

Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde¹

Marise Ramos²

A pesquisa que desenvolvemos sobre concepções e práticas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ET-SUS) parte, dentre outras, da hipótese de que as concepções pedagógicas que orientam a educação profissional em saúde no Brasil têm dificultado a apropriação da politecnicidade como referência ético-política e pedagógica por essas Escolas. Assim, pretendemos identificar e analisar tais concepções, bem como a apropriação – consentida ou crítica –, da pedagogia das competências.

Na raiz dessas concepções e das respectivas práticas pedagógicas, parece estar presente, dentre outros, o pensamento de John Dewey. A proximidade com o pensamento deweyano explicaria a adesão à pedagogia das competências, uma vez que identificamos o pragmatismo como o fundamento epistemológico dessa concepção pedagógica. Ainda que *trabalho, prática, práxis, experiência* sejam conceitos fortes para essas escolas, o que as levou a associar o “princípio da integração ensino-serviço”, com o “trabalho como princípio educativo”, pretendemos, com a pes-

¹ Apresentamos aqui estudos teóricos da pesquisa “Educação Profissional em Saúde: Concepções e Práticas nas Escolas Técnicas do SUS”, desenvolvida com apoio do CNPq (2007-2008) e da Faperj (2008-2009). Compõem a equipe de pesquisa, além da autora, os pesquisadores da EPSJV/FIOCRUZ Júlio Lima e Renata Reis e os alunos de graduação em pedagogia da UERJ Ana Paula Blengini, Jonas Emanuel e Aline Buy.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da UERJ. Pesquisadora da EPSJV/Fiocruz.

quisa, demonstrar que seus significados se diferenciam radicalmente quando tomados na perspectiva histórico-dialética.

Prática e experiência no pragmatismo: limites intransponíveis para a transformação social

O pragmatismo surge no final do século XIX, sob a tensão entre a filosofia e a ciência moderna, acirrada, no contexto de consolidação da 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. Os principais temas tratados pelos pragmatistas foram o combate às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade. (TIBALLI, 2003)

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.

Assim, 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 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. 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.

John Dewey (1989) sintetizou ambas as tendências ao considerar a experiência controlada ou semi-controlada – o experimento –, mas também a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental; além daquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

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, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem e crêem, 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).

Se ele recorreu 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. Para ele, o método empírico é o único que toma a unidade entre sujeito e objeto como ponto de partida. Tiballi (2003) explica que essa relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana, mas dela se afasta quando Dewey propõe o "idealismo prático", que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao "idealismo absoluto" de Hegel.

Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. A possibilidade dessa unidade reside na experiência ou na experimentação científica, que ele considerava negligenciada pelos filósofos metafísicos, como se pode ver a seguir:

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, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida como 'práxis', ou seja, os significados intelectuais seriam entendidos como hipóteses de solução de problemas os quais, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o conceito de práxis é utilizado pelo pensamento histórico-dialético e pelo pragmatismo, e ambos se contrapõem à metafísica, partem da idéia hegeliana da atividade como mediação, em que esses conceitos se distinguem e fundam a distinção entre ambas as filosofias?

O primeiro ponto nos é alertado a seguir:

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 idéia de continuidade é oposta à idéia marxista de ruptura* – e politicamente, pois *enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação.* (TIBALLI, 2003, grifos nossos)

Em segundo lugar, a 'atividade sensível' que medeia a relação sujeito-objeto, em Marx definida como 'trabalho e práxis'³ e

³ No relatório de pesquisa, em elaboração, discutimos a relação entre esses conceitos.

nos pragmatistas, como 'experiência' possuem significados filosóficos distintos, especialmente pelo tipo de 'pensamento' que sustenta a atividade. Na filosofia histórico-dialética, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, que se processa 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. Disto se conclui que a práxis humana, nesta filosofia, não é adaptativa, mas transformadora.

Portanto, a práxis é compreendida como uma "atividade material, transformadora e ajustada a objetivos". Por outro lado, "não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica" (VÁZQUEZ, 1977, p. 208). Assim, se por um lado a prática é o fundamento da teoria, por outro a teoria não tem como função justificar a prática e sim servi-lhe de guia, muitas vezes estabelecendo relativa autonomia em relação à primeira e até se antecipando a ela. Sendo, portanto, a práxis uma atividade teórico-prática, resulta daí:

ser 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, subjetiva, 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, 1977, 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. Assim como a “causalidade espontânea” (LUKÁCS, 2001), ou seja, a ação não orientada pela teleologia também é admitida como mediação sujeito-objeto.

De fato, Ghiraldelli Jr. (2002) nos diz que mesmo que a idéia de experiência no pragmatismo se aproxime da noção marxista de práxis, “em Marx há uma férrea teleologia encravada na noção de práxis, nos pragmatistas pioneiros não há qualquer teleologia na noção de experiência” (GHIRALDELLI JR., 2002). Com isto, suprime-se a característica fundamental que define o homem como ser histórico-social: a capacidade de definir e orientar as finalidades de suas ações e, portanto, de ser sujeito na produção de sua própria existência.

O terceiro aspecto dessa distinção está no conceito de verdade. Para o pragmatismo, o critério de verdade teria como base a experiência, enquanto para o pensamento histórico-dialético a questão de saber se uma proposta teórica corresponde à verdade objetiva não é resolvida no movimento do conhecimento sensível ao conhecimento racional, mas a partir do conhecimento racional, regressa-se à prática social e se verifica se ela pode conduzir ao objetivo fixado (TSÉ-TUNG, 2004). A diferença fundamental de ambas as teorias é que a primeira associa o prático ao utilitário. Dentro desse raciocínio, o conhecimento só seria verdadeiro na medida em que fosse útil (VÁZQUEZ, 1977). No entanto, o que se defende é exatamente o inverso, ou seja, o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e o critério de verdade é dado pela prática social.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como o da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias 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.

Portanto, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Por outro lado, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana.

Com efeito, na sua atividade prática, os homens não vêem, ao começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo. Esse grau do processo do conhecimento é a percepção sensível, isto é, o grau das sensações e das representações: tal é o primeiro grau de conhecimento. 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: a 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 planejada (teleológica) e não somente adaptativa.

A pedagogia das competências e o pragmatismo

Para compreendermos melhor essa aproximação com o pragmatismo, é preciso, antes, reconhecer o construtivismo piagetiano⁴ como o aporte da pedagogia das competências, particularmente na teoria da equilibração.⁵ Segundo esta teoria, ocorre um *desequilíbrio* estruturalmente perturbador quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das quais ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

⁴ Em Ramos (2001) problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites. A problematização e a crítica mais completa a essa teoria encontra-se, entretanto, ao nosso ver, em Duarte (2000).

⁵ Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o *desequilíbrio*, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos.

Neste ponto vamos perceber que Piaget compreende a aprendizagem como processo de adaptação à realidade, promovida pela coordenação das ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como assimilação e acomodação dessas ações (DUARTE, 2000). Estruturas mentais essas que seriam as próprias competências. A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento.

Autores como Doll Jr. (1997) e Von Glasefeld (1998), também sustentam a idéia de que, para Piaget, o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio. A interação do sujeito com o mundo material e com os outros homens permitiria a construção de representações extraídas de seu mundo experiencial, que teriam validade somente diante de circunstâncias em que se mostram viáveis para o próprio sujeito. Assim, o conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo a sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade.

Essa concepção opõe-se à epistemologia moderna pela negação do conhecimento como representação da realidade objetiva externa ao pensamento, admitindo-se o relativismo. Igualmente, anula a dimensão ontológica do processo de construção do conhecimento, pelo qual as representações da realidade objetiva são trabalhadas pelo pensamento em um processo dialético de

apropriação e objetivação humanas, substituindo-a pelo subjetivismo. Neste sentido, como diria Coll (1994, *apud* DUARTE, 2000), a finalidade da intervenção pedagógica seria contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações.

Este é o significado do lema *aprender a aprender*, tão caro para a pedagogia das competências, que se sustenta em alguns valores do pragmatismo a que nos referimos anteriormente, quais sejam: a aprendizagem significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

A noção de competência: síntese ou síncrese das referências históricas da educação profissional em saúde?

O propósito de encontrar as raízes teóricas das concepções e práticas nas ETSUS não partem de uma posição de neutralidade. Ao contrário, quando definimos como um dos objetivos específicos da pesquisa, captar e compreender as mediações epistemológicas e ético-políticas que dificultam a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores em saúde, o fizemos por compreendermos ser essa a concepção que fundamentaria projetos educacionais comprometidos com a classe trabalhadora com vistas à sua emancipação. Nesse sentido, a pesquisa tem por finalidade evidenciar às escolas suas conquistas e contradições, bem como mediar a análise crítica de suas concepções em direção ao projeto de formação omnilateral e politécnica dos trabalhadores técnicos em saúde.

As políticas de educação profissional em saúde se desenvolveram, hegemonicamente, sob a referência da integração da formação dos trabalhadores com a realidade dos serviços. Isto explica a importância que a prática e a experiência profissional adquirem na concepção pedagógica das escolas técnicas de saúde, de tal forma que o principal objetivo da formação vem a ser a transformação dessas práticas em coerência com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Esse objetivo, com suas contradições, orientou a concepção dos currículos designados como “integrados” ou “correlacionados” e, também, a adoção de currículos baseados em competências. Essas propostas partem da crítica ao currículo fragmentado em disciplinas, descontextualizado dos serviços de saúde e desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos.

Ainda que a noção de competência tenha sido utilizada pelo setor saúde a partir da reforma da educação profissional de 1997⁶, nota-se um “encontro” entre a concepção de currículo integrado defendida pelo setor e essa noção. Sobre o currículo integrado educadores da saúde afirmam, por exemplo, que a finalidade dos guias curriculares seria proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o alcance de competências. O currículo integrado permitiria: a) a efetiva integração entre ensino e prática profissional; b) avanço na construção de teorias a partir da prática; c) busca de soluções específicas e originais para as diferentes situações; d) adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social (Sório, 2002).

Notamos que, por prática aqui se entende exclusivamente a execução do processo de trabalho e não a práxis dos trabajado-

⁶ Com base no Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

res de saúde como sujeitos que produzem suas existências no conjunto de relações sociais. Assim como a experiência é considerada como o critério de julgamento de um conhecimento como útil e, portanto, verdadeiro. O fato de a pedagogia das competências ter como base a análise do trabalho e a definição de comportamentos e desempenhos dos trabalhadores – as competências esperadas – diante das respectivas tarefas e funções, (os desafios piagetianos), ela se conforma como uma opção pedagógica pertinente e coerente com essa forma de compreender o trabalho e a prática dos trabalhadores.

Assim, não é difícil compreender porque a pedagogia das competências ocupou espaço nas políticas de educação profissional em saúde, posto que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego, ou entre ensino e serviço. No plano pedagógico, então, tem-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os trabalhadores deverão ser capazes de compreender e dominar. A seleção das noções que devem ser conhecidas e dos procedimentos a serem dominados, partem desse princípio. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Como explica Tanguy (1997), esse movimento de definição de um modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural. Os conteúdos de ensino são redefinidos pelo seu sentido prático, independentemente de sua raiz científica.

Ocorre, assim, uma redefinição quanto à “hierarquia convencional do saber”: tudo se passa como se o conhecimento científico tivesse atingido um grau de autonomia suficiente para que a escola não tivesse mais que transmiti-lo, principalmente porque os processos automatizados seriam suficientes para captá-los e pô-los em prática. A formação responsabilizar-se-ia somente por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção.

Assim, o discurso pedagógico sobre a competência pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas – aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, o teórico e o prático ou o geral e o técnico – por outra que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. Como já dissemos, isso ocorre com maior facilidade no ensino profissionalizante, fazendo Tanguy (1997) levantar a tese de que esse ensino é tomado como meio de experimentação de idéias e de teorias relativas à reestruturação dos cursos escolares.

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a

validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.

As reformas educacionais que ocorrem em diversos países buscam, assim, a formalização de uma pedagogia das competências. O termo pedagogia aqui deve ser compreendido tal como o faz Tanguy, isto é, no sentido amplo de uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

Partindo-se da crítica ao currículo disciplinar, e pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e uma ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi difundida no Brasil por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento.

Também a crítica ao ensino transmissivo de conteúdos reverberou na pedagogia das competências. Em tese, essa pedagogia seria centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Nesses argumentos encontramos elementos de múltiplos referenciais teóricos que incluem os princípios do pragmatismo de John Dewey. Referenciais esses que estudos empíricos demonstrariam estar presentes, mesmo de forma eclética, no conjunto de propostas pedagógicas de educação profissional em saúde.

Todos esses pressupostos, ao nosso ver, foram tomados pelo pessoal da saúde como respostas aos seus questionamentos dirigidos ao currículo disciplinar, uma vez que o discurso pedagógico bem elaborado e sedutor da pedagogia das competências expressava, com um certo “respaldo científico”⁷, o que se queria dizer e fazer com a defesa e as tentativas de implementação dos currículos integrados e correlacionados, tal como discutimos anteriormente.

Considerações finais

Pelo que expusemos, somos levados a uma percepção, ainda que preliminar, de que a educação profissional em saúde no Brasil, tentando superar a hegemonia tecnicista e conteudista do ensino, acabou se desenvolvendo sem que houvesse um aprofundamento epistemológico e político sobre o sentido da educação básica e educação profissional para a classe trabalhadora em geral e para o trabalhador da saúde em particular. A influência do pragmatismo, mesmo que não percebida e/ou adotada propositamente, é explicada pelo predomínio de uma compreensão do trabalho e da prática mais como processo de produção de bens e serviços necessários à adaptação das pessoas aos respectivos contextos do que como mediação ontológica e histórica de produção da existência humana no conjunto das relações sociais, por meio do qual o homem se transforma e transforma a realidade.

Isto também explica porque a prática social a que se referem as propostas pedagógicas em saúde é delimitada pelo contexto de trabalho, não incorporando o conjunto das relações sociais – a práxis econômica, política e cultural – que definem esse trabalha-

⁷ Tanguy (1997) afirma que uma das razões da pedagogia das competências ter sido assimilada por muitos educadores franceses se deve ao caráter científico de seu discurso.

dor não somente como a força de trabalho que compõe o processo de produção dos serviços de saúde; mas, antes e fundamentalmente, como sujeitos de uma classe social, a classe trabalhadora.

Essas concepções ou ausência de uma reflexão sobre elas deixou uma brecha por onde a pedagogia das competências teria entrado, ocupando uma lacuna teórica ampliada ainda mais pelo ideário das reformas educacionais dos anos de 1990, que tirou de pauta a discussão sobre politécnica e formação omnilateral e integral dos trabalhadores.

Referências Bibliográficas

TIBALLI, Elianda. O conceito pragmatista de experiência em John Dewey.. In: XXVI Reunião anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Anais da XXVI Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas : ANPED, 2003. v. 26. p. 1-15.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

_____. *Reconstrução em Filosofia*. São Paulo: C. E. Nacional. 1959.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 1977

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Editora Autores Associados. 2000.

DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. 2001. *Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

LUKÁCS, Georgy. *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981. Capítulo 1. Tradução Ivo Tonet.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. 1991. 8. ed. São Paulo: Hucitec.

TSÉ-TUNG, Mao. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular. 2004

RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001

SÓRIO, Rita. Educação Profissional em Saúde no Brasil: a proposta das Escolas Técnicas de Saúde do Sistema Único de Saúde. *Revista Formação*, v. 2, n. 5. Brasília: MS, pp. 45-58, maio/2002.

TANGUY, Lucie. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997, pp. 25-68.

VON GLASERFELD, Ernst. 1998. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo. Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre, ArtMed.

DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.