

# A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO ALTERNATIVA AO PRAGMATISMO: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO TRABALHO COMPLEXO

Raquel Trindade Andrade<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo se propõe a delimitar as diferentes bases epistemológicas dos conceitos práxis e pragmatismo, delimitando a relação antagônica entre ambos, e, apontando para a necessidade imanente em reafirmar o sentido da práxis na contracorrente de um contexto em que o pragmatismo vem imergindo na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional com uma nova roupagem principalmente a partir da década de 1990. Tem assim como objetivo reafirmar o sentido da práxis no campo da formação profissional, especificamente voltada para o trabalho complexo se contrapondo às perspectivas pedagógicas centradas no pragmatismo utilitário.

**Palavras-chaves:** Práxis. Pragmatismo. Formação profissional. Trabalho complexo.

## ABSTRACT

This article aims to cover the different epistemological foundations of praxis pragmatism and concepts, defining the antagonistic relationship between them, and, pointing to the immanent need to reaffirm the sense of praxis in countercurrent a context where pragmatism comes immersing in the sphere of production of knowledge and training with a new look mainly from the 1990s has as objective to reaffirm the sense of praxis in the field of vocational training specifically geared towards the complex work in opposition to the pedagogical perspectives centered pragmatism utility.

**Keywords:** Practice. Pragmatism. Vocational training. Complex work.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo partiremos da compreensão que a formação profissional voltada para o trabalho complexo se insere no âmbito das práticas sociais, e por assim ser, está relacionada com as formas de produção da existência humana que são produzidas historicamente. Diante disso, a análise de uma política ou programa de formação

---

<sup>1</sup> Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/ UERJ; Especialista em Serviço Social e Saúde pela Faculdade de Serviço Social da UERJ; Assistente Social da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Graduação na FSS da UERJ. E-mail: [queltrindade@yahoo.com.br](mailto:queltrindade@yahoo.com.br)

profissional requer explicitar como que no modo de produção capitalista a ciência se converte em potencia material no processo de produção de mercadorias, de maneira geral, e nas mais diversas formas de formação profissional, em particular.

Neste trabalho nos limitaremos a apontar as diferentes bases epistemológicas dos conceitos práxis e pragmatismo, delimitando a relação antagônica entre ambos e apontando para a necessidade imanente em reafirmar o sentido da práxis na contracorrente de um contexto em que o pragmatismo vem imergindo com nova roupagem principalmente a partir da década de 1990. Enfatizaremos o campo do trabalho complexo, explicitando a origem do conceito e seu caráter histórico e introduziremos a discussão central a que se propõe este trabalho a partir de algumas considerações acerca do trabalho como princípio educativo, para então delimitarmos os conceitos práxis e pragmatismo.

Para tanto, partiremos do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, que tem no trabalho como princípio educativo a base para toda e qualquer formação humana e a práxis como sua permanente busca e constituição. Corroborando com Ramos (2014), a filosofia da práxis pode orientar filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores. Em síntese, a autora nos diz que, do ponto de vista filosófico, a filosofia da práxis nos leva a compreender o homem como um ser histórico-social, cuja essência se desenvolve nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, moldando o processo de produção da existência humana. Em decorrência da construção social do homem, a práxis pode ser um referencial epistemológico e pedagógico.

Epistemologicamente, ou seja, do ponto de vista da teoria do conhecimento, o método histórico-dialético compreende a realidade na sua constituição histórica e suas contradições, o que possibilita compreender as mediações fundamentais que configuram a realidade na sua concretude. Sobre a compreensão do real, afirma Ramos:

O real não é fruto das ideias dos homens, o que faria com que se pudesse inventá-lo ou modificá-lo idealisticamente; nem é produzido por determinações externas a ele, o que o tornaria imutável, a despeito das ações humanas. Ao contrário, o pensamento histórico-dialético entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência. O real, portanto é uma construção histórica e social e,

assim, pode ser transformado pelos próprios homens, conforme a direção que se pretenda dar à humanidade. (Ramos, 2014: 208).

A filosofia da práxis proporciona uma referencia pedagógica cuja síntese encontramos na pedagogia histórico-crítica. Esse referencial tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação. Seu pressuposto é que “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2005 apud Ramos, 2014).

Desse modo, a concepção que se tem acerca da realidade vai orientar os conteúdos e o método da pedagogia, que na pedagogia histórico-crítica estará voltada para os interesses das classes dominadas com vistas à transformação social. Isto requer pensar de que modo a formação profissional pode estar direcionada aos interesses dos trabalhadores enquanto sujeitos de práticas sociais.

Emergimos no século XXI sob o contexto cultural da pós-modernidade, em que atrelado ao neoliberalismo e ao processo de reestruturação produtiva, observamos uma inflexão das grandes narrativas nas ciências sociais, na direção das teorias do micropoder. De maneira intrínseca, observamos a recusa do antagonismo e das vias de confronto com a realidade posta e seu movimento, e um fértil contexto para a exacerbação de concepções pragmáticas em especial no plano da cultura, da política e da produção do conhecimento. Nessa conjuntura, o plano da “formação da inteligência”, como nos mostra Semeraro (2006), se difunde de forma muito mais tecnológico-utilitarista, em detrimento da formação de caráter ético-político.

A respeito dos efeitos desse fenômeno, podemos destacar a ênfase por um profissionalismo acrítico e hiperconcorrencial, a desqualificação do pensamento crítico na política e na filosofia, uma ênfase notável na gestão em detrimento das discussões sobre o Estado, e um aprofundamento do lugar da mídia e da imagem ou ainda do ambiente virtual na conformação da opinião, em detrimento dos debates democráticos e do papel das organizações políticas e movimentos sociais na sociedade.

No tocante a reestruturação produtiva que se torna mais evidente no Brasil na década de 1990, cabe destacar que a inauguração de um novo paradigma de produção

inicialmente na Europa acompanhada da crise do Estado de Bem Estar Social, surgiu uma gama de conceitos voltados para a adequação da força de trabalho a esse novo modelo produtivo. Diante da crise do emprego aprofundada pela introdução de novas tecnologias que substituem o trabalho vivo e que produziram uma profunda transformação no modo de produção capitalista, tanto na organização do trabalho quanto em novas exigências no perfil do trabalhador, a pedagogia das competências surge como o componente pedagógico dessas transformações.

Neves & Pronko (2008) analisam essas transformações sobre a formação para o trabalho complexo no Brasil, assim como a emergência, na década de 1990, da chamada sociedade do conhecimento amplamente difundida pelos Organismos Internacionais, em especial o Banco Mundial, como justificativa para imputar novos modelos formativos aos países periféricos. Partindo da revolução constante das forças produtiva própria ao modo de produção capitalista, essa concepção tende a criar a noção de um novo patamar de sociedade, em que a centralidade para o desenvolvimento da economia mundial não estaria mais na força física das indústrias, mas sim no conhecimento, na tecnologia e na inovação. Essas diretrizes tiveram importante impacto no tocante à educação superior e à produção de ciência e tecnologia. As autoras concluem pela diferenciação e desigualdade das proclamadas vantagens da “era da inovação e do conhecimento” na divisão internacional do trabalho e pelas repercussões dessas diretrizes na fragmentação e privatização dos modelos de formação para o trabalho complexo no Brasil, difundindo um novo modo de ser, mundializado e adequado à manutenção e reprodução do conteúdo técnico e ético-político necessário a esse novo patamar de produção.

É nesse sentido que a noção das competências surge, ou seja, no contexto das incertezas das possibilidades de constituição da carreira profissional, seja no tocante ao conteúdo das profissões, seja na constituição de renda e mobilidade social. Ramos (2009) citando Paiva (1997) fala sobre a crise do valor dos diplomas, os quais perdem o peso para a qualificação real, diante das competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, mediante seu atestado eminentemente prático. Ao contrário, porém, do título profissional, a validação das competências são sempre

incertas e temporárias porque irão variar com as requisições da conjuntura econômica e política.

Ramos (2009) expõe que antes desta perspectiva emergir, o conceito utilizado para a avaliação profissional era a de qualificação, vinculado, mas sem rigidez, à formação inicial do profissional. Já as competências se voltam para os atributos individuais do trabalhador, as práticas cognitivas adquiridas na experiência. Esse deslocamento no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico o seu correspondente, a saber: “do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção” (Ramos, 2009: 301).

A pedagogia das competências promove na educação escolar, mas também em toda formação profissional, três pilares associados, saber, saber-fazer e saber ser. Estas dimensões precisam vir acompanhadas de atividades práticas nas quais possam se materializar. Suas aplicabilidades práticas é o que valida o conhecimento transmitido. Por esta razão, essa concepção pode ser caracterizada como eminentemente pragmática, ou seja, predomina a conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sendo assim, lança na formação um papel a ser assumido pelo trabalhador, a gerência das incertezas, variações do processo produtivo e a adaptação às mudanças técnicas e na organização do trabalho. A noção das competências se sobressai, portanto, pelo seu caráter adaptativo e psicologizante das requisições imputadas pelo processo produtivo. No plano do seu escopo teórico resume a autora que:

A noção de competências situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social (...). (Ramos, 2009: 303).

Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Fica lançada a base pedagógica para a adaptação a “flexibilidade” necessária diante do cenário contemporâneo instável, em que se apregoa a

empregabilidade. Pode-se também deduzir, como nos mostra Pronko (2008) que a finalidade dessas bases se revela como sendo a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob a direção do capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

## **1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADA PARA O TRABALHO COMPLEXO**

A formação para o trabalho complexo segue a relação que se estabelece entre a crescente necessidade do trabalho especializado e a divisão internacional do trabalho. A diversificação e ampliação do trabalho complexo se refletiram em profundas mudanças no ensino superior ao longo de todo século XX.

O trabalho complexo é um conceito inaugurado por Karl Marx no volume I de O Capital, acompanhado do conceito trabalho simples. Como recapitula Neves & Pronko (2008) os trabalhos simples e complexos estão presentes em qualquer tipo de sociedade, porém são determinados historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio em que se encontra a divisão social do trabalho. O trabalho complexo é aquele especializado, ou seja, aquele que requer para sua realização um maior tempo de formação. Na sociedade capitalista em que o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho humano convertido em valor é parâmetro na relação do valor do trabalho, um dado trabalho complexo, é equivalente a uma multiplicação do valor sobre o trabalho simples.

Nesta relação entre trabalho simples e complexo requer ressaltar, que ambos são determinados histórico-socialmente e essa distinção pode também representar disputas de interesses na conformação do mercado de trabalho e das políticas públicas. Nesse sentido, as remunerações do trabalho complexo muitas vezes não seguem essa proporção na relação com o trabalho simples. Na saúde, com o avanço dos processos de privatização e mercantilização, temos observado o trabalho complexo dos trabalhadores sendo remunerado com valor correspondente ao que seria um trabalho simples dentro dos padrões societários.

Se as características que constituem os trabalhos simples e complexo são históricas, sofrem também com as modificações em conformidade com a hierarquização

do trabalho coletivo, e com as diferentes composições históricas das classes sociais. Essas alterações são condicionadas pela incessante necessidade do aumento da produtividade do processo de trabalho, em especial da força de trabalho, no capitalismo, e as necessidades referentes à sua reprodução, no que tange aquelas de caráter ético-político voltado para o conformismo e consentimento das classes dominadas.

Assim, ao longo da história, foi se constituindo um processo de diversificação das funções especializadas, que pudesse atender a uma nova cultura urbano-industrial em moldes científicos-tecnológicos. Conforme ressalta as referidas Neves e Pronko (2008), ainda no capitalismo industrial houve uma refuncionalização das instituições de ensino superior, formando assim esse profissional especializado voltado para serem os agentes dessa nova cultura. Esse movimento se aprofundou ainda mais na fase monopolista do capitalismo, com ascensão do fordismo promovendo a generalização de um domínio cada vez mais especializado do conhecimento científico diretamente produtivo por parte do trabalho complexo.

O papel desse trabalhador especializado no processo de reprodução do capital para as autoras, guarda relação com a formação para o trabalho complexo, no capitalismo em sua fase monopolista até os dias de hoje, tem por intuito “a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob sua direção e, simultaneamente, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista” (NEVES; PRONKO, 2008, 27).

A respeito da formação dos intelectuais orgânicos Gramsci (2000a) apresenta este conceito como sendo o intelectual presente nos grupos sociais, originário do terreno de uma função essencial à produção econômica, que tem por finalidade assegurar a homogeneidade e consciência da função do grupo, não apenas no campo econômico, mas também social e político. Isto lhe confere certa capacidade dirigente e técnica, isto é, intelectual<sup>1</sup>.

Porém, ressalta o autor, não significa dizer que há grupos que executariam atividades intelectuais, enquanto que outros ficariam a cargo das atividades manuais. A divisão entre teoria e prática e, portanto, entre trabalho manual e intelectual, é relativa, pois não há trabalho manual sem um mínimo de atividade intelectual criadora. Por isso,

conclui Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais. Esta função requer pensar determinado grupo social no seio das relações sociais em um determinado modo de produção.

Com o avançar da diversificação e ampliação das especializações, estabeleceu-se uma relação entre a divisão internacional do trabalho, a distribuição dos tipos de escola (e dos graus de ensino) e as diferentes aspirações das várias categorias profissionais destas camadas. Estabeleceu-se assim, uma relação mediatizada, “em diversos graus e por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas” entre os intelectuais e o mundo da produção. Os intelectuais orgânicos são assim, funcionários do campo da superestrutura, tanto no plano destinado a função de hegemonia, quanto ao de domínio direto, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. A atuação dos intelectuais das classes dominantes se volta para a reprodução do consenso espontâneo e do “aparelho de coerção estatal que assegura a disciplina” (GRAMSCI, 2000a, p. 21).

Gramsci (2000b) atenta para os momentos em que os grupos sociais podem compor o conjunto dessas correlações, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva. Assim, o primeiro e mais elementar é o momento econômico-corporativo, em que os sujeitos observam uma unidade homogênea que é necessária preservar no grupo profissional, e, portanto, um dever em organizá-la. Mas neste momento não percebe o grupo no seu âmbito social mais amplo. Um segundo momento se percebe esse grupo profissional compondo um grupo social mais amplo, atinge-se a percepção da necessidade de solidariedade para com este. Trata-se aqui, da busca por uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, prevendo a participação e reformas necessárias na legislação para o alcance das reivindicações postas. Já o terceiro momento é o que pretende superar os interesses corporativos de caráter meramente econômico do grupo social e se percebe a necessidade de atingir e unificar os interesses de grupos subordinados. Essa é a fase que Gramsci delimita como sendo a mais política, que toma a forma de “partido”. Em que a unicidade econômica e política se integram com a unidade intelectual e moral. Ou ainda, as questões são vistas no plano universal e não meramente corporativo.



Desse modo, Gramsci situa o profissional especializado no âmbito das correlações de forças, âmbito em que se situa a função da perpetuação do consenso ativo das classes dominadas. Ao mesmo tempo, esses profissionais estão situados em relações corporativas que estabelecem entre si ao longo da história e que podem ser superadas visando à unidade ético-política desses grupos com as classes subalternas.

## **2 INTRODUZINDO A DISCUSSÃO ACERCA DA PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Para compreendermos como se desdobra a filosofia da práxis no campo da formação profissional, é antes, necessário nos depararmos em como o marxismo e o aporte da pedagogia histórico-crítica compreende o trabalho em sua dimensão ontocriativa e como que essa dimensão se expressa no campo da educação de modo a formar com esta uma unidade fora do escopo de cisão entre as duas esferas, que é típica da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Esta compreensão é importante para embasar a relação teoria-prática a que se propõe a filosofia da práxis.

O Trabalho tem uma dimensão ontocriativa que dele se constitui um princípio formativo ou educativo (Frigotto, 2009). A dimensão ontocriativa pode ser traduzida na expressão o trabalho como princípio educativo. Já a expressão o princípio educativo do trabalho se volta para a dimensão ética em que o trabalho considerado em sua dimensão ontocriativa se concretiza como um direito e um dever comum a todos os seres humanos.

A dimensão ontocriativa do trabalho parte da concepção em Marx de que o homem, diferentemente dos demais animais, necessita adaptar a natureza a si, na medida em que vai percebendo as suas necessidades. Ele o faz por meio do trabalho. O trabalho, portanto, como ressalta Frigotto (2009), não pode se resumir a atividade laborativa ou a emprego, mas significa a produção de todas as dimensões da vida humana. Isto porque as necessidades dos seres humanos não se resumem, evidentemente, às necessidades biológicas; pelo contrário, são amplas, diversificam-se e modificam-se ao longo da história.

Por esta breve introdução, já podemos delimitar três fundamentais características do trabalho: “por ele, diferenciamos-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana” (FRIGOTTO, 2009, p.: 399).

Marx, em *O Capital* chama esta especificidade humana de concepção ontológica ou ontocriativa do homem: a ação de criar e recriar pela ação consciente do trabalho sua própria existência. Ora, o ser humano, ao fazê-lo, projeta objetivos da sua ação. Ou seja, exerce sua capacidade teleológica, de antever os resultados esperados para o atendimento de suas necessidades. Fica evidente que este processo é modificado pelos modos de produção da existência ao longo da história. Portanto, o trabalho profissional é uma resultante dessa historicidade.

Na medida em que o homem vai enfrentando o desafio de mudar as condições em que vive, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação, o que também se inverte de modo recíproco; ele se forma enquanto homem que intervém na sua realidade, e ele faz isso relacionando com outros homens. O trabalho, enquanto meio da relação do homem com a natureza para constituição do seu devir na história, e não na forma alienada, constitui um princípio educativo. Na medida em que, transformando a natureza em meios objetivos de vida ele transforma a si mesmo, e se afirma enquanto sujeito histórico na sociedade. Conforme nos diz Saviani (2003), o homem só se “individualiza no processo histórico e é somente na época moderna, na sociedade capitalista, que surge o indivíduo em contraposição à sociedade” (SAVIANI 2003, p.: 135).

Assim, por exemplo, na sociedade medieval a produção da existência humana girava em torno da propriedade da terra, que constituíam o poder dos senhores feudais e a produção era basicamente agrícola. Com as mudanças no século XV, diz Saviani (2003), o campo passa a se subordinar a cidade, e a agricultura a indústria, e a sociedade vai se delineando na forma urbano-industrial. Muitas mudanças ocorreram na forma do homem se inserir e organizar o processo de trabalho na passagem da produção artesanal para a industrial.

Manacorda (1991) traça o surgimento da expressão omnilateral em Marx para delimitar a passagem do trabalho enquanto formação artesanal pré-capitalista, que demarca ainda um homem limitado do ponto de vista religioso, nacional, político, mas que, uma vez colocado como finalidade da produção, podia afirmar sua limitada personalidade. Em contraposição, o trabalho na ordem capitalista passa a se configurar acessório a máquina; a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza como finalidade da produção.

Segundo o autor, a expressão surge em Marx inicialmente nos Manuscrito Econômicos e Filosóficos de 1844, mas seu sentido perpassa toda a sua obra, para transmitir a necessária universalidade das necessidades humanas, do desenvolvimento omnilateral do indivíduo, e, portanto, da superação do homem cindido do capital. Imergido no contexto da produção de Marx, o autor destaca um trecho da obra Misériada Filosofia e questiona “que é a riqueza, uma vez abandonada a limitada forma burguesa? (...) ‘Que é senão a exteriorização absoluta das suas faculdades criativas’?”.

Mas com o advento do modo de produção capitalista na sociedade moderna, a ciência, antes não pensada como de interesse comum, passa a dizer respeito a toda a sociedade, pois se torna convertida em potencia material ao ser incorporada ao trabalho socialmente produtivo. Com o conhecimento convertido em meio de produção, toda a contradição inerente ao modo de produção capitalista passa também pelo conhecimento, sua produção e aquisição, o uso privado e privativo deste. Eis então, um tipo de apropriação do trabalho humano, baseado na expropriação do conhecimento.

Na contramão deste processo, nos diz Frigotto (2009) que o princípio educativo do trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. “Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana” (p.402). Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, as relações aqui já apontadas.

Assim, conclui Frigotto destacando um importante aspecto:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do ‘aprender fazendo’ (...) Isto não elide a experiência concreta do

trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo atividade prática como método pedagógico, tal como nos mostra Pistrak (1981), na sua obra clássica sobre o trabalho como elemento pedagógico (FRIGOTTO, 2009, p.: 402).

Assim sendo o trabalho enquanto princípio educativo não se configura, nos diversos processos formativos, isolado ou vinculado parcialmente à teoria. Trata-se de uma unidade indissolúvel teoria-prática, pois a concepção de trabalho constituinte da realidade humana pressupõe isto. A capacidade teleológica do ser humano pressupõe uma dimensão intelectual do trabalho.

A separação entre teoria e prática, como afirma Saviani (2003), é um produto histórico-social, e não é absoluta, mas sim relativa. Por estas razões, no campo do Marxismo, especificamente em Marx e retomado em Gramsci, se concebe a educação como politécnica ou educação tecnológica teórico-prática. O conceito de politecnia, um conceito especialmente utilizado nas discussões em torno da educação escolar, se volta para a superação dessas contradições, que busca a partir da própria sociedade capitalista superar a concepção burguesa de educação.

Com a instauração do modo de produção capitalista, que transformou a produção por cooperação simples do feudalismo à complexa divisão do trabalho na indústria, o conhecimento do todo do processo, bem como do produto do trabalho foi expropriado do trabalhador e devolvido a ele sob a forma parcelada. O trabalhador passa, então, a deter somente o conhecimento parcelado, fragmentado, relativo apenas à parcela do trabalho.

De modo resumido, por meio desta complexificação da divisão do trabalho e a fragmentação do conhecimento, surgem às especialidades profissionais, autônomas, que passam a ser requisitadas pelo mercado de trabalho. Partindo desse modo de apropriação do conhecimento, essas especialidades são marcadas pela cisão entre os que concebem o trabalho, partícipes da classe dominante e os que as executam, e a escola moderna surge de modo a atender esta dicotomia entre o ensino científico-intelectual e o profissional, voltado para os filhos da classe trabalhadora.

O conceito de politecnia ou educação tecnológica, portanto, colocado aqui de modo breve, visa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas

produtivas. Como alerta Saviani em diversos textos (2003, 2011), não se trata de uma formação que vise à totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, mas sim que se volta para a “conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, em uma divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem” (Manacorda, 1964 apud Saviani, 2003), ou seja, a usufruição da liberdade, fruto do trabalho não mais apropriado privadamente.

Em resposta às correntes educacionais que versam sobre a relação teoria e prática no âmbito escolar, Saviani (2008), com base no método dialético de Marx, formula uma proposta pedagógica que acreditamos possível de ser estendida a qualquer nível de formação profissional, justamente por se basear no método histórico-dialético. Ele a sistematiza em cinco etapas.

O ponto de partida seria a prática social, que é comum a professores e alunos. Em seguida, a identificação das principais questões postas por essa prática, e que conhecimento seria necessário para dominá-las, essa etapa é chamada de problematização. O terceiro passo trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários a análise das questões detectadas na prática social. Lembra o autor que isto não se dá de modo tecnicista, mas sim de uma apropriação que se configura na socialização das “ferramentas culturais necessárias à luta social”. O penúltimo passo, diferentemente de outras correntes pedagógicas que apontam para a hipótese como uma etapa da aprendizagem, ocorre um processo de elaboração da nova forma de entendimento daquela prática social. “Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura a superestrutura na consciência dos homens’” (SAVIANI, 2008, p.: 57).

Por fim, o ponto de chegada é o ponto de partida, porém não mais compreendida como antes, mas sim, por intermédio da mediação da análise realizada no processo de ensino, transformada de síncrese em síntese. A compreensão da prática social não será a mesma desde que mude o modo de nos situarmos no seu interior. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Vázquez, 1968 apud Saviani, 2008), já que enquanto agentes sociais somos seres constitutivos de prática social.

A formação humana com base no trabalho como princípio educativo, como nos mostra Gramsci (2000a), fornece a possibilidade do desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo, “para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou para o passado e que o futuro custa ao presente” (VÁZQUEZ, 1977, p: 43); ou seja, um presente enquanto síntese que se projeta para o futuro.

Podemos concluir, portanto, que o princípio educativo do trabalho se volta para uma dimensão de integralidade humana que não é possível dentro dos limites da divisão social e técnica do trabalho, que como nos diz Ramos (2004 apud 2010) essa não integralidade perpassa os profissionais porque está na origem da divisão entre os próprios sujeitos. Ainda com base na autora, uma formação profissional em sua integralidade requer que os conhecimentos ganhem sentido mediante a perspectiva de compreensão do real em sua totalidade, em que o processo do trabalho é uma mediação particular das relações sociais de produção.

### **3 O ANTAGONISMO ENTRE PRÁXIS E PRAGMATISMO**

O pragmatismo é uma corrente da filosofia que identifica a prática como referendo da teoria. Para Vásquez (1977) “seu pragmatismo se põe em evidência, principalmente, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil” (VÁZQUEZ, 1977, p.: 211). Assim, a concepção de prática dessa corrente se limita ao que é útil, e, por consequência, a dimensão teórica da ação humana se dilui naquilo que essa prática individualizante referende como eficaz. O que a torna identificável com o ponto de vista do senso comum.

Essa dimensão do útil corresponde ao interesse individual, ou seja, o verdadeiro é aquilo que para nós é mais vantajoso acreditar, ou aquilo que nos traz êxito, eficácia à ação humana. A utilidade é o fundamento da verdade. A ação humana, a prática, é uma ação subjetiva e individual que visa a seus interesses.

Segundo Ramos (2010) o pragmatismo surge no final do século XIX, e tem como principais idealizadores filósofos norte-americanos. Surge na sociedade americana

após a guerra civil, pela separação entre a Igreja e o Estado e pela instauração de uma nova cultura fundada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento. Sua matriz está alçada na dialética hegeliana, justamente porque propõe uma unidade entre sujeito e objeto, porém, se afasta do pensamento de Hegel ao “propor o idealismo prático, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas” (p.125).

A união sujeito-objeto, teoria-prática do pragmatismo se contrapõe à metafísica, porque, segundo seus idealizadores, ao invés da existência de uma verdade maior, existiriam várias verdades, que devem ser encontradas na experiência ou na experimentação científica. John Dewey, importante teórico que sintetizou as ideias originárias do pragmatismo, define a concepção de verdade como hipóteses de solução de problemas mediante sua eficiência comprovadamente vivida de modo experiencial ou cognitivo, o que determinaria sua utilidade social e moral.

No campo do marxismo Vásquez (1977) define práxis como atividade teórico-prática. Isto porque “tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar ou isolar um do outro” (VÁSQUEZ 1977, p.: 241). Para ele práxis é, então, a unidade teoria-prática.

Konder (1992) nos mostra o desenvolvimento do pensamento ocidental, especificamente o modo de se pensar a articulação entre teoria e prática, desde a Grécia Antiga até a ascensão da burguesia ao poder na Europa. Colocado aqui de modo resumido, o autor destaca na Grécia Antiga as influências históricas das ideias de Aristóteles, que delimitou três atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. Em síntese para o filósofo a práxis significava a atividade ética e política, diferente da atividade produtiva, que era a *poiésis*. Já a *theoria* foi concebida para atender a uma dimensão humana que se voltasse exclusivamente para a busca da verdade, sem que estivesse presa a uma finalidade prática.

O que o autor nos mostra é que a cultura dos séculos a partir da ascensão burguesa estabeleceu três fenômenos, a cisão entre a *theoria* e a *poiésis*, entre a práxis e a *poiésis* e a predominância do ativismo, de viés pragmático, ou seja, da dimensão que os gregos chamavam de *poiésis*, como a atividade de maior importância humana e social. Uma vez que na medida em que a burguesia vai dispondo dos instrumentos

fundamentais para estruturar o modo de produção capitalista, o conhecimento “que serve à produção material passa a merecer um apreço que vai deixando de ser dado aos saberes mais ou menos ‘improdutivos, ligados a atividades economicamente pouco justificáveis” (KONDER, 1992, p.: 102)<sup>ii</sup>.

Como é sabida essa valorização das atividades produtivas enquanto produção de objetos materiais, contudo, não ocorria sob a ótica dos que viviam do trabalho. Konder (1992) então conclui que nos horizontes burgueses da cultura liberal era impossível integrar a *poiésis* com a *práxis* (no sentido da atividade política ou poder da cidadania). A ideologia dominante implicava o pressuposto que a *práxis* só podia ser privilégio de uma elite bem preparada, que se resumia na própria classe burguesa. Até então, os trabalhadores não tinham o direito ao exercício do voto. Sendo assim, “coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva, esse deslocamento essencial de perspectiva: repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (KONDER, 1992, p.: 103).

O autor esclarece que foi nos Manuscritos econômico-filosófico de 1844 que Marx começou a desenvolver uma concepção original de *práxis*, se diferenciando da concepção iniciada pelos gregos. Contudo é em Teses sobre Feuerbach de 1845 que se apresenta o primeiro esboço dos fundamentos do seu pensamento filosófico “definitivo”. Foi esse pensamento, ressalta Konder citando Lowy (1970), que Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, denominou de filosofia da *práxis*.

Quanto às relações entre teoria e prática, o autor corrobora com a visão de Vásquez. Acrescenta ainda, que segundo Marx, em Teses, a *práxis* é uma atividade “‘revolucionária’, ‘subversiva’, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, ‘crítico-prática’”. (KONDER, 1992, p.: 115). Ressalta que é especificamente na segunda das Teses, que Marx sedimenta o desafio de superar dois paradigmas filosóficos em questão na época, os materialistas e os idealistas, de modo que estabelece a recusa definitiva de qualquer separação entre sujeito e objeto.

É esclarecido ainda que na terceira Tese, Marx supera a perspectiva materialista do homem comum como um produto do meio e da educação, na qual para transformá-lo bastariam que homens exercendo um poder exterior a essas condições mudassem esses “fatores”. Konder ressalta que Marx supera a compreensão de um sujeito



consciente exterior as condições sobre a qual se debruçaria a mudar. Em desdobramento dessa reflexão Marx utiliza o conceito de práxis revolucionária para expressar a relação entre o ato de transformar o mundo ao passo que se processa a própria autotransformação do sujeito. Existe para Marx uma conjunção entre modificar condições exteriores e modificar a si mesmo, de forma recíproca e intrínseca.

Vásquez (1977) soma a essa análise que ao longo da história da filosofia houve um predomínio da contraposição entre teoria e prática, na qual de modo geral não se reconhece que a práxis pode enriquecer a teoria. Porém, ressalta que teoria e prática são diferenças relativas que não existem dentro de uma relação que é uma unidade indissolúvel. E nessa relação ambas ganham autonomia relativa e dependência uma em relação à outra, tanto no plano histórico-social quanto nas especificidades das atividades práticas. Tal como ressaltou Gramsci “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000<sup>a</sup>, p.: 52). Prática, nessa perspectiva, não corresponde, tal como no pragmatismo, à ação subjetiva destinada aos interesses individuais, mas sim como ação material, objetiva e transformadora, “que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁSQUEZ, 1977, p.: 213).

Neste ponto, o marxismo se difere do pragmatismo também no que se considera útil e verdadeiro. O conhecimento útil para o primeiro é o que tem utilidade social, ou seja, aquele que o tendo como base o homem pode transformar a realidade. E esse é o critério de verdade, ou seja, justamente por ser verdadeiro é que o conhecimento será útil. E não o seu inverso, verdadeiro porque é útil. Porque no marxismo não se trata de relativizar a sua utilidade, mas sim de atribuir a uma consequência do critério de verdade. Essa verdade será pensada na prática enquanto potencial de transformação, que só é possível ao considerarmos o conflito e não a melhor adaptação à realidade.

Qual é então, para Vásquez, o lugar da prática na relação com a teoria? A prática assume dois movimentos, o de fonte da teoria e o de sua finalidade. Fonte porque a prática amplia com suas exigências, na relação do homem com o mundo material, o horizonte de problemas e soluções que a teoria precisa atender. Neste

aspecto, podemos nos remeter ao trabalho como princípio educativo, ou seja, a prática como ponto de partida para as necessidades humanas. E finalidade, porque aqui se insere o caráter teleológico do trabalho humano, tal como exposto por Marx na Ideologia Alemã, ou seja, a capacidade de projetar a finalidade de seu trabalho, ou como diz Vásquez, a antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. Assim sendo, podemos observar que não há uma teoria que nasça de modo direto e imediato da prática, mas sim de uma relação em que a teoria, partindo desta, se antecipe de modo a poder projetar-se idealmente a uma nova prática. Nas palavras do autor:

A prática é aqui a finalidade que determina a teoria. E, como toda finalidade, essa prática – ou, mais exatamente, esse projeto ou antecipação ideal da prática – só será efetiva com o concurso da teoria. A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (VÁSQUEZ, 1977, p.: 233).

Em continuidade, a teoria guarda uma relativa autonomia em relação à prática, já que para se projetar uma nova ação, precisa-se antecipar idealmente a esta. Por isto, por mais que haja teorias sem vinculação estrita à prática, esta por si mesma, como produção de finalidades ou de conhecimentos, não transforma a realidade. Ou seja, não se realiza enquanto práxis. Portanto, podemos dizer que a relação entre teoria e prática se estabelece como de mútua dependência.

Assim, resume Vásquez, se a teoria, independentemente de suas consequências práticas, pode mostrar uma autonomia relativa a respeito da prática, esta não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos. Quais sejam:

- 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, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um

determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;

d) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que se possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização. (VÁSQUEZ, 1977, p.: 240).

Por estas razões é que podemos dizer que é possível superar a prática utilitária, ao contrário do que apregoa o pragmatismo, de modo a transformá-la em princípio educativo; ou seja, inseri-la na práxis. No pensamento pragmático ou do senso comum, a validade do fazer é sua utilidade ou eficácia; ou seja, a eficácia é medida única e exclusivamente pelo conhecimento tácito do trabalhador, o conhecimento adquirido pelo ato de fazer, por meio das experiências de êxito ou fracasso, pelos automatismos ou pela intuição. Nessa perspectiva, a validade do conhecimento a que se recorre para a ação, enquanto fazer profissional é predominantemente as associações com os êxitos ou fracassos de experiências realizadas anteriormente. A motivação prática se restringe às associações pragmáticas do próprio fazer.

A prática profissional precisa então estar orientada em sua dimensão praxiológica. Qual seja, orientada por uma compreensão crítica do real; pelo conhecimento científico enquanto fundamento do trabalho intelectual e pela dimensão teleológica, tal como vimos em Vasquez: o conhecimento que se antecipa idealmente e orienta a ação de modo crítico e consciente, permitindo uma ação planejada.

Ramos (2010) ressalta que o pragmatismo é permeado por uma perspectiva de adaptação da concepção funcional-naturalista do homem, que atribui uma causa biológica aos processos de socialização, de interação do indivíduo com o meio. Por essa perspectiva, esse equilíbrio seria alcançado por meio do amadurecimento de características individuais que proporcionariam o desenvolvimento humano. Atribui-se, assim, grande importância ao desenvolvimento psicológico enquanto desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio natural e social. Esse modelo converge com os preceitos da sociedade liberal burguesa, tal como apontado pela autora:

Tal como discutimos em outro trabalho (Ramos, 2001), o homem naturalista da Biologia e da Psicologia é o homem funcionalista da Sociologia. A sociedade ideal para a construção do equilíbrio social é a liberal, na qual predominam os interesses e as realizações individuais. (...) Nestes termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre essência humana, meio material e meio social (RAMOS, 2010, p.: 132).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que mediante as atuais (re) configurações do pragmatismo se torna fundamental resgatar estudos que dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético se lançam sob esse esforço de sistematizar a filosofia da práxis e seu corte antagônico com o pragmatismo. Outrossim essas definições se mostram como importantes subsídios para os estudos no campo da formação profissional, uma vez que a tensa relação entre ambos os conceitos se tornam mais diluídas nesse campo, ainda mais no atual contexto em que há um predomínio de uma espécie de ecletismo pragmático, o que, portanto, ratifica a importância de clarificar essas bases epistemológicas.

Observaremos que o pragmatismo prevê uma superação da fragmentação sujeito-objeto, mas o faz diferentemente do que apregoa a filosofia da práxis. Isto porque o pragmatismo concebe que a validade do conhecimento é a sua eficácia ou utilidade e desse modo a formação tende a preservar dimensões próprias do trabalho utilitário. Assim, essa prática não se apresenta como estruturante de um pensar que se conceba de modo crítico no sentido da práxis. Em síntese, essa perspectiva tende a difundir nos sujeitos profissionais uma sociabilidade adaptativa à realidade social.

Nesse sentido, analisamos que a perspectiva pragmática na educação segue a lógica da adaptação, na qual se enfatiza a superação dos problemas e não o seu enfrentamento. No entanto, como escreveu Gramsci (2000a), a formação do intelectual precisa consistir em elaborar criticamente a atividade intelectual de modo a modificar a relação com o dito esforço muscular- nervoso, no sentido de um novo equilíbrio que se fundamente na integração entre a atividade prática geral com uma nova concepção de mundo. Trata-se, pois, de formar o profissional não mais voltado apenas para a especialidade, mas para que possa se tornar dirigente “como construtor, organizador,

'persuador permanente', já que não apenas orador puro (...) da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente'" (GRAMSCI, 2000a, p.: 53).

Conforme ressaltamos ao longo deste trabalho, reafirmamos a necessidade da filosofia da práxis como perspectiva norteadora para compreensão da formação profissional em geral, e aquela voltada ao trabalho complexo em particular, como prática social e como tal, captar sua historicidade e contradições. A perspectiva da práxis possibilita aos profissionais compreender a relação teoria-prática para além do utilitarismo pragmático.

Vale por fim ressaltar que conforme considera Gramsci (2000a), a questão principal que se coloca para a criação de uma camada intelectual contra-hegemônica está na apreensão crítica da atividade intelectual-teórica, que possa ir modificando sua relação com a prática, de tal modo que à medida que interfere no mundo físico e social, possa "tornar-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo".

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, I. B. et al. (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009;

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

LIMA, Júlio César F.; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2a ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991;

NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008;

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010;

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia das Competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde (org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 299-305.

\_\_\_\_\_. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan/abr 2014;

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2008. [Edição comemorativa];

\_\_\_\_\_. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994;

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n.34 jan./abr. 2007;

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006;

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;

<sup>i</sup> Quanto aos empresários, Gramsci (2000a, p. 15) nos diz que pelo menos uma parte deles “deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe”. Contudo, conforme observamos em Florestan Fernandes (2006 apud RAMOS 2014), no Brasil em nenhuma das fases do desenvolvimento capitalista, as classes dominantes chegaram a impor a ruptura com a associação dependente em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação capitalista), ou seja, a capacidade de organizar a sociedade foi realizada de modo subordinada a dominação externa. Desse modo a burguesia nacional também não rompeu com a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca ou circulação; a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelitização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza.

<sup>ii</sup> Segundo Konder, em A Riqueza das Nações de Adam Smith fica claro a preferência à poíesis em detrimento da práxis.