

REFERÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO FRENTE AO EFETIVAMENTE NOVO.

*Ronaldo Marcos de Lima Araujo**
*Doriedson do Socorro Rodrigues***

Resumo

A partir de orientações marxistas, problematizamos o pragmatismo como referência predominante nas práticas formativas da educação profissional brasileira, em particular nas séries metódicas de ofício e na pedagogia das competências. Fazendo uso dos recursos da pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem histórica, sustentamos a necessidade de um projeto de formação profissional pautado na filosofia da práxis, que tome o trabalho como orientador das ações formativas do trabalhador, promovendo-se uma educação orientada para a emancipação, no sentido de o trabalhador dominar todas as esferas produtivo-culturais da vida social. Ao final fazemos, com base na literatura estudada, algumas indicações para a organização didática da educação profissional fundada na filosofia da práxis.

Palavras-chave: Filosofia da Práxis; Pragmatismo; Educação Profissional; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Gaudêncio Frigotto, 2001¹

O ponto de partida deste texto é a ideia de que a educação em geral e a educação profissional, em particular, constituem campos de disputa em que predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social. Tais abordagens consubstanciam em nossa sociedade, prioritariamente, dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital.

A partir desse pressuposto, apoiamos-nos na literatura de base marxista para identificar as referências que permitam a avaliação

de práticas formativas em educação profissional, problematizando as estratégias articuladas ao projeto educacional do capital, de cunho pragmático, que visam à segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador e à acomodação social ante a realidade dada. Em particular, focamos nas séries metódicas ocupacionais e nas formulações pautadas na noção de competência entendidas enquanto projetos de formação profissional que têm uma marca comum, substantivamente ambos buscam articular as ações de ensino à lógica do capital, mas que se diferenciam e que podem ser compreendidos como expressões de dois momentos diferentes do capitalismo mundial, que passou da forma taylorista de gestão e de organização do trabalho para o modelo de acumulação flexível-toyotista. Esses dois projetos formativos, de objetivos comuns, ao buscarem o ajustamento da formação apenas à realidade imediata legitimam a divisão técnica do trabalho e cristalizam a dualidade da educação brasileira e da educação profissional em particular.

Procuramos na literatura da área pontos de ancoragem a partir dos quais pudéssemos sistematizar a crítica aos projetos educacionais conformadores da acomodação social e também alguns elementos para um projeto de formação de trabalhadores orientado pelos interesses dos próprios trabalhadores.

Compreendemos aqui que a origem da dualidade educacional indicada anteriormente, que se manifesta na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa

* Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela UFMG. E-mail: rlima@ufpa.br.

** Professor da Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pela UFPA. E-mail: doriedson@ufpa.br.

Recebido para publicação em: 30/04/10

o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

O reconhecimento da existência desses dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores impõe que se faça uma opção entre eles, tal como sugere Frigotto na epígrafe deste texto. Não se trata apenas de uma opção entre duas pedagogias, é mesmo uma opção entre duas filosofias, duas leituras de mundo, de sua dinâmica e de seu futuro². Para Marx (*apud* VASQUEZ, 1968)³ existem dois tipos de filosofia: aquelas que se propõem a explicar a realidade (filosofia como acomodação ao mundo) e aquelas que servem à transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical). Ou seja, quando encaramos a necessidade de renovação da educação profissional temos em mente que

As diversas práticas pedagógicas de formação das capacidades de trabalho, de escolarização ou não, presenciais e à distância, incluindo-se as que ocorrem no contexto das relações de trabalho, têm como objetivo teleológico interferir nas condições de utilização do trabalho humano. Nem todas, porém, estão necessariamente comprometidas com as estratégias de valorização do poder de negociação dos trabalhadores. (MACHADO, 1996)⁴

Neste texto, portanto, problematizaremos algumas referências de práticas formativas que, inspiradas em uma filosofia como aceitação do mundo, buscam promover a formação de trabalhadores ajustados à realidade dada.

Reconhecemos as pertinências das considerações de Mészáros (2005)⁵, para quem a educação do capital, que forma para o mercado de trabalho e para a valorização do capital, é antagônica aos processos de valorização humana. Para esse importante intelectual contemporâneo a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida; para isso,

[...] é necessário **romper com a lógica do capital** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente [...]. Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005 – grifo nosso)⁶.

Ressalta Mészáros, entretanto, que “[...] *no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida*”⁷. Ele defende que a mera negação das práticas tradicionais não resolve. Segundo o autor, “*Para o bem ou para o mal, o êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e ‘paracelsiano’ do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior*” (MÉSZÁROS, 2005)⁸.

Sob essa perspectiva é que estamos considerando a necessidade de compreensão das práticas formativas em educação profissional, problematizando aquelas que se articulam ao ideário pragmatista e buscando na filosofia da práxis⁹ a referência tendo em vista, para além da simples negação, a formulação de estratégias que favoreçam a atividade humana autorrealizadora.

Assim, sem necessariamente buscar levantar dados novos, tentamos identificar e sistematizar algumas referências que permitam estudos posteriores com possibilidade de colaborar para a

construção de projetos de formação de trabalhadores articulados a um projeto de transformação radical da sociedade.

Este texto está organizado com duas seções principais, um que foca e problematiza o projeto de educação profissional do capital, de cunho pragmático, e que analisa em especial o projeto de educação profissional do Senai e a pedagogia das competências, e outra que, com base nas formulações de autores marxistas, busca considerar a possibilidade de um projeto pedagógico de formação dos trabalhadores.

Procuramos privilegiar uma abordagem sobre as dimensões pedagógicas desses dois projetos, sem, no entanto, deixar de considerar as suas implicações políticas. Optamos por buscar identificar esses projetos considerando as categorias básicas dos processos pedagógicos: finalidades, conteúdos formativos e procedimentos de ensino.

O PROJETO DO CAPITAL

Para Frigotto (2001), o projeto societário e educativo do capital apresenta como horizonte

[...] a educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001)¹⁰

Não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo. Sob essa perspectiva tem se dado a configuração da escola brasileira destinada aos trabalhadores, à classe destituída dos meios e objetos de produção: uma educação que lhe propicia tão-somente os requisitos mínimos para “manusear os parafusos da fábrica”, alijando-os de uma formação integral que, no dizer de Gramsci (1978)¹¹, propicie-lhes tanto os conhecimentos provenientes da *societas rerum*, de modo a garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto os da *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O SISTEMA S E AS SÉRIES METÓDICAS OCUPACIONAIS.

Sem desconsiderar experiências anteriores de formação de trabalhadores, temos as décadas de 1930 e 1940 como período

de institucionalização da educação profissional no Brasil, marcadamente pelo nascimento do Senai e das leis orgânicas do ensino em 1942¹², que foram respostas do Estado e dos empresários à então nova demanda por formação de trabalhadores.

O surgimento do Senai e, mais tarde, do Senac (1946) marca a origem do Sistema S ao qual, posteriormente, veio se juntar o Senar, o Senat, o Sebrae e a Sescop¹³.

De acordo com Oliveira (2003)¹⁴, nesses anos nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados. Este pesquisador desenvolve a tese de que os processos de industrialização fizeram surgir uma nova classe social, num contexto político que o requeria, para se fortalecer, como também requeria o industrialismo, para tais fins. Assim, no momento em que nasce o empresariado industrial brasileiro nasce também uma ideologia para justificá-lo.

Como marca da educação profissional nascente junto com o Sistema S, Cunha (2000)¹⁵ explicita que a incorporação das **séries metódicas de ofício** por essas instituições, especificamente pelo Senai e pela rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

De acordo com esse autor, essa metodologia de ensino, identificada como pedagogia da educação profissional por excelência, compreende quatro fases distintas que eram aplicáveis em qualquer situação de aprendizagem, privilegiando: 1) a individualidade do aluno, 2) o estudo do assunto, 3) a comprovação do conhecimento e 4) a aplicação, generalização ou transferência do conhecimento. No processo de ensino e aprendizagem valorizava-se o método de instrução individual, tal qual Cunha descreve:

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas; o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhes estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo. (CUNHA, 2000)¹⁶

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução

dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo à ordem social. Cabia à instituição de ensino profissional o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer.

Assim, a institucionalização da educação profissional no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. **Objetivava** a assimilação da realidade de trabalho dada, e na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de **métodos de ensino** programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os **conteúdos** eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados. O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse.

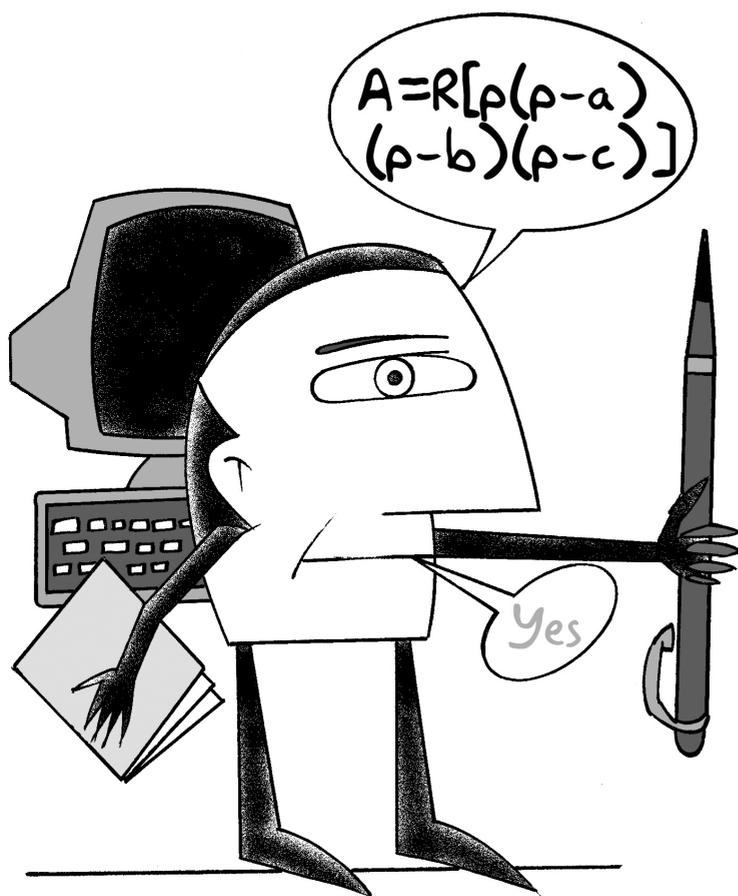
Pelo exposto, não se concebia o processo ensino-aprendizagem como a busca de condições para que o discente alcançasse a autonomia. Pelo contrário, o modelo descrito buscava a robotização do ser humano, tão ao gosto dos tempos modernos, quando as necessidades do capital impõem ao homem trabalhador somente o saber-fazer em detrimento de sua totalidade, dele requerendo, às vezes, a subjetividade, não em sua amplitude, mas somente aquela capaz de aumentar suas taxas de lucro (MACHADO *apud* ARANHA, 1997)¹⁷.

A experiência pedagógica desenvolvida pelo Senai por meio das Séries Metódicas de Ofício expressa um ideário pedagógico hegemônico até os anos 1980 no Brasil e que identificamos como a “velha institucionalidade da educação profissional brasileira”. Para o MTE/SPPE¹⁸ (*apud* CAMARGO, 2002)¹⁹, seriam vários os termos que configurariam uma “velha institucionalidade”. Expressões como: qualificação voltada para a habilidade, saber-fazer, disciplina, obediência, conformidade a normas, reação, memorização, execução, concentração, formação curta e individual; educação profissional dicotômica à educação geral, em redes e sistemas nacionais, com clientelas restritas, centralizadas, voltadas para homens brancos, centralizada, sob a gestão do governo e empresários, com foco na oferta de formação, assistencialista e sob a ótica do “operário padrão”.



*a institucionalização
da educação profissional no
Brasil foi pautada numa
pedagogia tecnicista, de base
pragmática, e organizada
sob forte hierarquização
das funções técnicas (e docentes)
em conformidade com
o modelo de acumulação
taylorista-fordista.*

Enfim, essa “velha institucionalidade”, conforme analisa Frigotto (1983)²⁰ ao tratar das relações pedagógicas travadas nos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), no fundo pretendeu continuar alijando o trabalhador de uma formação técnico-científica que lhe permitisse o domínio da totalidade das ações produtivas, objetivando, isto sim, “fazer, pelas mãos, a sua cabeça”, já que as relações de trabalho-aprendizagem, os valores, atitudes e hábitos disseminados por essa lógica educativa voltavam-se tão-somente para a emergenciaisidade da produção (KUENZER, 1997)²¹, impondo-lhe o saber operativo em detrimento de uma formação que favorecesse a apropriação, em sua totalidade, do saber elaborado materialmente pela sociedade, para o que é necessária uma visão pedagógica que conceba os saberes desses trabalhadores como mediadores, marcas de classe social, para obtenção dos saberes historicamente legitimados pela sociedade, a fim de os mesmos implementarem uma hegemonia diferente da capitalista (FRIGOTTO, 2006)²². Por fim, parafraseando Frigotto, Kuenzer (1997) destaca que as instituições educativas que buscaram a relação trabalho-educação como perspectiva pedagógica, como o Senai, nasceram “[...] para desenvolver a pedagogia das relações capitalistas de trabalho [...], a partir das “[...] formas concretas que assume a divisão do trabalho enquanto resultado das novas formas de sociabilidade do capital”²³. Delas não se deve esperar uma educação voltada para o desenvolvimento da onilateralidade humana, portanto.



A RENOVAÇÃO DO VELHO: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS²⁴

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana apresenta-se, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, colocou-se como um elemento da realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tinha a pretensão formal de responder às exigências dessa nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

Parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo **saberes** (de diversas ordens, como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia, etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio comunicativas, etc.).

As competências são assim definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática (...). Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais (STROOBANTS, 1997)²⁵.

Podemos apontar como novidades associadas à emergência do projeto educacional pautado na noção de competências os seguintes aspectos: a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

A pedagogia das competências tem algumas referências que lhe configuram uma identidade político-pedagógica.

A REFERÊNCIA RACIONALISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Vários são os autores (TANGUY, 1997a; ROPÉ, 1997; STROOBANTS, 1997; MACHADO, 1998a; SCHWARTZ, 1990)²⁶ que ressaltam a influência do racionalismo²⁷ sobre o Modelo de Competências²⁸. Para Stroobants (1997)²⁹, foram as ciências cognitivas³⁰ que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção na forma como ela vem sendo usada pela sociologia do trabalho, descrevendo-a a partir do trio “saber, saber-fazer e saber-ser”.

Para Stroobants (1997)³¹, sob a ideia de objetivação das competências, materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, particularmente dos atos humanos no trabalho, numa sequência lógica. Acredita-se na possibilidade de controle e autocontrole desta sequência de modo a gerar performances e eficácia.

A ideia de racionalização de processos formativos e de trabalho não é, porém, uma novidade. Desde Taylor, com sua proposta de administração científica, têm sido feitas tentativas de máxima racionalização da produção e da formação. A partir dele, outras perspectivas do racionalismo se apresentaram, como o movimento de relações humanas, buscando, por um lado, alternativas administrativas para as empresas a fim de obterem maior eficiência e racionalidade e, por outro, diminuir as resistências ao trabalho de tipo taylorista (MACHADO, 1994)³².

Tal como na esfera do trabalho, também nas escolas as iniciativas racionalistas vêm mostrando força. Na educação brasileira o racionalismo se tornou mais evidente na década de 1970, com a corrente tecnicista da educação inspirada na Teoria do Capital Humano, e, na década de 1990, com o neotecnicismo, sob inspiração dos Círculos de Controle de Qualidade (SHIMIZU, 1996)³³.

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o melhor planejamento e controle dos processos formativos, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro lado, foram elementos que contribuíram, apesar de não serem determinantes, para tentativas de racionalização dos processos formativos.

O processo de decomposição de tarefas parece ter tornado “natural” a ideia de que a formação das competências caminha para um tipo de **organização curricular modular** como estratégia formativa mais adequada, de modo a permitir validações cumulativas, ou seja, um sistema de unidades capitalizáveis organizado de modo a resultar no “ser capaz de” (TANGUY, 1997a)³⁴. A estratégia de organização modular também se mostra mais adequada à ideia de desenvolvimento da empregabilidade por permitir ações pontuais, de curta duração, de formação focada em requerimentos emergenciais do mercado.

É uma didática que se baseia na decomposição dos processos de aprendizagem em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo. A decomposição dos processos de aprendizagem, depois de “socializados” com os alunos, deveria possibilitar o controle consciente e deliberado das operações cognitivas, num esforço de hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem (ROPÉ, 1997)³⁵.

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam aos **objetivos formativos** comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos que objetivam maior rapidez nos processos de reprodução do capital. Na medida em que tornam públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e autoavaliação dos indivíduos.

A ideia de racionalização também vem inspirando **práticas de avaliação** que se propõem a medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores. Em tais práticas, onde se empregam métodos e técnicas supostamente científicas, são utilizados procedimentos de objetivação, de classificação e de medida das competências requeridas, das competências adquiridas e do percurso profissional (TANGUY, 1997a)³⁶. Tais procedimentos, segundo Tanguy, vêm sendo utilizados, na França,

A estratégia de organização modular também se mostra mais adequada à ideia de desenvolvimento da empregabilidade por permitir ações pontuais, de curta duração, de formação focada em requerimentos emergenciais do mercado.

de maneira similar tanto nas empresas quanto nas escolas³⁷. A avaliação de competências tem se revelado um dos elos mais frágeis desta perspectiva formativa, pois não se tem como atestar a aquisição de capacidades práticas (competências) necessárias em uma situação futura e, portanto, imprevisível.

Ropé e Tanguy (1997a)³⁸ questionam os esquemas de análise de racionalização das competências, elaborados com base nas ciências cognitivas. Segundo elas, tais esquemas não dão conta de apreender a dinâmica da realidade e nem oferecem os modelos para a operacionalização do “aprender a aprender” e da “transferência de capacidades”.

Para Machado (1998a), este tipo de abordagem de inspiração racionalista desconhece que a competência é, antes de mais,

[...] uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações sociais [...] quando se produz um catálogo de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos. (MACHADO, 1998a)³⁹

Machado (1998a)⁴⁰ lembra que as estruturas de ação são *construídas e reconstruídas permanentemente pelos sujeitos*, que estes, mediante suas próprias referências e a partir da leitura que fazem do contexto e de seu papel, reinterpretem e *reorganizam as prescrições e completam os elementos necessários à realização da atividade de trabalho*. Esta autora conclui que *não há, assim, um nível de análise predeterminado capaz de tomar posse da competência* (MACHADO, 1998a)⁴¹, ela deve ser, portanto, contextualizada e historicizada.

A avaliação de cunho racionalista é questionada por Ropé (1997)⁴², porque quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, através da padronização e da uniformização dos resultados, favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções.

Apesar de se questionar a validade dos procedimentos adotados, de inspiração racionalista, de decomposição das tarefas em busca da objetivação e padronização de comportamentos considerados competentes, não se pode concluir que eles não tenham efeitos sobre o imaginário e as práticas docentes, nem se pode considerar que as práticas de avaliação sejam inócuas, embora seus maiores resultados talvez não estejam diretamente ligados aos seus objetivos anunciados.

A REFERÊNCIA INDIVIDUALISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Outra marca da pedagogia das competências, pode-se dizer, é a sua inspiração individualista, pois apesar de permanecer vaga, na maioria das vezes a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências (ROPÉ; TANGUY, 1997a)⁴³.

O individualismo pode ser identificado como uma doutrina segundo a qual o indivíduo constitui fundamento de toda a lei. Assim, uma pedagogia individualista promove um processo formativo no qual se valoriza o desenvolvimento de capacidades individuais, que sejam de caráter individual e não social. Desvaloriza-se, assim, a ideia de desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comum a todos os indivíduos de um processo formativo.

A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal. Assim, uma pedagogia das competências inscreve o aluno singular no centro do sistema educativo e instaura o princípio de cursos individualizados no lugar de habilitações mais ou menos padronizadas. As competências, no entanto, apesar de serem colocadas como atributos dos indivíduos, requerem a sua validação pela organização institucional (cf. ISAMBERT-JAMATI, 1997; TANGUY, 1997a; 1997b)⁴⁴.

A inspiração individualista é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado sobre saberes para um sistema de aprendizagem focado no aluno. Nas empresas, essa tendência se explicita na substituição de um modelo de organização *produtiva no seio da qual se podia ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado* (ROPÉ; TANGUY, 1997a)⁴⁵.

Em ambos os casos, escolas e empresas francesas, verificou-se uma busca obstinada de individualização. Estas têm lançado mão de instrumentos como o contrato de aprendizagem e o contrato de parceria (ROPÉ; TANGUY, 1997a)⁴⁶.

O que parece estar em curso com essa individualização da formação não é a valorização do elemento humano, mas o contrário, o seu enfraquecimento enquanto coletivo, como diz Machado:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos. (MACHADO, 1998b)⁴⁷

Esta lógica individualizante, afirma a autora, não se choca, porém, com o tipo de solidariedade promovida pelo capital em favor do trabalho produtivo em equipe, e é *somente dentro desses marcos que ela re-estabelece o coletivo e re-valoriza os processos grupais de trabalho e as trocas intersubjetivas* (MACHADO, 1998b)⁴⁸.

Esta individualização tem o efeito de enfraquecer o coletivo dos trabalhadores, romper a sua solidariedade e entravar a expressão de interesses coletivos, pois se apoia sobre uma concepção unificada de necessidades dos trabalhadores e das empresas, mascarando os interesses contraditórios entre capital e trabalho (DUGUÉ, 1998)⁴⁹. Para esta autora, degrada-se o ambiente de trabalho, principalmente, através de práticas de concorrência que levam os trabalhadores a se enfrentarem individualmente, ou em clãs. Além disso, para Tanguy (1997a)⁵⁰, a individualização favorece a aceitação das diferenças salariais como resultado de propriedades e de ações individuais.

A REFERÊNCIA NEOPRAGMATISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

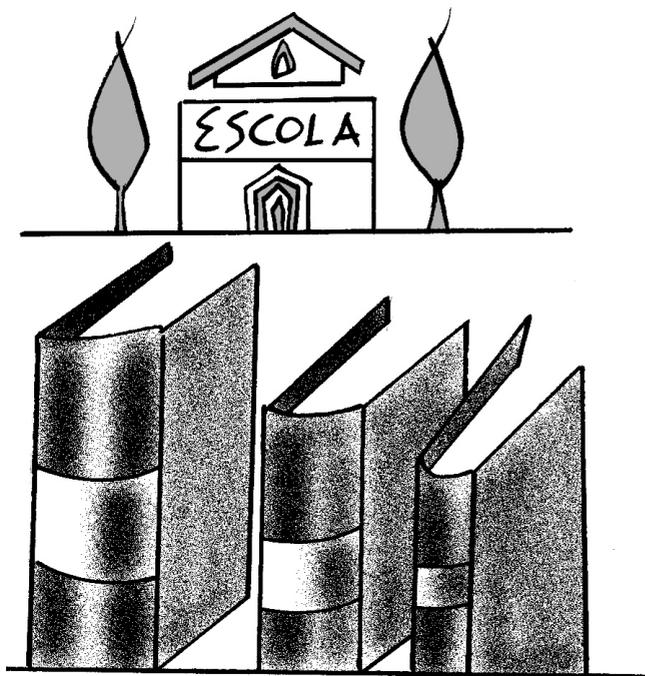
A pedagogia das competências, além das bases racionalista e individualista, também tem bases neopragmatistas. À primeira vista, parece que a ideia de que a pedagogia das competências tem inspiração pragmatista revela-se invalidada pelas pesquisas de Stroobants (1997), Tanguy (1997a) e Ropé (1997)⁵¹ que enfatizam a inspiração racionalista nos processos de identificação, formação e de desenvolvimento de competências, pois o pragmatismo se apresenta como uma corrente antirracionalista⁵².

A pedagogia das competências combina o ideário racionalista e o pragmatista⁵³. Do racionalismo há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e o controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e a objetivação das competências, facilitou também o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos. Uma coisa deve ser considerada: a pedagogia das competências tem seu procedimento básico centrado na atividade, que é, também, o procedimento básico do progressivismo⁵⁴.

Ao ver o ensino técnico e profissionalizante como referência da pedagogia por objetivos e como campo de experimentação de ideias e técnicas que inspiraram a pedagogia das competências, Tanguy o afirma como uma *pedagogia de concepção eminentemente pragmática*, que busca *gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar* (TANGUY, 1997b)⁵⁵.

Machado (1998b), ao analisar o parecer CEB 15/98⁵⁶ e verificar a sua referência subliminar ao Modelo de Competências, identifica que

A linha de argumentação em favor de sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral. (MACHADO, 1998b)⁵⁷.



Ou seja, a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se colocaria como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos. Ora, a finalidade da educação pragmática é justamente promover processos de adaptação dos indivíduos. Dewey⁵⁸ e Rorty⁵⁹ não questionam a democracia burguesa e seus valores. Para estes representantes do pragmatismo e do neopragmatismo, respectivamente, a realidade dada deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, podem culminar no seu melhoramento, evitando, assim, comprometer os projetos pedagógicos com utopias políticas remotas⁶⁰. Favorecem-se, desse modo, os processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se aventando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, através do diálogo e da compreensão.

Ropé (1997), quando analisou a introdução da noção de competência na escola francesa, concluiu que as inovações promovidas representaram uma tentativa de substituição de um modelo cognitivo centrado nos saberes disciplinares por outro que partisse de situações específicas e de seus requerimentos de procedimentos e de saberes, os quais consubstanciariam os conteúdos formativos. Essas inovações tinham por preocupação a identificação dos conhecimentos com a ação a ser realizada, visando à justaposição entre atributos e situação. Tal como na perspectiva pragmática de educação, a preocupação era vincular os processos formativos com demandas imediatas. Dewey, ao negar uma teleologia da educação, tendo em vista a “*impossibilidade de associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante*” (DEWEY, 1936)⁶¹, vinculou-a ao imediato, à “*atividade atual*”. Para tanto, propunha que os processos formativos fos-

sem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos, considerados individualmente.

A pedagogia das competências, em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do *status quo* de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia. Não interessam, assim, os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana. Pelo contrário, cabem tão-somente os conhecimentos que maximizem os lucros, a operacionalidade do modo capitalista de ser. Mais uma vez, por meio dessa lógica encontra-se uma estratégia para a exploração do trabalho humano em todas as suas nuances, desde a força física até os conhecimentos resultantes de sua materialidade histórica. Não menos importante está o fato de que também essa pedagogia busca impor ao trabalhador a culpa pela não entrada no mercado de trabalho, principalmente quando, escolarmente, projeta-lhe a tese de que sem o domínio de determinadas habilidades e competências não conseguirá empregabilidade, escamoteando a real situação de que o próprio capital é que vem destruindo os postos de trabalho (FRIGOTTO, 2006).⁶²

Assim, conforme Machado (1998a)⁶³, esse interesse pragmatista cria uma miragem de que sejam possíveis propostas de desenvolvimento de competências sem um investimento conceitual realmente inovador, implicando um risco de se pensar em propostas educacionais fora de uma visão prospectiva; não reconhece a importância da formação ampla dos trabalhadores, desconsidera

[...] os fenômenos da mobilidade profissional, da heterogeneidade das estruturas do mercado de trabalho e os efeitos da distância que pode se instalar entre o momento de aquisição de conhecimentos e o da possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais. (MACHADO, 1998a)⁶⁴;

Diz ainda a autora que

a lógica pragmática limita os conteúdos da educação profissional às demandas econômicas pontuais e imediatas do mercado e representa, cada vez mais, uma postura equivocada não só pela ausência da perspectiva de longo prazo, pela incompreensão de como o mundo do trabalho está se reorganizando, mas principalmente pela insensibilidade com relação aos direitos da plena expansão das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos. (MACHADO, 1998a)⁶⁵

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores.

Assim, podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a pedagogia das competências tem se pautado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. Em primeiro lugar porque advoga uma maior maximização das ações, o que significa negar o domínio de conhecimentos compreendidos em sua totalidade por aqueles que contribuam para resolução dos problemas imediatos de que o mercado demanda. Isso, não raras vezes, tem se configurado na redução de carga horária de cursos e implementação de um currículo voltado mais para o saber-fazer que para o desenvolvimento do homem em sua integralidade. Em segundo lugar porque promove a supremacia do individualismo sobre ações coletivas, impondo entre os trabalhadores, como já advogamos, a busca de melhorias de qualidade de vida pelo esforço próprio, enfraquecendo, como isso, as lutas de classe, atenuando, em favor do capital, os conflitos entre dominantes e dominados. Por fim, porque descaracteriza a educação do princípio da totalidade, da compreensão histórica que fundamenta a construção do conhecimento, delegando à educação a tarefa de tão-somente fornecer as orientações de como *montar uma máquina*, o que corresponde, em termos curriculares, por exemplo, a negar ao trabalhador toda sorte de conhecimentos que não sejam necessários à emergencialidade do mercado.

Todavia, a experiência revela que o projeto de renovação da educação profissional pautada na ideia de competências não se concretizou como esperado por seus divulgadores. Pesquisa recente (ARAUJO *et al.*, 2007)⁶⁶ revelou que, do ponto de vista das estratégias de organização e de construção das práticas formativas, ainda convivem, nas instituições, práticas tradicionais junto com novas outras pautadas na ideia de competências.

A grande referência para as práticas formativas são as demandas identificadas com o mercado de trabalho, apesar de ser restrito o uso de estratégias de análise ocupacional. A preocupação com o homem revela-se secundária e impregnada por uma visão assistencialista e cristã.

Paradoxalmente, as novas formas de fazer a educação profissional, pautadas na lógica das competências, parecem estar mais presentes em instituições tradicionais como o Cefet-PA e o Senai, que seriam a expressão de uma “velha institucionalidade” (ARAUJO *et al.*, 2007)⁶⁷.

O ideário da pedagogia das competências ganhou espaço nas instituições mas não promoveu uma transformação nas suas práticas, como se propunha. A noção de competência ainda é pouco compreendida e coloca problemas reais nos momentos em que os professores se propõem a organizar os currículos, definir estratégias de ensino e proceder a avaliações.

O resultado pedagógico mais efetivo do projeto da nova institucionalidade da educação profissional é o fortalecimento do ideário pragmatista, que se renova enquanto ideologia orientadora das práticas de organização e de gestão da formação de trabalhadores.

Enfim, observou-se nas instituições que trabalham com educação profissional que, apesar de assumirem o discurso da lógica das competências, esta ainda é pouco compreendida pelos seus agentes. Por essa razão, a organização das aulas e principalmente das estratégias de avaliação parece não estar compatível com os documentos das instituições pautados na noção de competência,

A noção de competência
ainda é pouco compreendida
e coloca problemas reais nos
momentos em que os professores
se propõem a organizar os
currículos, definir estratégias de
ensino e proceder a avaliações.

mas sim com certo atrelamento a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, como a ênfase na memorização e no trabalho especializado.

Por fim, há de se considerar ainda que a pedagogia das competências orientando a educação profissional é algo irrealizável, principalmente quando se considera que a sociedade do capital periodicamente se recicla, sempre demandando novas competências, novos saberes, novas habilidades, o que implicaria uma escola em eterna *refação* das competências previstas em seus currículos, além do que a escola não possui condições técnicas para identificar as demandas da sociedade e, por conseguinte, elaborar, ciclicamente, em termos curriculares, as possíveis competências para serem ensinadas aos discentes.

A orientação pedagógica pragmática aqui tratada, tendo as ideias de Dewey, principalmente, como referência, verificada tanto no projeto de educação profissional contido nas séries metódicas de ofício quanto na pedagogia das competências, se expressa, em síntese, na definição de **objetivos formativos** referenciados em demandas específicas e imediatas dos empregadores; **procedimentos formativos** centrados nos alunos e nos meios, tidos como uma segurança de eficácia; no trato utilitário que estabelece com os **conteúdos de ensino**, colocando-os como insumos diretamente relacionados com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

Outro mundo é possível? No moldes gramscianos, a possibilidade é uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a onilateralidade humana, como vem se assumindo nas entrelinhas do presente trabalho e, mais especificamente, na sessão a seguir.

O PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Marx (1975)⁶⁸ deixou claras as limitações e impossibilidades de o Estado, erguido sobre o solo da sociedade burguesa, as-

segurar o pleno desenvolvimento cultural do trabalhador. Para este pensador uma concepção de educação de base socialista deveria, pelo menos, ter reclamado escolas técnicas (teóricas e práticas) em ligação com a escola primária.

A associação, portanto, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo é a essência de sua “proposta” de educação. E, quando ele ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas, fica-nos a indicação da necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas [a técnica], junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas [a ciência].

Marx⁶⁹ considerava tão importante a associação entre trabalho intelectual e trabalho produtivo que propõe como absolutamente necessária a indicação do limite de idade para o trabalho infantil, mas trata como reacionária a proibição geral do trabalho da criança. Resguardando a proteção para elas, [...] *a ligação preceve do trabalho produtivo com a instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade hodierna* (MARX, 1975)⁷⁰, o que implica, pois, o reconhecimento da necessária ativação de aprender do sujeito que apreende, de modo que a criança possa, desde cedo, ir articulando o fazer ao pensar, numa sempre unidade teoria-prática. Não se trata, pois, de uma educação voltada tão somente para o domínio de conteúdos, mas do mergulho no fazer científico pelo contato com atividades produtivas, ou seja, com as práticas materiais que foram possibilitando a produção de determinado conhecimento.

A integração entre trabalho e educação é também inferida nas formulações do educador russo Pistrak (1981)⁷¹, para quem a educação destinada aos trabalhadores exige uma interação entre trabalho e atividades culturais e políticas que possibilitem ao educando uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de se inserir nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação. Trata-se, então, de uma reflexão que considera a importância dos conhecimentos oriundos da materialidade humana, via trabalho, que garantam ao aprendiz condições de tornar-se também dirigente na sociedade. Pistrak (2005)⁷² defende, pois, também uma escola permeada pelo trabalho, de modo que os aprendizes atinjam não somente o ato de estudar a realidade atual, mas por ela se deixem impregnar, numa alusão possível à tese gramsciana de que a educação se dá pelo conteúdo e pelo método, entendidos como os conhecimentos oriundos do trabalho humano e a capacidade de se aprender a se apropriar desse conhecimento pela disciplina e autogestão.

Na mesma linha de raciocínio encontra-se Gramsci (1978), para quem a articulação trabalho e educação prescinde de uma [...] *escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual*. (GRAMSCI, 1978)⁷³

Para o filósofo italiano Gramsci, assim como em Marx, o trabalho constitui-se, pois, no elemento constitutivo do ensino, havendo a partir desse autor a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. E, como já exposto, o trabalho *se inseriria no ensino pelo conteúdo* (a cultura – a ciência) *e pelo método* (métodos ativos) (GRAMSCI, 1978)⁷⁴.

É a cultura, pois, produto do trabalho humano, e é o seu domínio de modo ativo que permite formar o dirigente onilate-

ralmente. Nunca é demais enfatizar, entretanto, que a inserção do trabalho no ensino se daria pelo processo educativo e com a evolução da técnica. Nunca esse autor falou, todavia, de inserção de crianças na fábrica, como uma leitura de Marx poderia sugerir. Assim, segundo Manacorda (1991), “*Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção de crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a “capacidade de trabalhar” industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo*”⁷⁵. Gramsci, assim, desenvolve a tese marxiana de articulação entre trabalho e educação.

Alguns princípios orientadores de uma perspectiva gramsciana de educação, a partir de MANACORDA (1991)⁷⁶, podem ser entendidos como:

- a) a ideia de que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (onilateralidade), que seria buscado por meio da articulação entre trabalho e ensino que deveria servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, e somente depois a especialização. Gramsci também criticava o espontaneísmo e o individualismo. Este pensador italiano debateu com as pedagogias libertárias, *em cujo individualismo vê comprometida toda possibilidade de desenvolvimento integral* (MANACORDA, 1991)⁷⁷. Não basta, pois, deixar tão-somente a criança exposta ao ambiente para haver aprendizagem, é preciso que sejam coordenadas as ações de aprendizagem. Gramsci também debate com o progressivismo. Não concorda que a criança seja um *novelo*, a partir do que o ensino vá apenas desenrolando suas características inatas. Pelo contrário, postula o homem como produto histórico e, portanto, passível de ir construindo seus conhecimentos na interação com outros homens, no fazer coletivo.
- b) Crítica ao espontaneísmo. Ao fazer uma análise da natureza histórica do homem, critica o espontaneísmo como meio de conformação. Defende a escola ativa e com objetivos articulados com a solidariedade social e com o desenvolvimento individual e social.
- c) Defesa da educação de bases científicas: Gramsci defendia uma educação que se apoiasse em bases científicas, de modo a enfrentar *as concepções mágicas e folclóricas* (MANACORDA, 1991)⁷⁸.

Em conformidade com as linhas de pensamento aqui identificadas com o marxismo, Saviani (2007)⁷⁹ também advoga a integração entre as capacidades de pensar e de produzir como imprescindível para se instaurar uma lógica educativa interessante aos trabalhadores. Essa seria uma estratégia de enfrentamento da dualidade educacional brasileira, segundo a qual de um lado tem-se uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas. De um modo geral, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que aparta os trabalhadores de funções operativas dos demais com funções de concepção e gerência dos processos.

Além do mais, Saviani (2007) destaca que no modo de produção comunalos “[...] *homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações*”⁸⁰, não havendo aí divisão em classes, sendo tudo feito em comum.

Entretanto, como já destacamos, a divisão social em classes provocou uma divisão também na educação, produzindo-lhe a

cisão em sua unidade, antes “[...] identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”⁸¹. Com o escravismo, por exemplo, destaca o autor, passou-se a ter duas modalidades bem díspares de educação, como já frisamos: [...] *uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.* (SAVIANI, 2007)⁸²

Além do mais, é essa separação entre escola e produção que vem refletindo, segundo Saviani, “[...] a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual”⁸³. Isto posto, Saviani destaca também que essa cisão acabou por promover a busca da burguesia para atrelar a educação, por meio da escola, às necessidades de produção, instaurando-se as dicotomias entre escolas profissionalizantes para os trabalhadores e escolas das ciências para a classe dirigente: “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção”⁸⁴. E conclui:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007)⁸⁵

É em oposição a essa concepção dualista de educação que se insurgem Marx, Gramsci, Pistrak e Saviani, buscando-se uma posição contra-hegemônica que retoma o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

ESBOÇOS DE ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo.

Lombardi (2005), inspirado nos ensinamentos de Suchodolski, Manacorda e Makarenko, identifica três direções que deve assumir a formação profissional sob uma perspectiva marxista: (i) A crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; (ii) A afirmação da relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; (iii) A educação comunista e a formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar –; a superação da monotecnia pela politecnia ⁸⁶.

Sob esta perspectiva, este autor afirma o conteúdo classista da formação profissional, orientando-se para a ampliação, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador.

Também Frigotto (2001)⁸⁷, ao propor bases para uma educação profissional emancipadora, na mesma direção indica cinco aspectos que devem orientar um projeto de formação de trabalhadores:

- Articular-se a um projeto societário contra-hegemônico. “Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos”⁸⁸.
- No campo educativo, orientar-se por projeto de educação “onilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’”⁸⁹.
- “formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários”⁹⁰.
- A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda.
- Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

Nesta direção, reconhece-se que a dimensão pedagógica das estratégias de formação de trabalhadores revela e é revelada no projeto político ao qual está associado, assim, um desenho de educação profissional que se compromete com a qualificação e a valorização dos trabalhadores visa, também, ao fortalecimento político desta classe. Os projetos de qualificação efetiva dos trabalhadores se articulam, necessariamente, com o projeto político de emancipação social fundado nas ideias socialistas. Do ponto de vista pedagógico, este projeto requer uma formação de bases científicas que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, e práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização. Esta é a teleologia de uma pedagogia transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras possibilidades de educação profissional têm sido colocadas, tal como a proposta de uma educação profissional centrada no saber técnico⁹¹. Estas precisam ser mais bem estudadas.

Deve-se ainda estudar melhor e sistematizar diferentes experiências que podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática. Entre estas destacamos as experiências de movimentos sociais organizados, tais como a CUT⁹² e o MST, bem como outras, de iniciativa de governos, em especial articuladas ao projeto de ensino médio integrado e, em particular,

ao PROEJA⁹³, que têm procurado se orientar, conceitualmente, por referências próprias da Filosofia da Práxis.

De modo específico, deve-se buscar reconhecer a necessidade de se articular os projetos de educação profissional a diferentes estratégias de escolarização, de modo a buscar a superação de estratégias fragmentadas e instrumentais de formação. Do mesmo modo, é necessária a definição de estratégias, de formação inicial e continuada articulada à ideia de itinerários formativos.

De qualquer modo, um projeto democrático de educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e o projeto de uma sociedade democrática.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a condição para a construção de uma educação profissional qualitativamente nova passa pela sua emancipação em relação ao controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital, e com isso a superação do referencial pragmatista e utilitarista que a vem subsidiando e legitimando.

Sob uma perspectiva marxista podemos afirmar que *o desenvolvimento da cultura e da sociedade nunca pode ser superior ao da configuração econômica*, o que supõe a incondicional correspondência entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento cultural. Nesse sentido, tem limites o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, nos marcos do capitalismo, e somente o florescimento de uma sociedade estruturalmente igual pode permitir o pleno crescimento da riqueza e da cultura.

Numa fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e corporal (alienação); depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital; depois do desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, as forças produtivas terão também crescido e todas as fontes manantes de riqueza co-operativa jorrarem com abundância [...] (MARX, 1975)⁹⁴

O que principalmente resulta das considerações acima feitas é que, como diz Mészáros (2005)⁹⁵, uma educação para além do capital pressupõe, em última análise, a própria derrocada do capital. A educação que toma o trabalho como princípio educativo já é um passo nessa direção.

NOTAS

¹ FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: EdUFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun., 2001

² Não queremos negar, no entanto, a existência de um leque amplo e variado de formulações filosóficas e pedagógicas, mas partimos do reconhecimento da existência de dois campos teórico-políticos antagônicos, a partir dos quais se constrói uma miríade filosófica.

³ MARX *Apud* VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

⁴ MACHADO, L. R. de S.. Qualificação do trabalho e relações Sociais. In: FIDALGO, F. S. (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 31.

⁵ MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 25.

⁶ **Id. ibid**

⁷ **Id. ibid.**

⁸ **Id. ibid.**, p. 45.

⁹ Aqui entendida como a filosofia de base marxista.

¹⁰ FRIGOTTO, G.(2001) **op. cit.**, p. 80.

¹¹ GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

¹² “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário” (ANDREOTTI, 2006). Mais tarde foi normatizado o ensino primário, o normal e o agrícola. ANDREOTTI, A. L. As leis orgânicas do ensino de 1942 e 1946. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M^o I. (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas(SP): Graf. FE : Histerdb, 2006.

¹³ As práticas formativas do Senai serão tratadas com prioridade nesta seção por considerarmos que elas foram a expressão mais acabada do projeto de educação profissional do capital, hegemônico durante várias décadas. Outras experiências contemporâneas poderiam ser consideradas: a rede federal de educação profissional, as redes estaduais tal como o Centro Paula Souza, de São Paulo, e outras experiências pontuais, bem como algumas iniciativas de organizações de trabalhadores.

¹⁴ OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 29, n.2, p. 249-263, 2003.

¹⁵ CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

¹⁶ **Id. ibid.**, p. 23.

¹⁷ MACHADO *Apud* ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez., 1997.

¹⁸ Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE.

¹⁹ CAMARGO, Célia Reis (Org.). **Experiências inovadoras de educação profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999)**. São Paulo: UNESP, 2002.

²⁰ FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador; o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, 38-45, nov., 1983.

²¹ KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

²² FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

²³ **Id. Apud**. KUENZER, A. Z. (1997) **op. cit.**, p. 57.

²⁴ Esta seção foi construída com base na Tese de Doutorado de ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2001.

²⁵ STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP): Papyrus, 1997. p. 142.

- ²⁶ TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997; ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997; STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**; MACHADO, L. R. de S. **Competências e aprendizagem**. Texto. Belo Horizonte, 1998; SCHWARTZ, Y. De la “qualification” à la “competence”. **Société Française**, Paris, n. 37, oct./nov./déc., 1990.
- ²⁷ O Racionalismo, assim como o Empirismo, considera a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. O Racionalismo entende que a origem das ideias e ações reside nas ideias inatas, inteiramente independentes da experiência (cf. SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 173.
- ²⁸ Uma discussão sobre pedagogia das competências, modelo de competências e lógica das competências pode ser vista em ARAUJO, R. M. de L. (2001) **op. cit.** Ainda sobre o tema ver RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- ²⁹ STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**
- ³⁰ A Ciência Cognitiva é uma área de investigação pluridisciplinar cuja finalidade é o estudo da natureza e dos mecanismos da mente e da cognição humanas. Para Bruner (1997), esta disciplina deslocou-se da busca inicial pelos processos de construção dos significados para o processamento de informações. *O fator-chave desse deslocamento seria a introdução da computação como metáfora reinante e da informatização como um critério necessário para um modelo teórico* (BRUNER, 1997, p. 17). Fez-se, assim, da computação o modelo de mente e, em lugar do conceito de significado, passou-se a trabalhar com o conceito de “computabilidade” (*computability*). BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ³¹ STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**
- ³² MACHADO, L. R. de S. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas(SP): Papirus, 1994.
- ³³ SHIMIZU, C. M. **A competência docente como elemento de qualidade de ensino**. 1996. 117 f. Dissertação. (Mestrado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- ³⁴ TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- ³⁵ ROPÉ, (1997) **op. cit.**
- ³⁶ TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- ³⁷ Segundo Tanguy (1997c), a avaliação tem sido utilizada pela pedagogia das competências como estratégia de gestão e controle sobre o sistema educativo e, através da institucionalização de práticas de avaliação, o racionalismo vem impondo a noção de competência como referência aos processos escolares e às empresas francesas. TANGUY, L. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun., 1997c. p. 75-97.
- ³⁸ ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- ³⁹ MACHADO, L. R. de S. (1998^a) **op. cit.**, p. 6.
- ⁴⁰ **Id. ibid.**
- ⁴¹ **Id. ibid.**, p. 7.
- ⁴² ROPÉ (1997), **op. cit.**
- ⁴³ ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- ⁴⁴ ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997. p. 35-54; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**; **Id.** Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP) : Papirus, 1997b. p. 55-80.
- ⁴⁵ ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**, p. 206.
- ⁴⁶ **Id. ibid.**
- ⁴⁷ MACHADO, L. R. de S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, n. 4, ago./dez., 1998b. p. 84.
- ⁴⁸ **Id. ibid.**, p. 84.
- ⁴⁹ DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p. 101-130.
- ⁵⁰ TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- ⁵¹ STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**; ROPÉ, (1997) **op. cit.**
- ⁵² Os pioneiros do pragmatismo foram Charles Peirce, William James e John Dewey. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, ganhou força com James e Dewey, no início do século passado, quando os EUA despontavam como economia capitalista hegemônica, como um tipo de democracia burguesa capaz de promover e garantir certos direitos políticos, sociais e civis, ou seja, quando o capitalismo norte-americano se apresenta como uma alternativa de possibilidade de modelo societal democrático. Enquanto estratégia de legitimação e perpetuação do modelo estadunidense, o pragmatismo aparece como corrente de pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento. O pragmatismo e o neopragmatismo se colocam como irracionistas na medida em que negam a possibilidade da verdade e do conhecimento sobre a realidade. James (1974) apresenta o pragmatismo concordando com tendências anti-intelectuais que, contra o racionalismo, *acha-se completamente armado e militante* (1974, p. 13), para este filósofo do pragmatismo *as realidades são somente o que sabemos delas* (1974, p. 13). JAMES, W. Concepção da verdade no pragmatismo. In: **Os Pensadores**: James, Dewey e Veblen. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 1. Também Rorty (1998) combate a procura por correspondências entre o pensamento e o mundo (o espelho da natureza), bem como a ideia de uma filosofia centrada na teoria da representação. RORTY, R.. Educação sem dogma. **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília(SP): Unesp, v. 1, n. 1. p. 11-45, 1997.
- ⁵³ Esclarecemos, no entanto, que não advogamos a ideia de que as práticas pedagógicas são antecipadas, necessariamente, por formulações filosóficas, nas quais se buscaria sempre a coerência entre princípios e ações.
- ⁵⁴ Como também é denominado o conjunto de ideias sobre educação do pragmático americano John Dewey.
- ⁵⁵ TANGUY, L. (1997b) **op. cit.**, p. 46.
- ⁵⁶ Parecer de Guiomar Namó de Melo que apresentava propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio no Brasil.
- ⁵⁷ MACHADO, L. R. de S. (1998b) **op. cit.**, p. 85.
- ⁵⁸ Dewey foi o mais importante filósofo pragmático que escreveu sobre educação. A proposta de escola por ele desenvolvida se colocava contra a escola tradicional baseada no disciplinamento mental e moral da criança, em métodos de instrução autoritários, no cultivo da submissão e da obediência, no mestre como monarca da sala de aula e no cultivo das “verdades” estabelecidas. Contra isso Dewey propunha uma educação que respeitasse as inclinações “naturais” das crianças, métodos ativos de aprendizagem e a mobilização de conhecimentos a partir da sua utilidade para a vida prática dos indivíduos. Ao invés de uma escola que tivesse como fim a preparação para a vida adulta, Dewey propunha uma educação que se centrasse nas peculiaridades das crianças (BRUBACHER, J. S. John Dewey. In: CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1978).
- ⁵⁹ Um dos mais influentes filósofos da atualidade e neopragmatista que tem se ocupado, também, do fenômeno educacional. Um continuador de Dewey, como se autodefine.
- ⁶⁰ Para Ghirdelli (1997), o que Rorty procura defender é a desvinculação da teoria com a utopia, diferente de como fizera Marx, Adorno e Habermas.

- Segundo Ghiraldelli, para Rorty a teoria não vem conseguindo cumprir sua promessa de colaborar intelectualmente com a utopia, para sua viabilização. *No entendimento de Rorty é melhor para a utopia que descartemos a teoria e encontremos outro modo de argumentarmos por ela, uma maneira não defasada com a contemporaneidade (...) podemos expor, exaustivamente, não razões teóricas, mas narrativas, argumentos racionais e motivos emocionais de modo a convencer os outros a optarem pela nossa utopia porque ela lhes trará vantagens* GHIRALDELLI J. R. P. Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília (SP), Unesp, v. 1, n. 1, p. 9–30, 1997. p. 15.
- ⁶¹ DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Nacional, 1936.
- ⁶² FRIGOTTO, G. (2006) **op. cit.**
- ⁶³ MACHADO, L. R. de S. (1998⁶³)
- ⁶⁴ **Id. ibid.**, p. 5.
- ⁶⁵ **Id. ibid.**, p. 15.
- ⁶⁶ O projeto de renovação da institucionalidade da educação profissional brasileira foi estudado no estado do Pará pelo GEPT-UFPA em pesquisa que buscava identificar os efeitos concretos das políticas educacionais dos anos 1990 sobre a institucionalidade da educação profissional paraense. ARAUJO, R. M. de L. *et al.* **A educação profissional profissional no Pará**. Belém: EdUFPA. 2007.
- ⁶⁷ ARAUJO, R. M. de L. *et al.* (2007) **op. cit.**
- ⁶⁸ MARX, Karl. Primeiro manuscrito. In: _____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Portugal Edições 70, 1975.
- ⁶⁹ **Id. ibid.**
- ⁷⁰ **Id. ibid.**
- ⁷¹ PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ⁷² **Id. ibid.**
- ⁷³ GRAMSCI, Antonio. (1978) **op. cit.**, p. 118.
- ⁷⁴ **Id. ibid.**, p. 135.
- ⁷⁵ MANACORDA, Mário A. A pedagogia marxista na Itália: Antonio Gramsci. In: _____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 137.
- ⁷⁶ **Id. ibid.**
- ⁷⁷ **Id. ibid.**, p. 141.
- ⁷⁸ **Id. ibid.**, p. 145.
- ⁷⁹ SAVIANI. (2007) **op. cit.**,
- ⁸⁰ **Id. ibid.**
- ⁸¹ **Id. ibid.**
- ⁸² **Id. ibid.**, p. 155.
- ⁸³ **Id. ibid.**
- ⁸⁴ **Id. ibid.**
- ⁸⁵ **Id. ibid.**, p. 159.
- ⁸⁶ LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 1-38.
- ⁸⁷ FRIGOTTO (2001) **op. cit.**
- ⁸⁸ **Id. ibid.**, p. 82.
- ⁸⁹ **Id. ibid.**
- ⁹⁰ **Id. ibid.**, p.83.
- ⁹¹ Barato (2004) parte de uma crítica à bipolaridade teoria/prática e do reconhecimento da existência de uma epistemologia do saber técnico (compreendido como uma forma particular de saber) que constituiria uma didática centrada no saber técnico.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set./dez., p. 46-55, 2004.

- ⁹² Em artigo presente na coletânea FILOSOFIA DA PRÁXIS E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (no prelo), o Pesquisador Gilmar P. da Silva faz uma análise da experiência de um projeto de qualificação profissional construído e implementado pela CUT-Norte.
- ⁹³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- ⁹⁴ MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: _____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1975. p. 166.
- ⁹⁵ MÉSZAROS, István (2005) **op. cit.**

ABSTRACT

Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson do Socorro Rodrigues.
References about educational practices in vocational training: the old dressed-up as new vis-à-vis the effectively new.

Based on Marxist principles, we call into question pragmatism as the prevailing reference in educational practices in Brazilian vocational training, especially in the methodical series for trades and the pedagogy of competences. Using bibliographical research with a historical approach, we support the need for a vocational training project based on the philosophy of praxis, with work guiding worker's education and promoting an education geared to emancipation, with the worker mastering all productive and cultural spheres in social life. At the conclusion, on the basis of the literature reviewed, we provide some indications for the didactic organization of vocational training based on the philosophy of praxis.

Keywords: *Philosophy of praxis; Pragmatism; Vocational training; Pedagogical practices.*

RESUMEN

Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson do Socorro Rodrigues.
Referencias sobre las prácticas formativas en educación profesional: lo viejo disfrazado de nuevo frente a lo efectivamente nuevo.

A partir de orientaciones marxistas, problematizamos el pragmatismo como referencia predominante en las prácticas formativas de la educación profesional brasileña, en especial en las series metódicas de oficio y en la pedagogía de las competencias. Haciendo uso de los recursos de la investigación bibliográfica y desde un abordaje histórico, sostenemos la necesidad de un proyecto de formación profesional basado en la filosofía de la praxis y que tome el trabajo como orientador de las acciones formativas del trabajador, promoviendo una educación orientada hacia la emancipación, en el sentido de hacer que el trabajador pueda dominar todas las esferas productivo culturales de la vida social. Para finalizar, basándonos en toda la literatura estudiada, realizamos algunas indicaciones sobre la organización didáctica de la educación profesional fundada en la filosofía de la praxis.

Palabras clave: *Filosofía de la praxis; Pragmatismo; Educación profesional; Prácticas pedagógicas.*