estes conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional ou na empresa, devem ser utilizados na prática e de imediato. O importante seria mobilizar os trabalhadores para resolverem problemas e enfrentarem os imprevistos na situação de trabalho. Neste quadro, então, as qualidades tácitas ou sociais e a

subjetividade do trabalhador assumem extrema relevância. Portanto, as características individuais do trabalhador são de suma importância e cabe a ele a responsabilidade individual de estar sempre atualizando suas competências para evitar o desemprego, pois, em geral, as empresas não têm compromisso com os processos de formação/construção das competências.

Para Claude Dubar (1999), o modelo de competências seria caracterizado por cinco elementos básicos que tem como intuito a busca de mecanismos de desmobilização da organização coletiva dos trabalhadores. Dentre eles estão:

- novas normas de recrutamento que privilegiam o nível de diploma escolar em detrimento de qualquer ou critério [...];
- uma valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado de carreira que acarreta novas práticas de entrevistas anuais, de fichários, portfólios e balanços de competência;
- novos critérios de avaliação que valorizam as competências de terceira dimensão que são [...] qualidades pessoais e relacionais: responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe [...];
- a instigação a formação contínua que se constitui como uma peça-chave nesse novo dispositivo de mobilização que é a formação [...] criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar identidades salariais;
- o desabono, direto e indireto, dos antigos sistemas de classificação de salários, fundados nos níveis de qualificação oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários que se caracterizam, principalmente, pelos abonos.

Sendo assim, segundo Marcia Bernardo (op. cit.), pode-se verificar por meio destes elementos que a noção de competência, utilizada nos processos de qualificação seletivos para entrar nas empresas, consideraria, além da formação escolar, elementos relacionados à personalidade e ao processo de socialização prévio dos candidatos, para deste modo selecionar somente aqueles com maior capacidade de engajamento ao processo utilizado pelas empresas. Já com relação ao ambiente de trabalho, a competência estaria fundamentada, sobretudo, nas avaliações individuais com ênfase nos aspectos pessoais, mais do que no desempenho referente à execução de tarefas.

Apresentando uma de suas críticas ao sistema de competências, Marise Ramos (2002a) constata que a polivalência e a organização da mobilidade em torno dos postos de trabalho contribui para acentuar a separação entre trabalho e trabalhador. Para o operário não é vantajoso, porque ele estará cada vez mais alienado do processo de trabalho. Expõe ainda que o sistema educacional se associa aos processos de investigação de novas competências visando preparar os trabalhadores, não para o aprendizado de uma especificidade, mas para poder reconverter-se permanentemente. Assim sendo, o que torna mais importante no mundo

capitalista não é estar inscrito numa profissão, mas ter condições de passar maleavelmente de uma especialidade a outra.

Contudo, vale lembrar que o modelo das competências exigidas pelo capital não poderá existir se não estiver ligado ao sistema capitalista e ao novo padrão de acumulação flexível, o toyotismo. (GOLDBERG, 1974, apud MANFREDI, op. cit.). Vale salientar também que a orientação do ensino por competências no Brasil, em especial, baseia-se em uma referência ideológica de formação sob a hegemonia das corporações transnacionais. Portanto, não é limitada a uma formação para o emprego ou para o trabalho, mas para a formação de pessoas que reafirmem o ideário neoliberal e a lógica de dominação fundamentada nos princípios do setor privado. (PIRES, op. cit.). Sendo assim, todo esse processo que vem ocorrendo no mundo do trabalho concebe novos desafios para a educação.

1.2 A educação politécnica

Segundo Sousa Junior (op. cit.), Karl Marx, ao se posicionar sobre uma proposta de educação apresenta que esta nasce a partir de um objetivo fundamental, que é o de abolir as relações burguesas e construir as condições materiais que permitam o livre desenvolvimento do homem, enquanto ser não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, onilateral.

O conceito de onilateralidade se refere a uma formação completa do homem, que só será possível com a ruptura da sociedade burguesa. Tal formação depende da relação entre o homem não-alienado e a natureza e das relações livres que os homens livres estabelecem entre si. Sendo assim, “a onilateralidade se mostra como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois [...] é uma totalidade de manifestações humanas que, como tal, apenas se constrói na totalidade das relações estabelecidas pelos homens” (ibid. p. 107-108).

Para Sousa Junior (ibid.), na proposta de Marx os conceitos de politecnia e onilateralidade mesmo sendo distintos se complementam. A politecnia diz respeito a um modelo de formação do indivíduo trabalhador, inserido na sociedade capitalista, como uma proposta educacional que possibilite a elevação desses explorados acima da classe burguesa. A onilateralidade se refere à formação do homem que se libertou das imposições da sociedade burguesa, que representa uma formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói em relações livres.

Desta maneira, como ainda permanecemos imersos em uma etapa da história da sociedade humana, na qual é impossível o surgimento e a exigência de um homem completo, ou seja, de formar o homem onilateral, meu enfoque será dado à formação politécnica.

Primeiramente, é necessário pontuar que a educação antes do capitalismo não estava voltada ao processo produtivo, portanto, não era necessário um ensino sistematizado, pois o conhecimento neste período era transmitido na família, no campo, ou nas oficinas dos artesãos. Com o modo de produção capitalista tudo isto mudou. Criou-se uma negação do acesso de parte dos indivíduos ao conhecimento historicamente produzido, reforçando assim a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (BARALDI, 2006).

Sendo assim, a escola passa a ter como função dois exercícios contraditórios. O primeiro seria o de formar o cidadão burguês que, por sua vez, deverá buscar ampliar sua participação cultural, política e econômica, enquanto produtor e consumidor na sociedade. O segundo seria o de formar o cidadão proletário que, por sua vez, exercerá funções no processo produtivo, cujas tarefas estão sendo cada vez mais simplificadas devido ao avanço científico e tecnológico. (ibid.).

Segundo Acácia Kuenzer (ibid.), nas escolas brasileiras, esta ambigüidade é ainda mais crítica, visto que, a maioria dos trabalhadores não tem acesso a qualquer tipo de saber sistematizado. Neste sentido, ser da classe proletária reflete a situação de expropriado, de objeto, que nada mais tem do que a sua força de trabalho, pela qual assegurará sua sobrevivência. Assim, o trabalho como a escola é ao mesmo tempo qualificador e desqualificador, educativos e deseducador.

É partindo da dualidade estrutural da educação no capitalismo que nasce a preocupação de um novo projeto político-pedagógico voltado para o ensino politécnico, sendo a formação marxista que se iniciou dentro do movimento operário como resposta à contradição social do capital.

O controle do capital através da organização do trabalho e dos mecanismos de apropriação do seu saber apareciam como expressão político-pedagógica dos conflitos de classe. Em contrapartida, cabia pensar num projeto político-pedagógico contra-hegemônico para fortalecer os trabalhadores pelo domínio do saber e da qualificação. A superação do ensino profissionalizante e a proposta de uma escola unitária, politécnica, apareceram como um projeto político, como uma estratégia de classe. (SILVA, 1991 apud, BARALDI, op. cit., p. 78.).

Gramsci (2000), neste sentido, irá apresentar em seus estudos a proposta de uma escola unitária. Unitária entendida como escola comum a todos, única de modo que prepare, de maneira igual, todos os indivíduos para as mesmas oportunidades profissionais e desinteressada na concepção de uma educação que possibilite a absorção e assimilação pelo

educando de todo o conhecimento acumulado historicamente que deu origem a sociedade em que ele está inserido.

De início ela seria de cultura geral, humanista no sentido amplo e não apenas em sentido tradicional, formativa, caracterizada pelo equilíbrio justo entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e de trabalhar intelectualmente. E somente depois de repetidas experiências de orientação profissional, passaria para uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O mesmo autor (ibid.) irá enfatizar que um dos assuntos essenciais desta proposta diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a faixa etária e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e também com os princípios que a escola pretende alcançar. Sendo assim, alguns aspectos devem ser mencionados, como por exemplo, a escola unitária deve assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de amadurecimento e capacidade para a educação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Para que a escola unitária se concretize em qualquer país, é necessário que o Estado assuma as despesas que ficam a cargo da família, no que diz respeito à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja modificado o orçamento da educação nacional, ampliando-o e tornando-o mais complexo, deixando de ser privada e tornando-se totalmente pública, pois somente desta maneira irá abarcar ambas as classes sociais, acabando com a respectiva dualidade.

Juntamente com esta transformação da atividade escolar, é necessária a ampliação da organização prática da escola, isto é, a infra-estrutura, o material pedagógico, o corpo docente, entre outros. Segundo Gramsci (ibid.), em particular, o corpo docente deveria ser aumentado, visto que a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação professor-aluno é menor. Também a questão da infra-estrutura não é simples, pois este tipo de educação deveria ser de tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, entre outros recursos.

Gramsci (ibid.) acrescenta ainda que a escola unitária deveria corresponder às escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que se refere à disposição dos vários graus da carreira escolar. Acrescenta ainda que se desenvolverá paralelamente à escola unitária uma rede de creches e outras instituições nas quais as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares.

Ele apresenta que nesta escola, a última fase deve ser a fase decisiva, na qual procuram criar os valores fundamentais do humanismo, em seu sentido amplo e não apenas no sentido tradicional daqueles ensinados para os dirigentes, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico ou prático-produtivo.

No que diz respeito ao princípio educativo, Gramsci (ibid.) escreve que:

O conceito e o fato do trabalho é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho [...] cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo para a compreensão do movimento e do devir [...]. (p. 43).

Por fim, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda esfera social. O princípio unitário irá refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Com respeito ao princípio educativo, afirma Kuenzer (op. cit.) que a escola deverá alicerçar seu projeto pedagógico sobre o eixo trabalho enquanto atividade teórico-prática responsável pela transformação do atual ensino e também enquanto expressão da unidade entre ciência e produção. Assim, a formação do novo trabalhador assegurará o ensino tanto da teoria como da prática no seu nível mais elementar. Deste modo, esta formação tecnológica ou politécnica, será profissional, mas não manual. Sendo assim, deve-se buscar uma escola então que relacione conhecimento e produção, ou, que relacione humanismo e profissionalização.

Uma educação politécnica leva o homem ao pleno desenvolvimento de suas habilidades, visto que, permite a este homem o total acesso ao conhecimento produzido socialmente. Vale salientar que esta concepção de educação esteve presente no projeto educacional da Revolução Russa de 1917 e também já havia sido apresentada, por Karl Marx, criador do materialismo histórico-dialético, como uma necessidade social para se chegar a uma sociedade socialista. (BARALDI, op. cit.).

Para reafirmar isto Lucília Machado (1984 apud, ibid.) cita em seus estudos que, no entendimento de Marx, a educação politécnica seria a única capaz de elevar o ensino da classe trabalhadora, dando continuidade ao movimento dialético de ruptura da atual sociedade. Sendo assim:

[...] o ensino politécnico seria, por isso, fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o começo da transformação social. (p.80).

Como anteriormente foram apresentadas as colocações de alguns autores que estudam a noção de competência, neste momento, serão evidenciados alguns autores que defendem uma educação politécnica.

Acácia Kuenzer (op. cit., p. 129) menciona um trecho muito importante de Krupskaja, esposa de Lenin, citado na tese de doutorado da também pesquisadora do referido tema, Lucília Machado (op. cit.), a qual afirma que uma educação politécnica “não quer dizer uma escola onde se estudam muitos ofícios, mas onde ensina as crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho”.

Para Kuenzer (op. cit.), a politecnia seria uma nova proposta para o ensino médio, comprometida com os interesses da classe operária. Assim sendo, em consequência deste novo princípio educativo que tem o trabalho como centro, o ensino médio será do ponto de vista da estrutura único e não dual como a atual; referente ao conteúdo será politécnico, propiciando a relação entre ciência, trabalho e relações sociais; do método será dialético englobando o conhecimento e processo produtivo; da gestão será democrática e das condições físicas, será moderna e atualizada, contando com instrumentos e com lugares que permitam a aprendizagem do saber científico, tecnológico e histórico-crítico.

Expõe também que, com o avanço da ciência, é exigido do cidadão trabalhador cada vez mais apropriação do conhecimento científico, tecnológico e político, uma vez que a simplificação que caracteriza o processo produtivo atual é a expressão real da complexificação da tecnologia através da operacionalização do conhecimento. (ibid.).

Sendo assim, no nível médio, a politecnia é a resposta para esses imperativos, compreendida como a aquisição histórico-crítica dos princípios e das habilidades instrumentais básicas que conduzem o trabalho em suas distintas formas, em concordância das necessidades sociais de desenvolvimento do trabalhador de novo tipo. A politecnia é “uma nova forma de recorte e de estruturação dos conteúdos, a partir dos processos de trabalho que desempenham funções sociais relevantes para a constituição da sociedade brasileira contemporânea”. (ibid. p.139).

Kuenzer (ibid.) apresenta que os conteúdos do ensino politécnico deverão ser direcionados para uma proposta curricular que proporcione:

[...] a compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos não tomados em si, mas à luz de processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva; a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo. (p. 140).

Deste modo, o ensino politécnico se consolidaria por meio de um currículo que tenha o eixo trabalho como princípio educativo organizador, de tal maneira que os conteúdos se articulem enquanto totalidade, superando a fragmentação e autonomização de disciplinas. (ibid.).

Dermeval Saviani (2003) escreve que a politecnia diz respeito ao conhecimento dos fundamentos científicos das diferentes técnicas expressas no sistema produtivo contemporâneo. O ensino politécnico não se refere a uma educação que forme um trabalhador adestrado para realizar com o mínimo de erros determinado trabalho e que se enquadre no mundo do trabalho para desenvolver uma específica habilidade. A politecnia trata-se do desenvolvimento multilateral, que abrange todos os aspectos da prática produtiva na proporção em que irá se dominar os princípios da organização do processo produtivo.

Para Saviani (ibid.), a noção de politecnia desenvolve uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais, pois, como afirma, todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Expressa que a politecnia tenta trazer a compreensão da contradição ou dualidade que marca a sociedade capitalista, e em consonância também o direcionamento para a sua superação.

Segundo Sousa Junior (op. cit.), a politecnia é uma questão colocada pelo próprio capital, pois, os capitalistas têm exigido que o operário tenha determinadas capacidades que lhe proporcione trabalhar em diversos ramos da produção, atendendo deste modo as exigências feitas por eles. Entretanto, ele menciona em seu estudo que enquanto a burguesia defende a educação politécnica como meio para preparar a classe trabalhadora para que se possa atender as exigências de expansão do atual sistema, para Marx o ensino politécnico nasce como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de produção, atuando assim contra a alienação do trabalhador para com seu trabalho. Marx (apud ibid. p. 106) acreditava que:

[...] a educação politécnica somado à ginástica e ao conteúdo intelectual deveria elevar as classes trabalhadoras acima das demais justamente porque combinaria duas dimensões importantes do processo de trabalho ausente na formação dos filhos da burguesia, a dimensão intelectual e a dimensão prática.

Entretanto, sabemos que o alcance a este modelo de educação não será simples e nem rápido, pois, para que se tenha realmente uma educação politécnica dentro da visão de Marx é necessário que o Estado invista muito neste campo, coisa que não tem feito no modelo atual descrito desde a introdução deste estudo. Porém, a classe trabalhadora não pode deixar de apresentar e defender um novo modelo de educação que supere o atual modelo dualista e consecutivamente rompa com a sociedade capitalista. Por isso, é importante defender uma formação politécnica que possibilite a elevação intelectual, prática e científica dos explorados acima da classe burguesa.

Considerações finais

Ao término deste estudo, pode-se concluir que o ensino por competências introduz uma tendência referente à formação do trabalhador, fundamentado na socialização para se adequar às exigências do capital. A qualificação de um indivíduo na perspectiva das competências busca desenvolver não o conhecimento aprofundado do processo produtivo, mas sim desenvolver a capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos, mais ou menos complexos, que surgem no exercício de sua atividade profissional. Com relação ao ambiente de trabalho, a competência estaria fundamentada, sobretudo nas avaliações individuais com ênfase nas competências sociais do que no desempenho referente à execução de tarefas. Podemos observar também que a maneira como o trabalhador tem se relacionado com o seu trabalho por meio das competências no interior da organização produtiva tem originado a desqualificação do trabalho, visto que, tende a reduzir a função do trabalhador no processo de produção, na medida em que transfere o controle do processo a outros setores da empresa ou mesmo a maquinaria.

Já a educação politécnica tem como objetivo não ensinar muitos ofícios, mas ensinar as crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. Nesse sentido, o ensino politécnico não se refere a uma educação que forme um trabalhador adestrado para realizar com o mínimo de erros determinado trabalho e que se enquadre no mundo do trabalho para desenvolver uma específica habilidade. A politecnia trata-se do desenvolvimento multilateral, que abrange todos os aspectos da prática produtiva na proporção em que irá se dominar os princípios da organização do processo produtivo. Sendo assim, a educação politécnica leva o

homem ao pleno desenvolvimento de suas habilidades, visto que, permite o total acesso ao conhecimento produzido socialmente. Contudo, uma educação politécnica ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura indica a direção de luta no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Referências:

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado democrático. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARALDI, Élen Carla da Costa. **Disciplina e politecnia da educação física no projeto soviético**. 2006. 106f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/6594/1/DISCIPLINAEPOLITECNIADAEDUCA%c3%87%c3%83OF%c3%8dSICANOPROJETOSOVI%c3%89TICO.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2009.

BERNARDO, Márcia Hespanhol. **Trabalho duro, discurso flexível**: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo: Expressão popular, 2009.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação a competência**: dos fundamentos aos usos - o PLANFOR como dissimulador de novos "conceitos" em educação. 2002. 264f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000278417>>. Acesso em: 08 de junho de 2009.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**. v. 27, n. 3. set./ dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 30 abr. 2010.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 9-14.

KUENZER, Acacia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acacia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, [online], Campinas, v. 28, n. 100 – especial. p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, n. 64, p. 13-49, set, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. **Formação por competências**: do prescrito ao real. 2008. 315f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438646>. Acesso em: 08 de junho de 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, [online], Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnia e Onilateralidade em Marx. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Revista do NETE, jan/jul de 1999, n. 5, p. 98-114.

ZORZAL, Marcos. Neoliberalismo e o princípio da competência para o trabalho e a educação nos discursos de Fernando Henrique Cardoso: da ideologia à pedagogia do imponderável. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. , 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091098int.rtf>>. Acesso em: 29 mar. 2009.