

**TRABALHO EM TRANSFORMAÇÃO -  
reflexões sobre as categorias trabalho e comunicação  
e suas implicações para um conceito de competência  
na educação profissional**

**Werner Markert**<sup>\*</sup>

**RESUMO:** A discussão atual sobre competência demonstra ainda uma grande inconsistência sobre seus fundamentos teórico-metodológicos. Para evitar que esse conceito tenha unicamente uma vertente tecnicista e contribua somente para a conformação da subjetividade dos trabalhadores à nova ideologia progressista do capital, pretendemos desenvolver uma análise das categorias trabalho e comunicação, no sentido de Marx e Habermas, a qual volta-se para um conceito integral de competência. Objetivamos mostrar que, nas perspectivas universais de trabalho e de comunicação, identificam-se as raízes do desenvolvimento universal de produção e da competência do sujeito. Finalmente, discutimos critérios para um conceito pedagógico integral de competência, que pretendem refletir a relação prático-pedagógica da temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência, trabalho, comunicação, formação profissional

## **INTRODUÇÃO**

A discussão atual sobre as novas competências no trabalho e na vida demonstra ainda uma grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais.<sup>1</sup> Partindo das razões

---

<sup>\*</sup> Professor Visitante na UFRN – Dep. de Educação – Programa CAPES/DAAD. Professor Associado J.W.Goethe-Universidade Frankfurt/Alemanha. Mestre e Doutor em Sociologia. Livre-Docente em Educação. Prof. Visitante UFRJ (1990-1995), núcleo Educação e Trabalho.

<sup>1</sup> Veja: Machado, 1998; Manfredi, 1998; Markert, 2000a e 2000b; Rojas, 1999; UNESCO, 1996; Zarifian, 1999.

sociais acerca da discussão sobre competências, que começou, por exemplo, na Alemanha e na França, no início dos anos oitenta, evidenciamos que as mudanças na organização do trabalho provocaram a implantação de reformas no sistema de formação profissional (Markert, 1998, 2000a; Ropé; Tanguy, 1997). Essa relação implicou a seguinte discussão: essas mudanças determinam apenas uma instrumentalização das novas qualificações adquiridas no capitalismo tecnologicamente avançado, conformando a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação e modelando o homem laboral para ajustar sua consciência à nova ideologia progressista do capital, ou trata-se de uma mudança que avança tendencialmente para a superação das limitações do homem na produção capitalista?

Nesse sentido, nossa discussão será fundamentada numa abordagem histórico-crítica, baseada na análise das dimensões integrais (trabalho e comunicação) de um conceito dialético da formação do homem.<sup>2</sup> Conseqüentemente, cabe-nos a tarefa de discutir a referência da noção **trabalho** na formulação de um conceito emancipatório de competência: a categoria trabalho poderia ser a única para o desenvolvimento desse conceito, ou precisamos de outras categorias, que estejam voltadas para as múltiplas dimensões do conceito de competência?

Entendendo a noção de competência através de uma metodologia dialética, reconhecemos uma semelhança significativa com a concepção de **politecnia** (Markert, 1996a), cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Propomos, portanto, para a construção teórica do conceito de competência, a concentração da análise nas seguintes categorias, as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética: **trabalho e comunicação**.

---

<sup>2</sup> Manfredi caracteriza, assim, essa dimensão integral: “Situar e remeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos socioculturais significa não só incorporar outras dimensões de análise, mas também procurar estabelecer relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos” (1998, p. 42).

Pretendemos abordar, na base da caracterização metodológica da temática, as determinações progressivas de conceitos atuais de competência, como, por exemplo, da UNESCO (1996)<sup>3</sup> ou de CEB (1998), que combinam os aspectos de aprendizagem com a formação do ser humano num processo de educação, de convivência humana e de *práxis* social. Essa abordagem será realizada com base numa reflexão teórico-metodológica sobre as categorias acima apresentadas, com a intenção de caracterizar princípios para um conceito de competência.

### **TRABALHO E COMUNICAÇÃO: CATEGORIAS CENTRAIS PARA UM CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

Neste trabalho, pretendo analisar o “modelo de competência” a partir da análise das mudanças ocorridas e ainda em pleno desenvolvimento no mundo do trabalho e no mundo social, no âmbito internacional, e as suas contribuições para a formação do trabalhador. A questão que norteia as análises diz respeito a considerar se, nesse novo modelo de competências, podemos encontrar somente uma “mistificação” (Machado, 1996, p. 17) da antiga discussão sobre as mudanças das qualificações no capitalismo, ou trata-se realmente de um conceito pedagógico universal, que reflete o novo patamar do processo de produção, em termos da visão dialética do desenvolvimento das forças produtivas no entendimento de Marx:

a indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, torna questão de vida e morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador (...): substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agronômicas são fatores

---

<sup>3</sup> Para a Comissão da UNESCO “educar para o desenvolvimento humano” relaciona-se aos “quatro pilares da Educação:” “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser”. (UNESCO, 1996, p. 77).

desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna (...) (Marx, 1983, p. 69. Veja: Marx, 1988, p. 87s.).

No entendimento do materialismo histórico de Marx, as forças produtivas atingem, no capitalismo, um nível histórico-universal, no qual as exigências por qualificação superam a velha divisão e segmentação do trabalho e exigem um novo sistema educacional politécnico que integra trabalho e educação. Nesse sentido cabe questionar hoje: se as novas competências fossem desenvolvidas integral e universalmente, forneceriam aos cidadãos a gestão autônoma de sua vida laboral e social?

A qualificação depende, portanto, de condições objetivas e de disposição subjetiva, através da qual os trabalhadores, como sujeitos ativos, constroem sua profissionalidade, na luta pelo seu reconhecimento, na efetivação de seu poder. Neste sentido, tanto quanto os aspectos cognitivos, fazem-se valer as percepções e convicções valorativas e as manifestações comportamentais (Machado, 1996, p. 36).

O ponto crucial das novas competências deverá manifestar-se na capacidade e disposição do trabalhador de assumir a gestão autônoma e coletiva do processo de produção e da vida. Assim se entende o conceito de politecnicidade em Marx.

Pretendo discutir, portanto, quais são as novas competências no mundo do trabalho e no mundo social, o que inclui reflexões sobre a relação entre as suas categorias centrais **trabalho** e **comunicação**.

### **As novas competências no mundo do trabalho**

A tese do surgimento de competências sociocooperativas e sociocomunicativas, como consequência das mudanças estruturais no processo de reorganização produtiva (Markert, 1997, 1998) e da individualização dos papéis sociais (Beck, 1995; Baethge, 1994; Touraine, 1994), destaca-se, na última década, nas análises acerca das mudanças no mundo do trabalho e no mundo da vida.

É unânime, entre os especialistas nas empresas e na ciência, a afirmação de que o futuro da produção flexível depende de mudanças

estruturais na administração e na hierarquia das empresas. Apesar de todas as pressões voltadas para a redução dos custos da fabricação, as mudanças na produção orientam-se na implantação do trabalho em grupo e de ilhas de produção verticalmente integradas. Nos projetos bem sucedidos, pode-se identificar que a reorganização na empresa, quando não aplica os critérios citados e continua com uma hierarquia tradicional, provoca conseqüências negativas para a obtenção das metas aspiradas.

Previa-se, no futuro, a tendência de ocorrer uma conciliação entre o trabalho em grupo “estruturalmente inovador” e a “possibilidade de melhorar as condições de trabalho e a rentabilidade da empresa” (Gerst *et al*, 1995) e acredita-se que o conceito de qualificação do pessoal na fabricação e na montagem deva orientar-se – no modelo de uma empresa reorganizada – pela integração de funções diferentes na ilha de produção. A base dessa proposta encontra-se na convicção de que a “ilha de produção verticalmente integrada” somente pode funcionar com a existência de uma visão conjunta de todos os seus membros.

Na sociologia do trabalho, na Alemanha, existem pesquisas empíricas que analisam as mudanças ocorridas nos processos de produção à luz dos interesses dos trabalhadores e de seus sindicatos, objetivando conhecer melhor o sistema de “produção flexível”. Destacase, nessa área, entre outros, o Instituto de Pesquisa Social de Göttingen. O diretor do Instituto, Martin Baethge, resumiu os “novos paradigmas das competências para o mundo do trabalho do futuro” num parecer para o Ministério da Educação e Pesquisa (BMBWF).

Não há dúvida de que o processo de reestruturação produtiva é conseqüência da competição aguda nos mercados internacionais e das dificuldades de manter ou aumentar os lucros, objetivando atender aos interesses dos acionistas. Para poder sobreviver à concorrência mundial, as empresas têm que agir competitivamente, dentro de um “quadrado mágico: elevada qualidade, orientação no cliente, inovação

acelerada, preços acessíveis”. (Baethge; Schiersmann, 1998, p. 21). A base da reestruturação encontra-se na necessidade de flexibilização organizacional da produção.

Assim, os critérios considerados nessa mudança são:

- dinamização do processo de produção, através de mecanismos de *out* e *insourcing*;
- descentralização da organização da empresa em unidades multifuncionais;
- cooperação transversal (em projetos temporários ou permanentes) entre empregados de áreas e qualificações ou ocupações diferentes;
- dissolução de funções ocupacionais tradicionais, através da integração de novos elementos nas tarefas;
- organização interna desierarquizada.

Observando os fatores negativos, reconhece-se a tendência do *outsourcing* e da flexibilização dos contratos. A consequência desses mecanismos para os trabalhadores é a ameaça de demissões, e a consequência social reside no fato de que somente uma parte dos trabalhadores qualificados pode desfrutar das vantagens de qualificação e ocupação dentro do novo sistema de produção, as quais podemos definir como “conceitos estruturalmente inovadores de trabalho em grupo”.<sup>4</sup>

Baethge observou, em sua pesquisa, um fator importante: a extensa flexibilização causou grandes distorções no decorrer da produção de certas empresas, porque a crescente complexidade da cooperação entre profissionais de departamentos diferentes não exige somente um trabalhador formalmente flexível, mas com longa experiência ocupacional na empresa. Como também reconhece Machado: “... a criação dos CCQs marca o reconhecimento que os trabalhadores são os únicos capazes de resolver problemas desconhecidos pelos serviços

---

<sup>4</sup> Esse conceito foi desenvolvido no Instituto de Göttingen pelos autores M.Schumann *et.al.* Veja: Markert, 1998.

funcionais e o reconhecimento de uma qualificação coletiva, ignorada por Taylor.” (Machado, 1998, p. 37).

No trabalho em grupo orientado nesse conceito progressivo, como destaca Baethge, cresce a tendência de integração contínua dos conhecimentos técnico-profissionais, a capacidade de cooperação interdepartamental com profissões diferentes – superando-se as hierarquias tradicionais e a antiga ocupação fragmentada e desqualificada.

Para esse autor, os “efeitos da primeira ordem” são aqueles que partem das tendências globais e exigem mudanças nas empresas e nos empregados, que podem ser descritas na dimensão

... das competências comunicativas ampliadas. Essas competências superam a dimensão da sensibilidade social e tencionam a ligação entre competências técnicas e comunicativas. (...) Em comparação com as condições anteriores da produção taylorista, as competências comunicativas ampliadas encontram-se, hoje, no contexto do processo de produção, no qual podem ser apropriadas, visto que são vinculadas às novas constelações e situações de trabalho (Bathge/Schiersmann, 1998, p. 24).<sup>5</sup>

Essas mesmas tendências podem ser identificadas no setor de serviços no âmbito mundial. Com a complexificação da produção, através da informatização, surge um tipo de **servidor produtivo**, que deve ser capaz de observar as rápidas mudanças, conhecer o processo produtivo e a organização do trabalho, para que possa intervir rápida e efetivamente em casos de interferências técnicas. Esse servidor deve, ao mesmo tempo, comunicar-se com os trabalhadores envolvidos no processo, buscando as causas desses problemas, para que o grupo de trabalho seja capaz de resolvê-los autonomamente. A contratação desse **servidor-produtivo** está crescendo continuamente, substituindo a mão-de-obra tradicional. “Para o servidor-produtivo, o trabalho torna-se sempre mais reflexivo e transforma-se em linguagem, implicando na manipulação de signos, símbolos, e códigos.” (Cf. Paiva, 1999, p. 102). Para esse profissional, a capacidade de comunicação torna-se

---

<sup>5</sup> Veja as contribuições semelhantes em: Zarifian, 1996, Rojas, 1999.

central tanto quanto o domínio do contexto no qual o conhecimento se aplica.

A conseqüência dessas mudanças para o sistema de formação profissional na Alemanha foi a reformulação integral dos currículos nas profissões do setor metal-mecânico, nos anos oitenta, e a criação de novas profissões que integram competências técnicas e sociais, em combinação com conhecimentos de informática, nos anos noventa (Markert, 2000a).

Tais considerações levaram à conclusão de que a formação profissional que se orienta no conceito de **competência** não pode ficar presa a um modelo de ensino tradicional. Foi assim que, por exemplo, em 1987, o novo regulamento da formação para as profissões da indústria metal-mecânica e elétrica foi concebido como **currículo aberto**, compreendido mais como um **currículo de orientação** do que como um plano de ensino inflexível.

A transmissão das “competências técnica, metodológica e social” foi determinada como o maior objetivo da formação. Vale destacar aqui o que se compreende por: a) “competência técnica”: domínio técnico e auto-determinado sobre as tarefas e os conteúdos da área de trabalho; b) “competência metodológica”: a capacidade autônoma de encontrar novos caminhos para solucionar as tarefas novas e complexas, e poder transferir as competências adquiridas para novas situações (competência para a transferência); e c) “competência social”: capacidade de cumprir tarefas em cooperação e comunicação com outras pessoas. Alguns autores falam também de “competência pessoal”, a fim de acentuar a capacidade autônoma e emancipada da ação das pessoas.

A caracterização desse conceito confirma a tese de que a pedagogia tradicional não podia transmitir as competências descritas. Assim, em inúmeros projetos e modelos-piloto, desde o início dos anos oitenta, foram experimentados princípios pedagógicos que tinham

por meta principal a reestruturação da formação profissional, em conjunto com empresas, para a transmissão dessas competências.

Os novos princípios pedagógicos surgiram, pois, da necessidade de mudar a prática da formação. A primeira decisão nesse sentido ocorreu através da criação dos “currículos de orientação” (como “currículo aberto”). Com isso, o caminho “didático” a ser seguido para a transmissão das habilidades, conhecimentos e capacidades exigidas fica a critério dos pedagogos e professores. A tarefa dos pedagogos é, portanto, achar caminhos e métodos adequados para a transmissão das novas competências.

Uma outra decisão tomada foi a de concretizar as três competências didáticas centrais:

- a) **A competência “técnica” para tarefas de trabalho integral.** A tradicional prática em forma de aula para o aprendizado de habilidades e capacidades ocorria sem relação com a realidade profissional e social. Por outro lado, o contra-modelo, traduzido em treinamento curto de qualificações no local de trabalho, também não podia ser oferecido como solução pedagógica. Tratava-se, por conseguinte, de encontrar “estruturas de trabalho com conteúdo de aprendizagem”, com as quais se pudesse aprender concretamente, ou que pudessem ser construídas como modelo pedagógico, para que as tarefas das novas exigências pudessem ser retratadas ou, pelo menos, simuladas, tão próximas da prática quanto possível. Para isso, foram desenvolvidos, testados e modificados os modelos pedagógicos da “oficina de aprendizagem/círculo de qualidade” (Markert, 1994) até as “ilhas de aprendizagem” (Markert, 2000b);
- b) **A competência “metodológica” para a capacidade autônoma de resolução de problemas e transferência.** A pedagogia tradicional do aprendizado receptivo estimula, no aluno, no máximo, a capacidade de aprender de cor e o prepara para tarefas detalhadas, e predefinidas de trabalho. A “competência metodológica”, no entanto, necessita de métodos pedagógicos ativadores, para que o aluno utilize,

independentemente, suas próprias capacidades para tarefas complexas. Nessa área foram realizados projetos de formação, nos quais se pôde testar e exercitar, principalmente, a capacidade de planejamento independente para soluções de tarefas complexas;

- c) **A competência “social” para a capacidade cooperativa e comunicativa do grupo.** Normalmente, a aula se relacionava com a transmissão do conhecimento e com o controle individual do aprendido pelo próprio aluno. A solução cooperativa de um problema era disfuncional para a divisão do trabalho taylorista. A indústria moderna e, por sua vez, a prestação de serviços, necessitam de uma solução integral dos problemas, através da cooperação dos empregados provenientes, freqüentemente, de diferentes áreas.

Comprovadamente, a maioria das falhas de qualidade dos produtos surge da incapacidade de cooperação entre engenheiros, técnicos e operários, ou entre empregados de diferentes setores ou empresas. Assim, a produção com hierarquia reduzida e interligada é impensável sem disposição e sem capacidade de cooperação. O modelo pedagógico mais adequado para o desenvolvimento dessas competências parece ser o conceito da “ilha de aprendizagem” como modelo pedagógico adequado à “ilha de produção”.

Assim, o trabalhador qualificado, na Alemanha, dispõe, hoje, em princípio, igualmente de competências técnicas e comunicativas, adaptando-se aos objetivos pedagógicos do novo currículo no setor metal-mecânico (1987), que integra as competências técnicas, metodológicas e sociais definidas nacionalmente com o apoio e pressão política do sindicato do setor.

Para Baethge, é importante que a educação profissional do futuro relacione ainda melhor o processo de aprendizagem profissional com as estruturas qualificantes dos “conceitos estruturalmente inovadores de trabalho em grupo”, como acontece com os projetos pedagógicos inovadores que são exigidos, por exemplo, pelos sindicatos alemães como política integral de formação profissional. Assim, poder-se-ia

evitar a segmentação social entre os “ganhadores” da reestruturação produtiva e os “perdedores” do processo de *outsourcing*, nacional e internacionalmente. Nessa direção, a definição da política educacional integral passa a ser exigência para os sindicatos mundiais.

Na mesma direção, Zarifian discute as mudanças nas novas competências profissionais. Na sua análise sobre as mudanças no mundo do trabalho, ele enfatiza a necessidade de combinar, futuramente, as áreas de produção e de serviço. O trabalhador, o técnico e o servidor do futuro precisam de um conhecimento integral da totalidade da produção, das unidades da empresa, até do atendimento ao cliente. A organização do trabalho tem que mudar para equipes que interagem em redes, de uma maneira bem mais autônoma que na produção taylorista. As competências requeridas nesse processo implicam um conceito transversal da integração de conhecimentos (saberes técnico-metodológicos) e da comunicação (relações intersubjetivas):

Comunicar es comprender al outro y compartir con él referentes, móviles y objetivos parcialmente comunes. Esto es muy visible em la vida profesional: las necesidades de comunicación (entre individuos, entre diferentes oficios o actividades, con los usuarios, etc.) son enormes y multiformes (Zarifian, 1999, 45s.).

Essas mudanças implicam argumentos para a discussão sobre novos conceitos de educação em geral:

1. As mudanças no mundo do trabalho exigem não apenas uma maior qualificação dos trabalhadores e empregados, mas também uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada no entendimento do processo integral da produção;
2. As futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis. O objetivo de uma formação para o futuro não deve estar fundamentada na aquisição de determinadas habilidades, mas sim na “capacidade de transferir conhecimentos para novas situações complexas” (Markert, 2000a).
3. As mudanças socioculturais levaram a uma crescente exigência de mudanças na educação, principalmente para a geração mais jovem,

cujas orientações individuais entravam constantemente em conflito com a escola tradicional e com uma didática centrada no ensino direcionado.

Nesse sentido, as inovações pedagógicas na formação profissional assumiram uma função preeminente para as reformas na educação.

### **TRABALHO E COMUNICAÇÃO – PARA UM CONCEITO INTEGRAL DE COMPETÊNCIA**

Nas discussões sociológicas e pedagógicas, desenvolvidas a partir do final dos anos oitenta, fala-se de uma crescente subjetivação nas orientações sociais e pessoais no mundo da vida moderna e no mundo do trabalho (veja: Baethge, 1994). As aspirações dos homens se relacionam, cada vez mais, com características como a “autonomia” e a “competência pessoal”. Com essa orientação, evolui, na pedagogia, a tese de que a “qualificação” para o trabalho pode vir a ser a “formação da personalidade” (veja, por exemplo, Arnold, Lipsmeier).<sup>6</sup>

A transmissão de uma qualificação-chave (*como competência, W.M.*), assim compreendida, apresenta-se como uma nova descrição para aquilo que antigamente foi concebido como ‘formação’, mais especificamente como formação da personalidade (Arnold/Lipsmeier, 1995, p. 15).

No mundo do trabalho surgem, então, competências que, através das “aspirações da subjetivação” geradas no “mundo vivido”, são procuradas e cobradas principalmente junto às gerações mais jovens. Ao mesmo tempo, tais competências oferecem aos empregados chances de formar, consolidar e transferir suas “aspirações subjetivas” também no mundo do trabalho.

<sup>6</sup> Na Alemanha, existe uma discussão polêmica sobre a relação da “razão econômica” e da “razão pedagógica”. Os teóricos que têm uma visão da “formação orientada para o trabalho” vêm, na obra de Marx, a tese da “potencialidade humana” na dinâmica do capitalismo, sem esquecer o perigo da “economização” da pedagogia e da segmentação da sociedade. Temos de atualizar, nesse sentido, o conceito pedagógico da politecnia em Marx, para podermos discutir as potencialidades educacionais do conceito atual da “formação orientada para o trabalho” ou do “trabalho como princípio educativo”.

Essas considerações visam a um aprofundamento teórico sobre as novas competências. Ao considerar que o conceito de competência implica a formação integral do homem, especialmente na sua orientação no mundo do trabalho e no mundo vivido, referimo-nos às reflexões sobre um conceito dialético de politecnicidade (Markert, 1996a), que se forma a partir da integração das dimensões da filosofia humanista (Horkheimer, Adorno), do materialismo histórico (Marx), da teoria da ação comunicativa (Habermas) e da práxis pedagógica libertadora (Freire).

Como ponto de partida para um entendimento integral dessas dimensões e a discussão sobre um conceito de competência, vale a referência às “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (CEB, 1998).

Nessas “Diretrizes”, o Ensino Médio deveria preparar os alunos para o futuro, “tendo em vista a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.” (CEB, 2000, p. 219). O enfoque principal volta-se para uma orientação do Ensino Médio não como um treinamento para o exercício de um posto de trabalho ou de uma profissão específica, mas para a capacitação dos alunos para “o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe” (CEB, 2000, p. 226). Nesse sentido, não haverá mais “dissociação entre formação geral e preparação básica para o trabalho.” (CEB, 2000, p. 227).

Resumindo, essa definição do conteúdo essencial do Ensino Médio supera a divisão tradicional e específica das estruturas do trabalho na fase taylorista do capitalismo e direciona-se para um conceito de competência que integra as dimensões técnico-metodológicas e sócio-comunicativas no seu entendimento integral de educação: para o “mundo” do trabalho e para a práxis social (mundo de vida, no entendimento de Habermas), “consolidando a preparação para o exercício da cidadania” (idem, p. 219).

Sem poder entrar, neste momento, numa discussão mais aprofundada sobre as múltiplas dimensões da discussão internacional sobre um conceito de competência (veja: Manfredi, 1998), optamos por analisar, neste trabalho, as categorias principais do conceito de competência, que refletem as relações entre mundo de trabalho e mundo de vida: trabalho e comunicação.

### **Trabalho e comunicação em Marx e Habermas**

Nossas considerações sobre um conceito de competências no sentido de uma teoria educacional dialética partem da definição fundamental de Marx sobre o conceito dialético de sujeito na *VI Tese sobre Feuerbach*: “A essência humana não é algo abstrato, imanente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais.”

Marx, assim, orienta-se e supera dialeticamente as teorias do idealismo filosófico alemão (Kant e Fichte) e do individualismo metódico anglosaxão (Locke e Hobbes). No mesmo sentido, Habermas reflete essa base teórica na *Reconstrução do Materialismo Histórico*. No entanto, ele amplia a tese de Marx e aprofunda-a ao concretizar seu próprio entendimento da “essência humana” como “conjunto das relações sociais”:

O que interessa, em nosso contexto, porém, é a questão de saber se o conceito de trabalho social é suficientemente caracterizante no que se refere à forma de reprodução da vida humana. Por isso, devemos definir com maior precisão o que entendemos por forma de vida humana. (Habermas, 1990, p. 114)

Analisando a história do desenvolvimento da humanidade e dos indivíduos, reconhecemos necessariamente que, apesar de o processo de produção de bens ser importante para a formação do homem, são igualmente relevantes as formas de reprodução das condições humanas que determinam o processo das inter-relações entre homem e natureza, praticamente e conscientemente. Nessas relações, as interações e comunicações humanas simbólicas e lingüísticas assumem um valor igual aos processos produtivos: “trabalho e linguagem são anteriores

ao homem e à sociedade.”( Habermas, 1990, p. 118). Assim, trabalho e comunicação constituem, igualmente, o “conjunto das relações sociais”.

Voltando a Marx, pode-se constatar que, em toda a sua obra, o homem aparece sempre como sujeito livre, que traz em si as potencialidades de autodesenvolvimento:

... o homem é um ente-espécie não apenas no sentido de que ele faz da comunidade (sua própria, assim como as de outras coisas) seu objeto, tanto prático quanto teoricamente, mas também (...) no sentido de tratar-se a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e conseqüentemente livre. (...) A universalidade do homem aparece na prática, na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo orgânico. (Marx, 1983, p. 99).

Dessa maneira, o “materialista” Marx desenvolve sua metodologia própria, a dialética viva entre objeto e sujeito, a conciliação entre materialismo histórico e idealismo filosófico, referindo-se significativamente à teoria de Kant: o homem é conseqüentemente livre.

Nessa visão do sujeito livre, Marx desenvolve sua dialética, partindo do conceito prático do homem livre:

Pois trabalho, atividade vital, vida produtiva, agora aparecem apenas como “meios” para a satisfação de uma necessidade, a de manter sua existência física. É vida criando vida. (...) e a atividade livre consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos (Marx, 1983, p. 100).

O homem não é um mero espelho ou fator das condições sociais. Sua vida não é independente do sistema de trabalho, mas ele dispõe de cinco sentidos a serem desenvolvidos. Ele é capaz de

... apreciar o mais belo espetáculo: assim, a objetivação da essência humana, tanto teórica quanto praticamente, é necessária para ‘humanizar’ os sentidos humanos, e também para criar os ‘sentidos’ humanos correspondentes a toda riqueza do ser humano e natural (Marx, 1983, p. 129).

Mais adiante, Marx apresenta uma perspectiva plenamente habermasiana, quando apresenta a sua visão sobre as relações humanas entre homem e mulher: “A relação imediata, natural e necessária do ser humano como ser humano é também a relação do homem com a mu-

lher (...) Dessa relação, pode-se estimar todo o nível da evolução do homem” (Marx, 1983, p. 122). Assim, Marx entende “o conjunto das relações sociais” na dialética entre “atividade produtiva” (trabalho) e relação humana (comunicação).

A intenção de Habermas não é uma revisão total da teoria do materialismo histórico em Marx, mas ele tenciona a “reconstrução” dessa teoria,

(...) a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar (Habermas, 1990, p. 11).

O que na obra de Marx ainda é significativamente importante em relação às teorias sociais modernas, como a teoria de sistemas, o funcionalismo americano, o estruturalismo francês e o pós-modernismo, é a visão dialética na interpretação do desenvolvimento do mundo produtivo e da humanidade:

Por essa razão, considero a decisão em favor do critério histórico-materialista do progresso, uma decisão não arbitrária: o desenvolvimento das forças produtivas, em conexão com a maturidade das formas de integração social, significa progresso na capacidade de aprendizagem em ambas as dimensões: no conhecimento objetivante e na consciência prático-moral (Habermas, 1990, p. 158).

Identifico, a partir da análise das obras de Marx e Habermas, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que “são incompatíveis com as estruturas de classe”. (Habermas, 1990, p. 38).

Podemos interpretar essas idéias, no sentido de Marx, como uma versão em termos mais atuais da “Ideologia Alemã”, em que o desenvolvimento das forças produtivas favorecem a uma formação dos sujeitos, que são capazes de realizar as condições de produção e de suas vidas particulares de uma maneira humana. Portanto, esses sujeitos “livres” não são automaticamente produtos ou “fatores” das

forças produtivas. O desdobramento de “estruturas universais do eu” é um processo autogenético do sujeito particular, mas não no sentido construtivista como autoconstrução do eu. O desenvolvimento do eu é um processo dialético, no qual se reflete sempre a relação social do indivíduo com a estrutura da sociedade.<sup>7</sup>

Na visão das relações entre forças produtivas e “formas de intercâmbio” entre os homens, podemos identificar semelhanças entre os autores supracitados:

As condições sob as quais os indivíduos mantêm intercâmbio entre si, enquanto a contradição nos aparece, são condições inerentes à sua individualidade e não algo externo a eles; condições nas quais estes determinados indivíduos, existentes sob determinadas relações, podem produzir sua vida material e tudo o que ela se relaciona; são, portanto, as condições de sua auto-atividade, produzidas por esta auto-atividade. (...).

Essas diferentes condições, que surgem primeiro como condições da auto-atividade e, mais tarde, como entraves a ela, formam, ao longo de todo o desenvolvimento histórico, uma série concatenada de formas de intercâmbio, cuja concatenação consiste em que a forma anterior de intercâmbio, transformada num entrave, é substituída por outra nova que corresponde às forças produtivas mais desenvolvidas e, por isso mesmo, ao modo avançado da auto-atividade dos indivíduos (Marx, 1991, p. 112).

Habermas, referindo-se a Marx, privilegia uma interpretação semelhante da dissolução das sociedades tradicionais, onde, no mundo capitalista pós-feudal, o “operário livre” ganha, de um lado, a liberdade de sua organização livre, perdendo, de outro lado, a proteção social nas condições feudais. Mesmo assim, essa nova “liberdade” no capitalismo é o pressuposto histórico para a organização do operário assalariado como coletivo social. Numa análise histórica, podemos constatar uma limitação significativa do trabalhador nas suas potencialidades de interação e comunicação, devido às condições de carga horária de 12 horas diárias no século XIX e no sistema taylorista do século XX. Hoje, um trabalhador qualificado do setor metal-mecânico,

---

<sup>7</sup> “Partindo de Hegel e chegando, através de Freud, até Piaget, desenvolveu-se a idéia de que sujeito e objeto se constituem reciprocamente, e que o sujeito só pode se tornar consciente de si mesmo em relação com (...) um mundo objetivo” (Habermas, 1990, p. 115s.)

com uma carga horária semanal de 35 horas ou menos, dispõe de uma potencialidade bem mais ampla e rica em suas interações, não somente dentro do mundo do trabalho, mas também na sua vida cotidiana e particular.

Nessas novas situações, diferencia-se e complica-se a tarefa dos indivíduos em tempos de crise:

Os homens têm que produzir suas formas socio-integrativas da vida particular, de maneira que se reconheçam mutuamente como sujeitos com capacidade autônoma de suas ações e ainda mais como sujeitos que são responsáveis pela continuidade de sua história pessoal (Habermas, 1994, p. 445).

Essa situação oferece novas chances para o processo de subjetivação e, ao mesmo tempo, novos desafios para a vida no capitalismo em crise.

Ao interpretar a teoria de Marx, seria possível expressar que, na dinâmica do capitalismo, é imanente que o indivíduo parcial da sociedade de classe tradicional deva encontrar perspectivas e possibilidades de sua emancipação, junto com a crescente “liberação” de modos de vida na “sociedade civil”, o que lhe possibilita uma independência cultural relativa em relação à esfera da produção. Nessas condições sociais e culturais, os indivíduos associados encontram chances de formar forças pessoais para resistir às repressões normativas tradicionais e ensaiar entendimentos e interações igualitárias. Com o crescimento de espaços vitais dos indivíduos, que não estão tão diretamente submissos às estruturas produtivas, eles podem experimentar interações solidárias e formarem suas identidades autoconscientes, autônoma e coletivamente. Assim, para Manacorda, identificamos a liberação humana numa nova relação entre trabalho e não-trabalho: “Trabalho omnilateral e não-trabalho igualmente omnilateral como desenvolvimento das potências da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem” (Manacorda, 1991, p. 84).

Encontramos, finalmente, na relação dialética entre o Materialismo Histórico de Marx e a teoria da Ação Comunicativa de Ha-

bermas, um conceito essencial para o entendimento da formação social e pessoal do homem. Na sua aplicação para a realidade social, Habermas vincula essa ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam gerar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social. Essa potencialidade imanente das interações intersubjetivas verdadeiramente humanas permite “a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com o outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro, estabelece-se também na linguagem e no trabalho (...)” Nessa relação, “é possível uma interação à maneira dos sujeitos: e esse oposto é um *oponente* e não um *objeto*” (Habermas, 1987, p. 36). Em termos da dialética, o sujeito age e interage num processo de mediação dos dois momentos, “como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação” (Habermas, 1987). Nesse processo, o “outro” interage como um “oponente”, sendo um Eu com uma identidade própria, mas não como *objeto*, social e pessoalmente oposto. O conceito da interação ou comunicação ideal reflete a possibilidade de reconciliação argumentativa entre os homens e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Para a análise social atual, concluímos que as estruturas sociais e técnico-operacionais da organização do trabalho em sistemas de produção participativos, como o trabalho em grupo, determinam a necessidade e oferecem a potencialidade de aquisição de **competências universalistas** na aprendizagem objetivante e comunicativa, no sentido da dominação intelectual e prática (integralmente) da organização do trabalho (veja: Markert, 2000a e Zarifian, 1999). Mas, como se sabe, essa potencialidade entra no capitalismo ainda em conflito com sua meta principal, ou seja, a produção de mais-valia.

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (veja: Zarifian,

1999), mas também na perspectiva da formação do sujeito, implicando, na reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência, a relação entre **trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade**.<sup>8</sup>

Um conceito pedagógico de competência, que reflete o conteúdo emancipatório dessas categorias, não deveria se orientar somente pelo entendimento funcional e fenomenológico das novas estruturas de trabalho e dos novos papéis sociais mais livres, mas tem de refletir sua essência crítica. Podemos, no momento, somente caracterizar brevemente algumas considerações sobre a aplicação das categorias trabalho e comunicação para um conceito pedagógico.

A “educação tecnológica” do futuro deveria orientar-se para “uma nova competência, baseada na compreensão da totalidade do processo de produção.” (Bastos, 1998, p. 37) Nesse sentido, a aplicação das técnicas segue a da lógica da “ação comunicativa”, para preparar e possibilitar a cooperação participativa em equipes heterogêneas. A escola será futuramente a instituição principal para promover a “ação comunicativa”. Em conseqüência, as instituições educacionais estão à procura da reorganização do currículo e dos métodos e técnicas do ensino.

Esses “métodos são instrumentos de libertação do aluno e não de vinculação a modelos estáticos que não têm condições de enfrentar mudanças e renovações.” (Bastos, 1998, p. 38) A escola do futuro precisa de uma nova relação com o mundo do trabalho, que desenvolva uma aprendizagem mútua: “o relacionamento está na base da interação de saberes, construídos nos laboratórios da escola e na vivência do trabalhador inserido no contexto produtivo.” (Bastos, 1998, p. 38)

Essas mudanças terão conseqüências significativas para a formação e profissionalização do professor. Ele assumirá as funções de “arti-

---

<sup>8</sup> Veja: Markert, 2001.

culador do diálogo com o aluno, do entendedor das tecnologias como um todo e do incentivador dos novos conhecimentos: ele fará a grande experiência da geração e transferência do saber tecnológico a partir da interação com o aluno.” (Bastos, 1998, p. 39).

Em suma, precisamos, futuramente, de uma nova relação entre o mundo do trabalho e o da educação (como processo de comunicação). Certamente a escola não poderá ser a única instituição de aprendizagem capaz de desenvolver as competências integradas.

## CONCLUSÃO

As categorias norteadoras de um conceito político-pedagógico de competência que pretendam não somente refletir criticamente as estruturas econômicas, mas tencionem, dialeticamente, prever as “possibilidades objetivas” do sistema capitalista em vigor e o processo imanente de sua potencialidade universal, no pleno sentido do materialismo histórico, em conexão com a teoria da ação comunicativa, deveria reconstruir as relações sociais e humanas na sua forma “omnilateral”, ou seja, na sua forma dialética. Somente com essa intenção conseguimos evitar que os conceitos pedagógicos de competência aplicados não se tornem uma nova moda pedagógica, ou ajustem somente as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital “progressista”, mas, ao contrário, contribuam para o entendimento de um conceito de “politecnicidade”, em referência às contribuições de Marx e de Habermas. Entendemos, assim, um conceito emancipatório de competência através de sua visão da “transformação” da realidade social, ampliando a capacidade de “transferência” com uma perspectiva política.

Resumindo estas reflexões, podemos caracterizar a metodologia voltada para a elaboração de nossas próprias **competências** como um processo contínuo de auto-realização (**trabalho**), auto-reflexão (**co-**

**municação**), auto-experiência (**sensibilidade**), num conjunto dos homens livremente associados (**universalidade**).

(Recebido para publicação em abril/2001)

(Aceito em junho/2001)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius. Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns (as categorias da pedagogia profissional para a ação didática). In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, A. (Org.). **Handbuch der Berufsbildung** (Coletânea da formação profissional). Opladen. 1995.
- BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade: a crescente subjetivação-normativa do trabalho. In: MARKERT, W. (Org.). **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.
- BAETHGE, M. E; SCHIERSMANN, C. Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigma der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung, 1998. **Forschungsstand und Forschungsperspektiven** (Educação contínua – perspectivas e problemas do novo paradigma do desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho no futuro. In: DESENVOLVIMENTO de competência 1998. Situação e perspectivas para pesquisas). Münster, New York, München, Berlin. Waxman, 1998.
- BASTOS, J. A. Educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. In: TECNOLOGIA e educação. Curitiba: CEFET-PR, 1998. (Coletânea).
- BECK, U. **Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne** (Sociedade de risco – no caminho para uma outra modernidade). Frankfurt, 1995
- CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CEB, n. 3, 26 de junho, de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES/Unicamp, n. 70, 2000.
- GERST, Schumann *et al.* **Gruppenarbeit in den 90ern**: zwischen strukturkonservativer und strukturinnovativer Gestaltungsvariante (trabalho em grupo nos anos 90: entre um modelo conservador e inovador), Göttingen - SOFI (Instituto de Ciências Sociais), 1995.
- HABERMAS, J. Trabalho e interação e técnica e ciência como ideologia In: **TÉCNICA e ciência como “Ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- HABERMAS, J. O materialismo histórico e o desenvolvimento de estruturas normativas. In: **PARA A RECONSTRUÇÃO do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HABERMAS, J. Individuierung durch Vergesellschaftung (Individualização através da socialização). In: BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (Org.). **Riskante Freiheiten**. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialética de esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MACHADO, L. O “modelo” de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, 1998.
- MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, Qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas: Papyrus, n. 64, 1998.
- MARKERT, W. Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa. In: Markert, W. (Org.). **Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnicidade**. Campinas: Papyrus, 1996a.
- MARKERT, W. Trabalho e comunicação em Marx e Habermas. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, 1996b.
- MARKERT, W. Lean Production – uma revolução da forma de produção capitalista? discussão alemã e internacional, sua implantação no Brasil e conseqüências para a formação profissional. In: MARKERT, W. (Org.). **Formação Profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises da sua práxis**. [s.l.] Edições Paratodos, 1997.
- MARKERT, W. Trabalho em grupo nas empresas alemãs: um novo modelo de produção e uma proposta de formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES/Unicamp, n.64, 1998.
- MARKERT, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção – implicações para uma nova didática na formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES/Unicamp, n. 72, 2000a.
- MARKERT, W. O conceito da ilha de aprendizagem na fábrica montadora de veículos Daimler Benz em Wörth – Um estudo de caso. In: CIET|SENAI (Org.). **Transformações no trabalho e impactos na educação profissional**. Rio de Janeiro/Brasília, 2000.
- MARKERT, W. **Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade – aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência**. Trabalho para o GT 9 na 24 Reunião da ANPEd 2001.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MARX, K. O Capital. 3.ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. v. 1, cap. 13.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1985
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- PAIVA, V. O mundo em mudança: deslocamento temático no final do século e convivência com a incerteza. **Revista Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, n. 6, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**. Campinas: Papirus, 1997.

ROJAS, Eduardo. **El saber obrero y la innovación en la empresa**. Montevideo: CINTERFOR, 1999.

TOURAINÉ, A. **crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

UNESCO (Org.). **Educação – um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Ed. Asa, 1996.

ZARIFIAN, P. **Travail e communication**. Paris: PUF, 1996.

ZARAFIAN, P. **El modelo de competencia y los sistemas productivos**. Montevideo: Cinterfor, 1999.