

Práxis e Pragmatismo: Referências Contrapostas dos Saberes Profissionais¹

Marise Ramos²

Resumo

O artigo apresenta uma contraposição analítica de possíveis referências dos saberes profissionais – a filosofia da práxis e o pragmatismo – como uma necessidade teórica da pesquisa sobre a formação de trabalhadores técnicos. Com base na categoria *relação teoria-prática*, discute o significado pragmático da prática profissional, opondo a este o conceito de práxis. Para isto, aborda a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas e transformadas pelos sujeitos. Na socialização profissional, tais condições constituem um campo de saberes já estruturados – os conhecimentos científicos, formais ou abstratos – que se tornam mediações da prática social, síntese da ação/interação dos sujeitos com o real. Os saberes profissionais, subjetivação dos saberes formais, conquanto sejam resultados de experiências, podem se inscrever no universo pragmático da prática utilitária ou no universo da práxis, dependendo da compreensão sobre a relação teoria-prática. Essas reflexões são fundamentadas pelo confronto do pragmatismo com a filosofia da práxis, especialmente quanto ao modo de conceber a verdade e, com isto, o lugar do conhecimento científico na relação teoria-prática. Finalmente, o artigo identifica o pragmatismo como a raiz filosófica da pedagogia das competências e retoma o conhecimento como a referência da formação humana na perspectiva da práxis, posto que a distinção entre competência e conhecimento resulta da separação entre os planos lógico e psicológico da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tal como ocorre com as teorias pragmatistas.

Palavras-chave: práxis; pragmatismo; saberes profissionais; competências profissionais.

¹ Este artigo foi publicado também em Fartes (2010).

² Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ. Professora do CEFET-Química, em exercício no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Introdução

No âmbito de uma pesquisa concluída (RAMOS, 2009), procuramos captar as principais perspectivas teóricas pelas quais a formação de trabalhadores técnicos para o Sistema Único de Saúde (SUS), realizada por meio da educação profissional em saúde, tem sido historicamente compreendida. Encontramos, por um lado, a defesa da formação crítica para o exercício da cidadania e, por outro, uma formação para a prática profissional, mediante uma afiliação não manifesta à filosofia pragmatista.

Nessa perspectiva, o conceito de prática profissional aparece tanto como situações que levam à aprendizagem, quanto na forma de um conjunto de procedimentos para os quais os estudantes devem ser instrumentalizados a partir dos conteúdos de ensino. Vincula-se a finalidade da educação às exigências do regime de produção flexível e os conteúdos de ensino a objetivos operacionais designados como competências. Na base dessas ideias, estão duas expressões que unificam, desde a década de 1980, a formação de trabalhadores técnicos para o SUS, quais sejam, o princípio da integração ensino-serviço e a formação para a transformação de práticas.

A defesa de uma formação crítica dos trabalhadores ao lado de uma formação profissional pragmática exclui a ideologia dos processos concretos de produção, base material da exploração da classe trabalhadora, impondo limites ético-políticos importantes às perspectivas de transformação social. Isolar a ideologia do processo de produção dificulta superar o sentido instrumentalizador da aprendizagem orientada pelas necessidades da prática profissional, posto que esta parece adquirir autonomia frente ao jogo ideológico que subordina os trabalhadores. Tal separação se origina da incompreensão de que a prática profissional é uma mediação específica da práxis social que, conquanto seja produtiva, adquire potencial revolucionário à medida que os trabalhadores se apropriem dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção.

Sendo a relação teoria-prática uma categoria fundamental para o enfrentamento da realidade e opondo-nos ao significado a ela conferido

pelo pragmatismo, construímos essa categoria com base no conceito de práxis³, em contraponto à noção de experiência tal como elaborada pelo pragmatismo, buscando compreender em que medida uma epistemologia da experiência pode ou não se fundamentar na filosofia da práxis. Defendemos, assim, a categoria práxis como aquela necessária de ser apreendida como o princípio filosófico e epistemológico estruturante da formação, do que decorre o trabalho como princípio educativo.

1. Formação Humana, Socialização e Saberes profissionais

Dispomo-nos, atualmente, a penetrar em dimensões mais profundas do problema da educação profissional em saúde, situando-o no plano sociológico, buscando captar as características das relações sociais que se processam no trabalho, em que entram em jogo mediações que estão na ordem da subjetividade e da cultura. Sendo assim, construímos um referencial para essa abordagem a partir do materialismo histórico-dialético, historicizando-o para o enfrentamento de questões contemporâneas. Tomamos como ponto de partida a seguinte afirmação de Marx, na qual o homem é definido como um ser social:

○ homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana. (2001).

Nesse sentido, podemos entender a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas (do sujeito singular) confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas pelos sujeitos, transformando-os.

³ As referências básicas para essa construção são: Konder (1992); Kosik (1978); Luckács (1981); Marx (1998; 1991; 2001); Vázquez (2007).

Os sujeitos se identificam no conjunto das relações sociais, de acordo com disposições promovidas no âmbito dessas relações por condições de grupos e classes sociais. As identidades, então, são produtos da socialização; elas resultam do encontro de trajetórias orientadas para a produção da existência, por campos socialmente estruturados (a família – campo de socialização primária, grupo ao qual pertence objetivamente); e outros grupos, ao qual pertence subjetivamente e que conformam socializações secundárias.

O trabalho é a mediação fundamental da produção da existência, enquanto as condições para que esta se produza estão nas forças produtivas e nas relações sociais de produção. Portanto, o homem se produz na dialética trabalho/interação social, ou, em outras palavras, na dialética trabalho/socialização, unificados por Marx como a prática social. Situada a nossa reflexão no modo de produção capitalista, interessa-nos aqui discutir a produção de identidades sociais voltadas não para a reprodução dessas relações, mas para a sua superação. Por isso, interessam-nos os processos de socialização secundária, pois, como afirma Dubar (1997, p. 99):

Subjetivamente, a mudança social é inseparável da transformação das identidades, isto é, simultaneamente inseparável dos mundos construídos pelos indivíduos e das práticas que decorrem desses mundos. Só a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de se transformarem elas próprias através de uma ação coletiva eficaz, isto é, duradoura.

O processo de socialização secundária fundamental nesse sentido é aquele por meio do qual os seres humanos produzem a sua existência na divisão social do trabalho. Tendo como espaço e tempo históricos a modernidade, a divisão social do trabalho se constitui mediada por conhecimentos especializados conforme os processos de produção, conformando práticas sociais específicas designadas como “profissionais”.

O conceito de profissão tem, inicialmente, uma dimensão fortemente econômica, associada à divisão social e técnica do trabalho e à produção da própria existência humana. Sua marca econômica tem

significado tanto pessoal quanto social. Pessoal, à medida que o sujeito, tendo uma profissão, seja capaz de viver do produto de seu trabalho. Social porque, para isso, ele precisa, necessariamente, compor o sistema de produção de bens e serviços, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho historicamente definida. Assumindo determinado papel a ele atribuído nessa configuração produtiva, o sujeito desenvolve em si, ao mesmo tempo, um sentimento de pertença a um grupo profissional, cuja identidade coletiva configura-se pelo compartilhamento de realidades comuns de trabalho.

Dubar, com base na teoria operatória da socialização secundária de Berger e Luckmann (1986)⁴, estabelece uma relação entre a profissionalização e a socialização secundária. Ele toma dos referidos autores a definição da socialização secundária como a “interiorização de submundos institucionais especializados” e a “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (BERGER; LUCKMANN, 1986, p. 189, *apud* DUBAR, 1997, p. 96). Dubar chamará, então, esses saberes específicos de “saberes profissionais” – que constituem saberes de um novo gênero:

São maquinismos conceptuais que têm subjacentes um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro ‘universo simbólico’ veiculando uma concepção do mundo mas que, contrariamente aos saberes de base da socialização primária, são definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades. (DUBAR, 1997, p. 96).

O processo de socialização profissional implica, como afirma Hughes (1955 *apud* DUBAR, 1997, p. 136)⁵, uma “iniciação” no sentido etnológico, à “cultura profissional” e uma “conversão”, no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção do eu no mundo, em resumo, a uma nova identidade. Mas o que vem a ser a cultura profissional? Vamos tomá-la, inicialmente, como o universo simbólico que veicula uma concepção de mundo conformada pelos saberes profissionais.

⁴ BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksiek, 1986.

⁵ HUGHES, E. C. *The Making of a Physician*. Human Organization, III, 1955.

A iniciação à cultura profissional implicaria, então, a interiorização, pelos sujeitos, desse universo simbólico; desses saberes profissionais, constituindo uma nova identidade. Essa nova identidade é tanto atribuída – pelo título, pelo diploma – quanto interiorizada pela pertença a um novo grupo, com os mecanismos de socialização profissional a que nos referimos. Essa nova identidade resulta do encontro da trajetória social dos indivíduos – como um balanço subjetivo de suas capacidades que influenciam as construções mentais das oportunidades nos campos socialmente estruturados – com o sistema de ação desses campos.

Portanto, na socialização profissional o indivíduo encontra um campo de saberes já estruturados que deverá interiorizar, mas também transformar numa ação ativa no processo e nas relações de trabalho. Assim, os saberes profissionais estruturantes desse campo não são mais somente objetivos, mas tornam-se também subjetivos. De “maquinismos conceptuais” adquiridos, como diria Dubar (1997), ou de conhecimentos abstratos, como diria Caria (2005), passam a se constituir como, nos termos deste último, “um saber que deriva da consciência prática do fazer de uma profissão e que pode se transformar no centro de operações sociocognitivas e socioculturais” que buscam a recontextualização de conhecimento abstrato e a transferência entre contextos de trabalho.

Com isto, passamos de uma definição de cultura profissional com uma conotação institucionalizada e objetiva à qual os indivíduos se iniciam e convertem sua identidade, para uma conotação dinâmica de construção histórica realizada pelos sujeitos em relação social; portanto, como prática social síntese da ação/interação dos sujeitos, mediada pelo conhecimento. Ou, como afirma Caria (2006), como uma “atividade sociocognitiva que depende da interação social; ou prática do conhecimento em interação social; ou uso do conhecimento que ocorre na interação social”. Essa atividade prática ou o uso sociocognitivo do conhecimento, entretanto, não são espontâneos, mas regulados a partir do contexto em que se instauram, sobre os quais os sujeitos sociais têm algum nível de consciência (reflexividade).

Portanto, a subjetivação de saberes é, sem dúvida, resultado de experiências. Porém, essas podem ser exclusivamente geradoras de condutas

pragmáticas ou integradas à apreensão conceitual da realidade e produtoras, assim, de conhecimentos. Ou seja, a subjetividade e os saberes profissionais podem se inscrever no universo pragmático da prática utilitária, ou no universo da práxis, o que será definido pela compreensão sobre a relação teoria-prática. Um problema sociológico coloca, assim, uma questão filosófica. Esta questão discutiremos a seguir.

2. A relação teoria-prática no pragmatismo e na filosofia da práxis: universos filosóficos dos saberes profissionais

Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Na história do pensamento filosófico, o pragmatismo – corrente baseada no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade – concebeu a relação entre teoria e prática sob o ponto de vista do senso comum, ainda que depurado de seu aspecto rudimentar.

As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.

A experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e da linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si) deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas, referendando seu ponto de vista no empirismo.

William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida

etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso. Para James, o pragmatismo é o empirismo radical, como se pode ver a seguir:

○ estabelecimento da teoria pragmática da verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o empirismo radical prevalecer. ○ empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, numa conclusão generalizada. ○ postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos da experiência. [...] ○ enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais nem menos do que as próprias coisas o são (JAMES, 1979⁶ *apud* GONÇALVES, 2009, p. 57).

A concepção pragmatista de James supõe o valor prático do conceito, de modo que possa ser aplicado à experiência. No método pragmático, tenta-se interpretar cada noção traçando as suas respectivas consequências práticas e, caso não haja possibilidade de se traçar nenhuma diferença prática entre duas alternativas, essas passam a significar praticamente a mesma coisa. Nenhum conceito, assim, seria definitivo, sendo a teoria somente um instrumento prático. A verdade seria atingida por meio de processos de verificação, em que seria possível realizar experiências, assimilar e comprovar sua eficácia. Com isto, afirma ele, “poder-se-ia dizer então que [uma ideia] ‘é útil porque é verdadeira’ ou ‘é verdadeira porque é útil’. [...] Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie no processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência” (JAMES, 1979, *apud* GONÇALVES, 2009, p. 62).

John Dewey (1989) sintetizou o pensamento de Pierce e de James sobre a experiência, ao considerar tanto aquelas controladas ou semicontroladas – o experimento – quanto a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

⁶ JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL), p. 42.

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, creem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, veem e creem, imaginam – em suma, processos de experienciar [...]. Ela é de “duplo sentido” nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. “Coisa” e “pensamento”, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária. (DEWEY, 1989, p. 10).

Tendo recorrido a James para explicar o duplo sentido do termo experiência, com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. Trata-se de uma unidade, porém, cujo pressuposto é a oposição ao racionalismo, pois este, segundo os pragmatistas, visaria a uma verdade maior, fonte de conhecimento, fora da vida ordinária. Para eles, entretanto, haveria várias verdades, encontráveis na experiência ou na experimentação científica:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da “Razão Pura” em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível. (DEWEY, 1959, p. 99).

A experiência, para ele, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o pensamento histórico-dialético e o pragmatismo se contrapõem à metafísica, como elaborar a distinção entre ambas as filosofias?⁷ Ao se identificar o verdadeiro com o útil, poder-se-ia encontrar uma proximidade com o conceito de verdade em Marx, posto que este não vê no conhecimento um fim em si, mas sim uma atividade do homem vinculada a suas necessidades práticas, às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente? Não é esse caráter prático-social que nos leva a reconhecer a utilidade do conhecimento humano? O seguinte alerta é esclarecedor dessas questões:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – *sua ideia de continuidade é oposta à ideia marxista de ruptura* – e politicamente, pois enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação. [grifos nossos] (TIBALLI, 2003, p. 8).

Sobre a utilidade do conhecimento, vimos, especialmente no pensamento de William James, que a verdade é posta em relação com nossas crenças e, principalmente, aquelas que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, aos interesses individuais, ao invés de se manifestar na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz.

A filosofia da práxis, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente individual, mas sim de utilidade social. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estrita vinculação com a prática

⁷ Semeraro (2005) discute, em profundidade e tendo como principal foco o neopragmatismo, as profundas divergências teóricas e contrapostos projetos de sociedade do pragmatismo clássico norte-americano em relação à filosofia da práxis, para além de alguns pontos, ainda que, à primeira vista, haja algumas sintonias entre elas, as que citamos acima.

social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁZQUEZ, 2007).

A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que diz respeito ao modo de conceber a verdade determina, então, seus diferentes critérios de verdade. Enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução conceitual da realidade – o que depende do método, sendo o método histórico-dialético aquele que capta as mediações fundamentais do real, distinguindo o essencial do acessório (KOSIK, 1976) –, o segundo deseja provar o verdadeiro como aquilo que é útil. Portanto, a filosofia da práxis e o pragmatismo não poderiam ser identificados seja pela concepção, seja pelo critério da verdade; e não o seriam, ainda, pelo modo de conceber a prática.

A mesma análise podemos fazer em relação à experiência, que possui significados distintos em cada uma dessas filosofias. Em Marx, a experiência poderia ser identificada como a “atividade humana sensível”, mediadora da relação sujeito-objeto, a qual, como vimos, se manifesta no trabalho e na práxis. Na filosofia da práxis, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, processando-se pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Esse processo é orientado pela unidade entre teoria e prática, de tal modo que seria

tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, sub-

jetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Na perspectiva histórico-dialética, então, a pura atividade do pensamento não é teleologia e só tem existência subjetiva – sensações, percepções – ou ideal – conceitos, teorias, hipóteses. Os pragmatistas, por seu turno, consideram essa experiência subjetiva como mediação sujeito-objeto e como a referência primeira que orienta o conhecimento e a ação humanos.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como a da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como ideias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Com efeito, no processo de sua atividade prática, os homens não veem, ao começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo. Esse é o primeiro grau de conhecimento, isto é, o grau das sensações e das representações. A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos, que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana um salto no processo do conhecimento: o aparecimento dos conceitos. O conceito já não reflete mais os aspectos exteriores dos fenômenos; ele capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Esse é o segundo grau do conhecimento. A verdadeira tarefa do conhecimento, portanto, consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e transformadora, e não somente adaptativa.

Também a práxis como síntese concreta de teoria (pensamento) e prática é demonstrada por Marx nas *teses sobre Feuerbach*:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica. (1991, p. 12)

Aqui se pode notar a preocupação de Marx em superar tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo, posto que o problema geral da verdade não tem lugar na reflexão puramente filosófica nem no âmbito exclusivo da experiência. Portanto, prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira, e isto é o que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas.

Sob esse mesmo pressuposto, Vázquez (2007) discute a práxis como unidade teoria-prática, questão essa que, segundo ele, só pode ser corretamente formulada se compreendemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que se busca transformar e das necessidades que movem tal transformação.

A prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e ime-

diato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas.

A compreensão dessa relação de autonomia e unidade nos é proporcionada pela distinção que faz a teoria materialista do duplo contexto dos fatos que envolvem o ser humano. Um é o contexto propriamente da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente. Este é o contexto inicial da prática que, se não é conhecido, apreendido pelo homem, torna-se simplesmente o contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum.

O outro é o contexto da teoria, em que os fatos são mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. A atividade transformadora no contexto da realidade depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos desse contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes, para, então, reordená-los na suas intrínsecas relações que configuram o real como uma totalidade concreta. O processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna, após um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos (KOSIK, 1976).

O conhecimento dos fatos nos permite antecipar, com um modelo ideal, uma fase de seu desenvolvimento e, com isto, antecipar-nos idealmente a eles, neles intervindo. Lembremos o que Lukács (1981) nos fala sobre a diferença entre a teleologia e a causalidade. Se a teoria fica simplesmente a reboque da prática, os fenômenos assumem seu desenvolvimento causal sem que se possa neles intervir; a teoria torna-se, exclusivamente, constatação e confirmação dos fatos e não pode cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. A unidade teoria-prática é, portanto, pressuposto da ação transformadora, a qual requer:

a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais. Têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 2007).

Considerações finais: (re)apresentando uma pauta de pesquisa

Na década de 1990 e nos anos iniciais de 2000 foram abundantes os estudos científicos e as formulações ideológicas sobre o modelo de competências⁸, influenciando, inclusive, a educação profissional em saúde, campo de nossas pesquisas. A inserção profissional e as relações sociais de trabalho, desde então, tenderiam a se basear mais na capacidade real dos sujeitos demonstrada nas situações de trabalho do que nos seus títulos. Capacidade essa singular a cada trabalhador e expressiva de sua subjetividade. Assim, seria a experiência o que efetivamente determinaria as capacidades diferenciais dos sujeitos, sendo esta a dimensão mais importante da qualificação (dimensão experimental)⁹. Concluímos que nesta dimensão residiriam as competências dos trabalhadores, que, definidas como a capacidade de mobilizar e articular sa-

⁸ Essa profusão nos levou à investigação que redundou na obra intitulada *Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* (Ramos, 2001), na qual buscamos compreender os determinantes do fenômeno que designamos como o deslocamento conceitual da qualificação para as competências.

⁹ As dimensões da qualificação a que nos referimos – conceitual (expressa na formação e nos diplomas), social (expressa nas normas e códigos de organização e proteção coletiva) e experimental (referente à capacidade real de cada trabalhador) – baseiam-se nos estudos de Schwartz (1995).

beres na ação, passavam a ser a principal referência para a educação e a gestão daqueles.

Demonstramos, neste e em outros estudos (RAMOS, 2002; 2003), que o modelo de competências tem uma raiz epistemológica pragmática e um conteúdo ético-político compatível com a cultura pós-moderna, que, segundo Jameson (1996), corresponde à lógica cultural do capitalismo tardio.

Em face de tais conclusões, mas também da constatação de que o enfrentamento dessas tendências numa perspectiva contra-hegêmica exigiria a apropriação de seus determinantes e a disputa de seu conteúdo, procuramos compreender os significados sociológico e psicopedagógico das competências, visando a captar as dimensões virtuosas desse constructo teórico e, ao mesmo tempo, demonstrar as incoerências inerentes às tentativas de tomá-lo como referência para a formação dos trabalhadores. Fizemos, ainda, a crítica radical ao caráter ideológico que essa noção assume no contexto econômico-político do neoliberalismo e da cultura pós-moderna.

As incoerências internas a esse modelo foram demonstradas com base no fato de que a única forma de constituir a competência como referência pedagógica e sociológica formal seria objetivando-a, o que a transforma de atributo subjetivo em parâmetro de conduta. Em outras palavras, uma possível virtuosidade da teoria das competências, que implica compreender e estimular o complexo processo estrutural e dinâmico da inteligência pelo qual os saberes formais e práticos são articulados frente às atividades, e que desencadeiam novas aprendizagens (MALGLAIVE, 1994), acaba se reduzindo à prescrição e à indução de condutas observáveis e controláveis.

Destacamos, inclusive, que os argumentos a seu favor, dentre os quais, que as competências seriam capazes de promover uma maior aproximação entre conhecimento e prática social e, ainda, maiores níveis de integração curricular, não resistiam a esse processo de objetivação porque, por um lado, ao invés de aproximar escola e realidade, transformavam a escola em espaço de reprodução artificial do cotidiano, empobrecendo-a como espaço de conhecimento; por outro lado, ao invés de promover maiores níveis de integração curricular, acabava por favorecer a desintegração, posto que os conhecimentos eram reduzidos a recursos e tomados

de forma desvinculada do universo epistemológico e histórico em que o conhecimento é produzido, adquirindo, assim, finalidades exclusivamente instrumentais, sob uma lógica pragmática.

Quanto à crítica ideológica, o seu uso no universo do trabalho é revelador. Demonstramos, por exemplo, que a virtuosidade com que surge o debate sobre as competências dos trabalhadores, baseada no reconhecimento e na valorização de sua subjetividade, contrapondo-se aos preceitos do taylorismo-fordismo, foi reelaborada como estratégia de expropriação dos trabalhadores e apropriação pelo capital de seus conhecimentos e, ainda, como meio de individualização das relações de trabalho. O modelo das competências neste campo prestou-se, também, à construção de um falso consenso que responsabiliza as políticas de proteção do trabalho pela crise do emprego e os próprios trabalhadores a enfrentá-la no plano individual.

Assim, demonstramos que o modelo das competências e sua pedagogia tratavam-se mais de uma ideologia que servia à cultura da individualização e da fragmentação social do que de uma elaboração científica que poderia proporcionar a unidade entre trabalho e educação e entre teoria e prática, tal como enunciado.

O desenvolvimento da pesquisa sobre a formação dos técnicos do Sistema Único de Saúde foi um meio pelo qual buscamos constatar, no plano empírico, a vinculação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo. Predomina a delimitação do significado e da seleção de conhecimentos pelos desempenhos em práticas profissionais, assim como se tende a considerar os saberes cotidianos e empíricos mais significativos do que os saberes científicos. A pesquisa demonstrou, entretanto, contradições virtuosas que precisam ser exploradas e compreendidas em sua gênese e potencialidades.

Concluimos que a crítica epistemológica necessária a essas tendências exige uma revisão da concepção sobre a relação entre teoria e prática que as embasa, visando a passar da restrição do valor da teoria à sua utilidade prática para uma visão praxica, ou seja, orientada pela unidade entre teoria e prática, compreendendo que uma teoria é válida e necessária porque é capaz de explicar a prática e retornar a ela transformando-a.

A atividade prática profissional, assim, passa a ser reconhecida

como teórico-prática, fruto dos processos de socialização. Ela é subjetiva enquanto atividade da consciência singular de um ser, produzida por apropriação empírico-conceitual dos processos sociais. Mas, por isto, é também objetiva, na medida em que essa consciência se vale de conhecimentos, meios e instrumentos já elaborados socialmente para uma nova ação cujos resultados podem ser apropriados objetivamente por outros sujeitos.

A atividade prática é, então, simultânea e unitariamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O sujeito não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela, sobretudo porque entre o idealizado por sua consciência e o resultado da atividade existem as condições objetivas em que ela se realiza, que incluem a resistência que a realidade opõe ao fim que se pretende realizar. Assim, a atividade prática implica não só a sujeição do real ao idealizado como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. Isto só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa ao longo de todo o processo prático, o que demonstra, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático.

De maneira geral, a teoria de Vygotsky (1989) permite entender que as funções psicológicas se desenvolvem primeiro entre as pessoas e depois dentro das pessoas, pelo fato de algumas funções não se desenvolverem na ausência das relações sociais. Com isto, reitera-se que a construção do conhecimento ocorre na práxis social e, uma vez apreendido pelos sujeitos, este conhecimento promove o desenvolvimento humano. Assim, restringir o termo *competência* à prática distinguindo-a do conhecimento teórico é uma impropriedade. Esta distinção só seria válida frente à insistência de se separarem os planos lógico e psicológico da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Isto é o que ocorre com as teorias pragmatistas. Dentro da perspectiva da práxis, porém, perde o sentido falar em competência, uma vez que o conhecimento já traria embutidas em si as dimensões teórica e prática da ação humana social, em geral, e profissional, em particular.

Referências Bibliográficas

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksiek, 1986.
- CARIA, Telmo (org.). Saber Profissional. Coimbra: Almedina, 2005.
- _____. Cultura Profissional. Lisboa (mimeo.), 2006.
- DEWEY, J. Cómo pensamos. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- DEWEY, John. Experience and nature. New York: Dover Publications, 1958.
- _____. Lógica: teoría de la investigación. México: Fondo de Cultura, 1950.
- DUBAR, Claude. A Socialização. Porto: Porto Editora, 1997.
- FARTES, Vera [et. Al.]. Currículo, Formação e Saberes Profissionais. Salvador: Ed. UFBA, 2010.
- GONÇALVES, Etinete. Educação e Neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação. Tese de doutorado (Educação). Rio de Janeiro: Uerj, 2009.
- HUGHES, E. C. The Making of a Physician. Human Organization, III, 1955.
- JAMES, William. Pragmatismo e outros textos. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL).
- JAMESON, Friederich. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, Georgy. Ontologia do ser social. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. Per una ontologia dell'essere sociale. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, capítulo 1, 1981.
- MALGLAIVE, G. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, M.; WITTE, S. La compétence: mythe, construction ou réalité? Paris: L' Harmattan, 1994, p. 153-168.
- MARX, Karl. O capital. Livro I. Volume I. São Paulo: Edições Abril. 1988.
- _____. A ideologia alemã. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844 . São Paulo. Martin Claret, 2001.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional em Saúde no Brasil: concepções e práticas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2009 (mimeo.)

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neo-pragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

_____. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZ, Yves. De la qualification à la compétence. In: Education permanente, n. 123, p. 125-138, 1995.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. Revista Brasileira de Educação, maio-jun.-jul.-ago., 2005, n. 29, p. 28-40.

TIBALLI, Elianda. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Poços de Caldas, Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>>. Consulta em 26-2-2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez Vasquez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.