



2880 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação

A pedagogia das competências e a sacralização do senso comum  
Hildo Cezar Freire Montysuma - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

### **A pedagogia das competências e a sacralização do senso comum**

#### **Resumo**

No presente artigo analisamos a importância dada ao senso comum no trabalho docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológico - CEPT Roberval Cardoso, localizado Rio Branco - AC. Trata-se de um recorte de pesquisa realizada em 2016 e 2017 cujo objeto de investigação foi: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do CEPT Roberval Cardoso: Crítica a partir da tradição marxiana, dentre os aspectos resultantes dessa pesquisa um deles diz respeito a valorização do senso comum no processo educativo em decorrência da assimilação da pedagogia das competências disseminada por meio dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Como subsídio às análises foram utilizadas como ponto de partida Delors (2010) e Fukuyama (1992), documentos oficiais Brasil (1998, 1999 e 2000), aos quais contrapomos Marx e Engels (2007), Engels (1979), Marx (2011), Gramsci (2004), Kosik (2002), Ciavatta (2006), Frigotto (1999, 2012), Ramos (2001), Saviani e Duarte (2012) e Saviani (1992, 2008, 2010, 2013, 2014), com os quais procedemos a a análise dos dados da pesquisa.

**Palavras-chave:** Pedagogia das competências. Senso comum. Politécnica.

### **A pedagogia das competências e a sacralização do senso comum**

Hildo Cezar Freire Montysuma<sup>[1]</sup>

#### **Introdução**

O presente artigo é resultante da pesquisa cujo objeto de investigação foi: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso: Crítica a partir da tradição marxiana, realizada nos anos 2016 – 17 como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Mestrado do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre – UFAC. O lócus da investigação foi Centro de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT Roberval Cardoso, instituição educativa situada a 20 km da cidade de Rio Branco – AC, na Estrada Transacrea (AC - 90), mantida pelo Governo do Estado, por meio do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional<sup>[2]</sup>. Os sujeitos da Pesquisa foram os professores do referido CEPT.

Para efeito de interpretação dos dados empíricos coletados no trabalho de campo por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observações das atividades pedagógicas no cotidiano da Escola Roberval Cardoso, servimo-nos da mais recente produção acadêmica na área da educação profissional disponível no banco de teses da CAPS e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional – ANPEd, GT – 9 Trabalho e Educação.

O método adotado tanto na pesquisa quanto na construção desse artigo foi materialismo histórico-dialético a partir do qual analisamos a importância dada ao senso comum no trabalho docente do CEPT – Roberval Cardoso, decorrente da aplicação do paradigma das competência preconizado pela reforma educacional dos anos noventa do século passado, por tratar-se de um dos aspectos relevantes da pesquisa.

Além das teses, dissertações e artigos serviram de referência teórica Marx e Engels (2007), Engels (1979), Marx (2011), Gramsci (2004), Kosik (2002), Becker (1993), Ciavatta (2006), Frigotto (1999, 2012), Ramos (2001), Saviani e Duarte (2012) e Saviani (1992, 2008, 2010, 2013, 2014).

No âmbito da ideologia neoliberal foram analisados Delors (2010) e Fukuyama (1992), além dos documentos oficiais que normatizam a reforma da educação no Brasil (1998, 1999 e 2000).

#### **Uma análise crítica do paradigma das competências a partir de alguns autores de tradição marxiana**

Em todas as épocas, inclusive em nossos dias, os processos educativos constituem-se no repasse às novas gerações pelas que as antecede, dos legados culturais resultantes do trabalho. Processo pelo qual, os homens constroem símbolos, representação ideal do mundo e das ações vividas na produção dos meios indispensáveis à existência humana e da compreensão da realidade.

Nas comunidades tribais a educação dar-se "Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Essa atividade criadora, historicamente determinada, produz os bens necessários à existência da espécie e, também, à própria essência humana, posto que esta não se constitui em elemento dado pela natureza.

Entretanto, o aumento da produtividade do trabalho nas sociedades primitivas, resultantes das revoluções do período neolítico, possibilitaram a ampliação da produção ao ponto de gerar excedente. Decorrente dessas circunstâncias, desenvolveu-se uma classe de homens que passou a controlar a produção. O conjunto desses acontecimentos de significação histórica, implicou na divisão do trabalho, que "[...]só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho]<sup>[3]</sup> espiritual<sup>[4]</sup>. (MARX e ENGELS, 2007, p. 35). Nessa passagem de *A ideologia alemã*, incluindo a nota de Marx à margem do texto, nos indicam que a separação, no processo produtivo, entre os que produzem materialmente as riquezas e os que organizam e reproduzem as ideias constituiu-se no marco referencial da divisão social do trabalho, repercutindo na formação humana, exigindo a especialização de pessoas e processos que assegurassem às novas gerações o domínio dos signos culturais indispensáveis à vida.

Saviani (1992) aborda essa questão da seguinte maneira:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] (SAVIANI, 1992, p. 21).

É exatamente esse processo educativo de que trata Saviani (1992) que nas sociedades baseadas em relações de colaboração recíproca ocorre na e pela práxis humanizadora. Ou seja, coincide com o trabalho, ainda que não seja idêntico a ele, ao passo que, a partir do momento em que surge uma divisão social do trabalho, passam a existir as formas educativas duais e especializadas.

Dual porque nas sociedades divididas em classes, o trabalho perde seu caráter humanizador e converte-se em atividade alienada e alienante. Dito de outra forma, os produtores se veem apartados dos frutos do trabalho, tanto material quanto espiritual, ou dos códigos culturais histórica e socialmente produzidos. Essa contradição é condicionada, entre outros aspectos, pelo movimento histórico de *renovação* e *permanência*, no âmbito dessa unidade contraditória, os aspectos relativos à natureza própria da educação como campo específico da atividade humana, são referências para entendimento da crise da escola liberal de massas, como forma particular e renovada de educação surgida na modernidade, como destaca Gramsci (2004):

[...] a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...] (GRAMSCI, 2004, p. 32 -33).

Consideramos que o projeto educativo burguês representou um salto civilizacional, situando o desenvolvimento da escolarização em massa financiada pelo estado como forma principal de educação, no polo da *renovação* histórica. Entretanto, com base na assertiva de Gramsci (2004), entendemos que esta não “[...] aboliu as fronteiras entre o trabalho manual e trabalho intelectual” (FRIGOTTO, 2012a, p. 34). Por isso, manteve a dualidade educacional herdada dos modos de produção anteriores, fundada na formação diferenciada para os que produzem e outra para os que se apropriam dos resultados da produção, como atesta a história tanto do escravismo quanto do feudalismo, constitui-se em elemento de *permanência* na renovação que significou o projeto liberal de escola de massas.

Em decorrência dessa dualidade e da crise do projeto educacional na contemporaneidade, conceberam-se duas propostas distintas e opostas de educação escolar, como expressão dos objetivos das classes às quais estão organicamente vinculadas, ou seja, um projeto de educação em “sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticas e culturalmente elevado” (CIAVATTA, 2006, p. 117), que corresponde aos interesses do proletariado como negação do projeto de educação “pragmática a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista” (CIAVATTA, 2006, p. 117), expressão do projeto liberal de homem e de sociedade, que se configura como modelo educativo hegemônico no momento presente.

Em decorrência da recente reestruturação do capital e a substituição do padrão *taylorista-fordista* pelo *Toyotista*, o dualismo educacional se expressa nos princípios e valores propagados pela UNESCO, por meio do relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors<sup>[5]</sup>, editado no Brasil com o título “*Educação: um tesouro a descobrir*”, segundo o qual, “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p.31). Na reforma educacional brasileira, essa orientação se expressa por meio dos princípios da *estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade* (RAMOS, 2001, p. 132).

Com base nesses fundamentos é revelador o que diz o Parecer Nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referindo-se ao futuro de jovens e adultos quanto à empregabilidade e ao prosseguimento dos estudos, na atual quadra de desenvolvimento do capitalismo. De acordo com o documento, “será sempre, um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não-intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes natureza, além das escolas relacionadas à vida pessoal” (BRASIL. CNE/CEB, PARECER Nº 15/98, p. 36).

Trata-se de um programa educativo voltado para formar cidadãos capazes de conviver com as incertezas e constantes transformações decorrentes do mundo do trabalho que, com o implemento das tecnologias da comunicação, da informação e a robótica, alterou significativamente a noção de tempo e espaço e contraiu a empregabilidade.

Diante dessa conjuntura,

[...] a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2001, p. 135, *grifos da autora*).

A constatação da exclusão do mercado de trabalho como uma possibilidade cada vez mais presente na vida de milhões de pessoas é, por essa perspectiva, naturalizada e tratada como a única possibilidade societária real com a qual os seres humanos conviverão para o resto da eternidade (FUKUYAMA, 1992), Propõe-se a partir dessa perspectiva, a formação do trabalhador produtivo *flexível*, que se traduz, na prática, na formação para o *desemprego*.

### **Os desdobramentos da pedagogia das competências numa Escola da Amazônia Ocidental**

O Centro de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT Roberval Cardoso adota uma organização curricular fundamentada em competências, seguindo o que prescrevem os Referenciais Curriculares Nacionais do MEC (BRASIL, 2000), no qual o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela *ênfase dos conteúdos para o desenvolvimento de competências* (ACRE, p. 24), alinhado que a política de reforma educacional desenvolvida no Brasil cujo marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1998).

O princípio que estrutura o conceito de competência está expresso na Resolução Nº 4 de 1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE, como sendo a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. 1999).

A pedagogia das competências, é a versão atualizada da crença na contribuição da educação no processo econômico-produtivo, característica fundamental da teoria do capital humano, estruturada no pós Segunda Guerra Mundial, como aspecto particular das teorias do desenvolvimento. Frigotto (1999) a define da seguinte forma:

A ideia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de uma determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1999, p. 41)

Segundo o autor, essa teoria passou a ser disseminada por toda periferia do mundo capitalista, como solução para as desigualdades regionais e entre os indivíduos, por meio de organismos como (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF). Segundo os quais, por meio da educação, se poderia operar um desenvolvimento harmonioso do capitalismo. Contudo, essas crenças, gestadas no período de pleno vigor do estado de bem-estar social tiveram que ser atualizadas, devido ao seu esgotamento resultante da reestruturação produtiva, da reconfiguração da geopolítica mundial, do advento da hegemonia no plano econômico-político e do neoliberalismo. Assim, incorporou ao seu escopo novos conceitos, tais como:

globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1999, p.

Essas são categorias amplamente utilizadas como elemento rejuvenescedor da teoria do capital humana, com o qual se procura suavizar a brutalidade com que a alienação do trabalho se opera no panorama neoliberal. No âmbito da educação brasileira, uma de suas faces revela-se por meio da Resolução 04/99 do Conselho Nacional de Educação, que institui o currículo por competências.

Diante da revolução tecnológica que amplifica o tempo de trabalho socialmente desnecessário, dispensa trabalho vivo, torna volátil as funções e postos de trabalho, a nova teoria do capital humano está voltada não mais para a realidade de um mercado de trabalho em expansão, como no período de hegemonia do projeto econômico keynesiano, mas para uma empregabilidade cada vez mais restrita.

Nesse cenário, as perspectivas do cidadão se estreitaram quanto a relação trabalho-educação, pois “[...] o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o cesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430). É, pois, nesse ponto de vista educativo que o CEPT Roberval Cardoso ancora seu Projeto Político Pedagógico, o que pode ser constatado no tópico *Organização Curricular*, no qual a categoria competência é definida como sendo:

ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (op. cit., p. 24)

Evidencia-se, portanto, a influência exercida no PPP da Escola do Relatório Delors, base da reforma educacional brasileira.

Segundo Ramos (2001), a noção de competências está fundamentada na “[...] valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores” (RAMOS, 2001, p. 66, *grifos da autora*). A valorização desses saberes é uma das ideias que têm bastante força no CEPT – Roberval Cardoso, atribuindo-se papel de destaque para o conhecimento que os alunos trazem consigo de suas vivências familiares e comunitárias, como por exemplo, no depoimento do Professor 9a.

Então, quando os meninos chegam à Escola, eles já têm a sua teoria, já têm uma prática, já têm uma vivência. E aí, o que acontece? A gente vai fazer uma capacitação, que seria uma junção de saberes, onde o agrônomo ou então qualquer outro mediador entra com a parte técnica, né? Com a teoria e, com isso, os meninos vão colocar para a gente que foi que eles aprenderam lá, né? O que ele já sabe? O que eles aprenderam com os avós, com os pais. E, aí, a gente vai juntar tudo isso, né? (PROFESSOR 9a, depoimento).

Essa perspectiva coincide com o que diz o Professor 7a quando este afirma: “o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora. Querendo ou não” (PROFESSOR 7a, depoimento). Essa afirmativa atesta que ambos os professores valorizam o conhecimento popular que os alunos trazem de sua vivência familiar e social, no entanto, não demonstram como se dá a passagem do conhecimento empírico, sincrético e, em muitos aspectos, contraditórios, para uma consciência científica e filosófica na acepção explicitada por Saviani (2008).

Na Escola o senso comum constituindo-se em ponto de partida e de chegada do processo educativo, encerrando-se num movimento *circular* e não uma *espiral ascendente* na acepção de Engels (1979, p. 130), para quem o conhecimento tem sentido progressivo, de autorrevolução.

Por sua vez, o Professor 1a abordou a relação entre o trabalho e a educação da seguinte maneira:

[...] a relação estabelecida, na verdade, entre a formação oferecida na escola e os alunos, é aqui, para mim, assim, o grande divisor de águas. Nós trabalhamos com pessoas que vêm de comunidades rurais e, aos conhecimentos empíricos, os conhecimentos, [...] do dia-a-dia, da vivência dessas pessoas, eles fornecem argumentos e fornecem articulações para que essa relação seja amadurecida. Porque a Escola da Floresta, ela traz uma característica que é valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e pode melhorar esses conhecimentos a partir das técnicas desenvolvidas. Então, isso é uma relação muito harmoniosa (PROFESSOR 1a depoimento).

A nosso ver, essa perspectiva que procura harmonizar senso comum e ciência, ressaltada pelo Professor 1a como um diferencial da Escola *um divisor de águas*, implica a adoção de uma postura marcada pela relação “cliente – servidor”, na qual *o cliente tem sempre razão*. Com isso, não se menciona a pensamento dos alunos, no sentido de educá-los noutra mentalidade, crítica e cientificamente fundamentada.

O Professor 12a segue a tendência geral da escola e demonstra a relevância dos conhecimentos tácitos dos alunos no processo educativo, quando afirma: “[...] Fazer com que desperte os conhecimentos que ele já tem, que ele já vem, que cada indivíduo tem” (PROFESSOR 12a, depoimento).

Converge para esse mesmo ponto de vista o seguinte depoimento: “Então, a gente tenta fazer essa relação, da teoria à prática, com que ele já tem” (PROFESSOR, 2a, depoimento). Reafirma-se, assim, o compromisso em manter os conhecimentos prévios dos alunos.

Mais enfático nessa direção é o depoimento do Professor 5a:

[...] levando em conta também o que ele também adquiriu, o que ele já traz [...] A carga dele, né? O que ele já tem pronto, esse aluno. O que a gente vai fazer, a gente vai mediar esse... Esse, Como é que se fala? Essa teoria, vamos dizer assim, né? Vamos mediar [...] eu acho assim, de grande importância. Bem, [...] trabalhado pela Escola, bem enfatizado nisso [...] (PROFESSOR 5a, depoimento).

O Professor 5a reproduz, aqui, o mesmo padrão de pensamento de praticamente todos os seus companheiros, no que se refere à relação entre trabalho e educação. Ou seja, quando se trata de educar para o trabalho, o centro desse processo, ponto de chegada e de partida, são as experiências sociais dos alunos que devem ser valorizadas.

Para interpretar essa concepção, presente nesse conjunto de depoimentos, nos referenciamos no que dizem Saviani (2010) e Ramos (2001). O primeiro autor destaca a incoerência dessa concepção, tomando como exemplo a relação que se estabelece entre o professor alfabetizador e o aluno analfabeto sob o primado da democracia. Diz ele:

Quando vou, por exemplo, relacionar-me com analfabetos, é uma falácia afirmar que posso ter uma relação democrática com a criança ou o aluno. Não há democracia aí porque ele está em uma posição em que depende do meu auxílio para adquirir determinados instrumentos. O processo pedagógico é que deve elevá-lo. No ponto de chegada, sim. Uma vez alfabetizado, ele torna-se capaz não apenas de se expressar oralmente, como também por escrito. O professor era capaz de expressar-se oralmente, como o aluno, além de se expressar por escrito também. Havia uma diferença. E o que funda a relação pedagógica é exatamente essa diferença. O que me coloca em uma relação educativa com esse aluno analfabeto, eu sendo alfabetizado e com o objetivo de alfabetizá-lo, é o objetivo de eliminar essa diferença, para que ao término do processo ele chegue a um nível em que já me encontrava no ponto de partida e ele, não. Aí sim a diferença é removida e a igualdade se estabelece. Aí pode ser travada uma relação democrática [...] (SAVIANI, 2010, p. 168 – 169).

Com base nessa assertiva, entendemos que, no contexto do CEPT – Roberval Cardoso, o ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno, *o que ele também adquiriu, o que ele já traz*, como afirma, por exemplo, o Professor 5a. Já o ponto de chegada (final do ciclo de estudos) deve ser a apropriação do conhecimento científico por parte do aluno, o qual o professor deve dominar. Nesse sentido, o saber prévio dos alunos não pode ser visto de forma absoluta, mas, ao contrário, superado na ação educativa que se estabelece entre professor e aluno, mediado pela prática social, comum a ambos.

Por sua vez Ramos (2001), entende que o perigo da supervalorização dos conhecimentos tácitos é:

Quando se parte do contexto de vivências do aluno, pressupõe-se ter de se enfrentar as concepções prévias trazidas por ele. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou,

ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restrita a determinados contextos. (RAMOS, 2001, p. 141 - 142).

Entendemos que, para a autora, a simples sistematização desses conhecimentos conduz a um conhecimento falso. Pois, para o enfrentamento de situações concretas e para que o aluno atinja uma consciência crítica, é necessário estabelecer relação entre "ideias, fatos e fenômenos" (ibidem), que possibilite romper os aspectos aparentes do objeto de análise, penetrar-se na sua essência e dessa forma apropriar-se da "estrutura oculta da coisa" (KOSIK, 2002, p.18). Isso porque o conhecimento passa pela apreensão dos múltiplos aspectos que compõem o todo, ou seja, todas as partes da aparência e da essência das coisas, assim como suas concatenações, ao passo que o senso comum fica preso ao universo das estruturas aparentes do fenômeno.

À medida que se valorizam os saberes tácitos dos alunos rebaixa-se o papel social do professor, uma vez que coloca-se em segundo plano a ação intencional de educar, direcionada por um profissional qualificado para esse fim, ao invés disso, assume a centralidade as experiências vividas pelos alunos em seus aspectos lógicos, cujo conteúdo se esgota nas verdades aparentes, legitimados no âmbito educacional pela lógica formal, aspecto que trataremos no tópico seguinte.

#### **A superação do senso comum como princípio de uma educação crítica**

A lógica formal, como o próprio nome expressa, limita-se a forma, a aparência da realidade, não possibilita penetrar a essência do fenômeno, decompor suas partes e descobrir suas múltiplas concatenações. Esta forma lógica é muito presente no senso comum, que Kosik (2002) analisa como:

[...] as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada **práxis** histórica, como conjunto de representações ou categorias do "pensamento comum" [...] Por isso, a **práxis** utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. [...] é **práxis** fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre elas se ergue [...] (KOSIK, 2002, p.14, *grifos do autor*).

Trata-se do universo das verdades aparentes, parciais e fragmentárias que o autor chama de "pseudoconcreticidade", ao qual pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da Humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 2002, p.14, *grifos do autor*).

O que podemos deduzir a partir dessa contribuição de Kosik (2002) é que para a superação da consciência ingênua, construída a partir da reflexão sobre a realidade aparente resultante da práxis fetichizada, é necessário desenvolver uma reflexão dialética radical, que consiga atingir a essência da realidade. Só o materialismo histórico-dialético possibilita articular metodologicamente todas as dimensões do real, essência e aparência, realidade material e pensamento, prática e teoria, como realidades distintas, contudo, indissociáveis da mesma totalidade.

Karl Marx, ao tomar a sociedade capitalista como objeto de estudo, buscou identificar o elemento estruturante mais simples desse sistema que, ao mesmo tempo, contivesse em sua simplicidade toda a complexidade de forma sintética, o que ele expressa de forma clara em *O método da economia política*:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).

Kosik (2002), traduz essa passagem de Marx da seguinte forma: "Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo" (KOSIK, 2002, p. 49).

Apoiando-nos, portanto, nos fundamentos acima destacados de Marx (2011) e Kosik (2002), para problematizar a prática docente da Escola Roberval Cardoso no contexto da relação trabalho – educação. Tomamos como pressuposto que essa categoria permite, como diria Kosik (2002), romper o universo da *pseudoconcreticidade*, para que se possa mergulhar na *totalidade concreta* para chegar ao "concreto pensado" (SAVIANI, 2014, p. 2). Ou seja, para se chegar aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam as práticas educativas dos docentes daquela unidade educativa.

Com base nesse referencial entendemos que um processo educativo que tenha como objetivo a emancipação dos trabalhadores, como postulado no Projeto Pedagógico do CEPT Roberval Cardoso, deve tomar o senso comum presente no saber popular como ponto de partida, incorporando o que houver de verdade e de elementos progressistas nele contidos, entretanto, para que esse processo educativo assuma um sentido progressista deve buscar a superação de seus aspectos reacionários e supersticiosos, para que se converta em ponto de chegada como saber ressignificado, enriquecido com os avanços da ciência e da filosofia revolucionárias, pois o senso comum, conduz quando muito, a formação de uma proto-consciência de classe para si, mas não permite o salto de qualidade para o desenvolvimento da consciência de classe para si. Tende a manter os sujeitos na fronteira entre o pensamento conservador e a práxis revolucionária.

Com base nos pressupostos acima expostos, compreendemos que a excessiva valorização dos saberes tácitos dos alunos, expresso num processo educativo que parte do senso comum e a ele retorna, produzindo um movimento circular que leva à estagnação cultural em detrimento do progresso científico e tecnológico dos alunos, em última análise implica em obstáculo ao avanço civilizacional da própria sociedade, que pressupõe para seu desenvolvimento que se tome o senso comum como ponto de partida, sem se deter nele. Movendo-se em direção ao domínio e ao mesmo tempo no desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da cultura humanística e à consciência histórico-crítica como ponto de chegada, formando um espiral ascendente ou helicoidal.

#### **Concluindo o texto e abrindo o debate**

A partir do que expusemos nesse artigo, consideramos que a implementação no CEPT – Roberval Cardoso de um projeto de educação politécnica, que tenha a emancipação dos trabalhadores como princípio, passa pela substituição do paradigma de construção de competências para satisfação dos interesses do mercado, pelo de qualificação profissional, numa perspectiva de formação omnilateral, que assegure aos estudante-trabalhador o desenvolvimento da capacidade trabalhar manualmente, teoricamente, assim como, o domínio dos signos da cultura erudita produzidos historicamente pela humanidade e da tecnologia contemporânea.

Nessa perspectiva, a prática é o critério da verdade, nesse sentido, o ponto de partida de um currículo