

*Caminhos da politecnia:  
30 anos da Escola Politécnica  
de Saúde Joaquim Venâncio*



*Fundação Oswaldo Cruz*

**Presidente**

*Paulo Ernani Gadelha Vieira*

*Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*

**Diretor**

*Paulo César de Castro Ribeiro*

**Vice-diretora de Ensino e Informação**

*Páulea Zaquini Monteiro Lima*

**Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional**

*José Orbilio de Souza Abreu*

**Vice-diretora de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico**

*Marcela Alejandra Pronko*

*Caminhos da politecnia:  
30 anos da Escola Politécnica  
de Saúde Joaquim Venâncio*

*Rio de Janeiro  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz  
2016*



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz

Copyright © 2016 dos organizadores

Todos os direitos desta edição reservados à  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

Edição de texto

*Lisa Stuart*

Projeto gráfico e diagramação

*Marcelo Paixão*

Capa

*Maycon Gomes*

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio  
Biblioteca Emília Bustamante

---

E74c Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio  
Caminhos da politecnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim  
Venâncio / Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.  
– Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

464 p. : il.

ISBN: 978-85-98768-83-0

1. Educação Profissionalizante. 2. Politecnia. 3. Choque Teórico. I. Escola  
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. II. Título.

CDD 370.113

---

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz  
Av. Brasil, 4.365  
21040-360 – Manguinhos  
Rio de Janeiro – RJ  
www.epsjv.fiocruz.br  
(21)3865-9797

*“Caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar”*

*Antonio Machado, Cantares*



# Sumário

8 *Apresentação*

12 *Escola Politécnica de Saúde:  
uma utopia em construção*

40 *Choque Teórico I*

206 *Choque Teórico II*

354 *Debates atuais para uma educação emancipadora*



# Apresentação

*A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras".*

Walter Benjamin, *Sobre o conceito de história*

Em dia de aniversário, é comum se dar presente. Comum também é, com o presente, se representar alguma identidade do presenteado. E por isso mesmo, igualmente comum mas menos visível é, através do presente, ocorrer o encontro entre quem dá e quem o recebe. O presente é, então, menos um objeto que passa de uma mão para outra, e mais um lugar, uma experiência de encontro. E isso de tal forma que, quanto maior o encontro, menor a relevância de quem dá e de quem recebe; quanto maior o encontro, mais é por ele a festa: a festa pela e da presença! Presentear é uma oportunidade de homenagear menos a algo ou a alguém e mais ao lugar em que é possível ocorrer o encontro. Assim, a alegria pelo aniversário é pela existência, pelo brinde de uma presença nos ter acontecido e continuar a acontecer, uma renovação de encontro, uma remissão e rememoração de origem; mas, pelo mesmo motivo, será uma celebração de todos os que se encontram presentes, um presente de todos para todos. Assim a festa toma conta do tempo, do humor, e marca a memória; mesmo se por breve duração, este será um dia de festa.

Qual o presente que cabe ser dado a uma escola? O melhor presente, por ser escola, há de ser o encontro com o que a provoca, que há muito se diz sem se ouvir: o ócio. Em outros termos, encontrar-se com uma escola é encontrar-se com a hora humana do homem, o que o define enquanto tal. Decerto que uma vetusta tradição ocidental entende que ao ocioso cabe a contemplação, a vida teórica, à revelia e à margem da prática. Decerto também que uma outra, há muito revisitando as



referências desta mesma tradição, reivindica um mais fundamental caminho de compreensão do momento ocioso humano: se ser racional é a única forma de o homem ser o que é, deve-se entender, sim, essa plena realização como felicidade; mas, ela lembra, só na política pode o homem ser feliz. Escola, o lugar do ócio, é e deve ser o lugar social de ensinar a pensar e a fazer política, a pensar e fazer-se desde uma totalidade teórico-prática! E deve sê-lo sobretudo hoje, quando a cultura epigonal da tradição que cinde teoria e prática produz os mais extremos individualismo e subjetivismo relativista, que, pela substituição de um propósito de felicidade política por uma satisfação pessoal imediata, combina-se com um liberalismo neutro, no qual Estado e governo devem apenas garantir, pela delegação desinteressada de poder segundo o protocolar calendário do civismo democrático, as condições selvagens para as obstinadas “autorrealizações” dos mais fortes consumidores.

Celebrar os 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio implica, entre outras coisas, revisitar sua história, entendida não como a sucessão dos “grandes fatos”, mas a partir de questões e urgências do presente. Este livro tem esse propósito, trazer para o leitor algumas reflexões que estiveram na sua origem, que ajudaram a moldar um projeto de escola e de formação de trabalhadores da saúde articulado a um projeto de país substancialmente democrático, que hoje precisa ser repensado à luz do nosso tempo histórico, e precisamente por isso sem abandonar o caráter utópico e emancipatório que conduziu seus passos até agora.

Há trinta anos a EPSJV nascia, no âmbito da Fundação Oswaldo Cruz, num contexto de importantes lutas por direitos no Brasil. Lutas por uma educação capaz de alcançar o conjunto da população e oferecer a ela princípios e fundamentos dos conhecimentos produzidos pela humanidade, sem cercear ou instrumentalizar unilateralmente os futuros trabalhadores. Lutas por saúde que incluíssem a universalidade e a integralidade da atenção, mas contemplando a produção social da saúde e da vida. Lutas por formas de trabalho que não fossem pura opressão, mas que pudessem configurar espaços de organização, criação e liberdade. Como resultado dessas lutas, algumas conquistas foram alcançadas e se estenderam como

promessa para o conjunto da população brasileira. Em todos os casos, essas lutas configuraram um horizonte a ser alcançado.

Hoje, passados trinta anos, vivemos um contexto bastante diferente em nível nacional e internacional. Temos vivenciado, ao longo destas décadas, profundos processos de demolição de direitos, particularmente daqueles que inspiravam as lutas. Alguns desses horizontes ficaram escondidos por trás da “névoa neoliberal” que, teimosamente, tende a encurtar nosso olhar e nossas perspectivas, enclausuradas cada vez mais no imediato, no curto prazo, no utilitário, no individual. Em tempos de “tédio pós-moderno”, revisitar a história é um desafio: o desafio de revisitar projetos e lutas que podem nos inspirar para a construção do futuro.

Assim o entendemos e por isso propomos, neste livro, um olhar possível sobre o nosso passado como instituição pública que articula, na sua atuação, uma reflexão e uma ação sobre trabalho, educação e saúde numa perspectiva de emancipação.

O livro se compõe de quatro partes. Na primeira, republicamos o texto “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção”, de autoria de André Paulo da Silva Malhão, Bianca Antunes Cortes e Júlio César França Lima, que serviu de base para as discussões do seminário Choque Teórico I, realizado em dezembro de 1987. Na segunda parte, publicamos na íntegra as transcrições do seminário Choque Teórico I, incluindo as falas de Dermeval Saviani, Mirian Jorge Warde, Nilda Alves e Zaia Brandão, com os seus respectivos debates. A terceira parte reproduz a publicação dos textos apresentados no seminário Choque Teórico II, realizado em 1989. Contém contribuições de Maria Cecília Minayo, Hésio de Albuquerque Cordeiro, Joaquim Alberto Cardoso de Melo, Roberto Passos Nogueira, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Alina Maria de Almeida Souza, Marília Bernardes Marques e Rogério Valle, sob a organização de Antenor Amâncio Filho e Maria Cecília G. B. Moreira. A última parte, “Debates atuais para uma educação emancipadora”, diferencia-se das anteriores porque, partindo das urgências do presente, recoloca os debates que permearam essa rica história de

reflexão que caracterizou a EPSJV em chave contemporânea. Para isso, contamos com a colaboração de dois educadores brasileiros – Paulo Sérgio Tumolo e José Rodrigues – que, em textos inéditos, se propõem a discutir os desafios da construção de uma educação sob a perspectiva da classe trabalhadora.

Entendemos que os textos recolhidos neste volume podem contribuir para recuperar a experiência histórica coletiva destes trinta anos de existência da EPSJV, atualizando horizontes de luta, desnaturalizando percepções, recolocando problemas, desafios e propostas, inspirando construções coletivas, alimentando debates e expandindo nossa capacidade de ler o mundo para transformá-lo.

Dedicamos este livro a todos os trabalhadores e estudantes que, ao longo destes trinta anos, fizeram a EPSJV/Fiocruz, dia após dia.

Boa leitura!



  
MINISTÉRIO DA SAÚDE  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
  
POLITÉCNICO DA SAÚDE  
JOAQUIM VENANCIO

# *Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção*

*André Paulo Malhão*

*Bianca Antunes Cortes*

*Júlio César França Lima*

Documento-base elaborado pela Comissão de Redação do Politécnico, composta por André Paulo Malhão, Bianca Antunes Cortes e Júlio César França Lima, distribuído previamente aos expositores Dermeval Saviani, Mirian Jorge Warde, Nilda Alves e Zaia Brandão, e aos participantes do seminário Choque Teórico I, realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 1987.

15	<i>Introdução</i>
16	<i>Falando sobre saúde</i>
25	<i>Buscando uma alternativa</i>
31	<i>Construindo o caminho</i>
36	<i>Referências bibliográficas</i>



## *Introdução*

O Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio (PSJV) foi instituído em agosto de 1985, sendo o órgão da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) responsável pela formação de profissionais de nível médio e elementar na área de saúde.

Desde a sua criação, o Politécnico dedicou-se à elaboração de programas e projetos com o intuito de aperfeiçoar, treinar e/ou qualificar profissionais que atuam ou venham a atuar em serviços de saúde, principalmente da rede pública (municipal, estadual ou federal).

Dentre os vários programas e projetos criados e já em andamento, destacamos, neste documento, o projeto de criação da Escola Politécnica, que corresponde ao estabelecimento do curso regular de segundo grau, com o objetivo de qualificar técnicos em determinadas especialidades do setor saúde.

O conjunto de profissionais do Politécnico vem se dedicando intensamente a esse projeto, cuja implantação, acreditamos, consolidará plenamente o Politécnico como uma escola politécnica de saúde, assegurando seu espaço de atuação internamente na Fiocruz, em particular, e na área da saúde, em geral.

A fim de elaborar o projeto e concretizar o seu objetivo, desenvolvemos estudos e discussões no decorrer deste ano. Nesse processo, dedicamo-nos, também, à leitura de questões afins, especialmente sobre a articulação entre escola e trabalho – o que foi uma experiência nova, visto que a maioria dos profissionais do Politécnico tem formação profissional no setor saúde. As dificuldades foram surgindo – e ainda surgem – e sentimos necessidade de buscar a ajuda de educadores para compreendê-las e, se possível, superá-las, conforme procuramos registrar aqui.

Para debater com especialistas da área de educação o nosso projeto, ou seja, suas propostas teórico-metodológicas, preparamos o seminário Choque Teórico. Com vistas ao sucesso do seminário, elaboramos o presente documento, que servirá de eixo para os debates. De maneira nenhuma o consideramos completo, sem lacunas, muito pelo contrário. Porém acreditamos que as questões centrais que desejamos debater estão minimamente, às vezes talvez implicitamente, apresentadas, de modo que o documento nos pode servir como um bom roteiro para nortear as discussões.



Em sua primeira parte, há uma caracterização do setor saúde hoje, assim como um breve histórico ressaltando a política de recursos humanos para o setor. Também estão descritos os objetivos e o processo de desenvolvimento do Politécnic.

Na segunda parte é sintetizada a história do ensino profissionalizante no Brasil, particularmente no que se refere à dicotomia entre as disciplinas de formação geral e específica. Nessa mesma parte, apresentamos as bases com as quais acreditamos conseguir construir a Escola Politécnica de Saúde.

Por fim, na terceira parte, abordamos os passos que, em nossa visão, devem ser observados na construção desta escola, ou seja, nossa reflexão sobre as orientações metodológicas a serem seguidas.

Gostaríamos de manifestar aqui nossos agradecimentos a três pessoas que, de diferentes formas, ajudaram-nos a pensar e a elaborar este documento: Gaudêncio Frigotto, Marisa Barbieri e Joaquim Alberto Cardoso de Melo. Ressaltamos, porém, que as falhas ou as lacunas são de responsabilidade da comissão de redação.

## *Falando sobre saúde*

As diretrizes políticas adotadas pelo modelo socioeconômico do período pós-1964 contribuíram decisivamente para delinear o atual sistema de saúde no Brasil. O setor sofreu grandes modificações que o tornaram, rapidamente, um campo atraente para os investimentos capitalistas.<sup>1</sup>

A fragmentação do ato médico em diversas especialidades e a sofisticação dos instrumentos de diagnóstico e dos meios terapêuticos foram mudanças fundamentais que colaboraram para substituir a prática médico-liberal anterior por uma prática médico-hospitalar, sustentada na formação das empresas médicas, as quais assumiram a hegemonia do setor.

A criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em 1969, unificando os antigos institutos de aposentadoria e pensões, significou uma intervenção do Estado visando enfrentar, de um lado, o encarecimento do ato médico e, de outro, a crescente pressão da população economicamente ativa no sentido de ampliar e melhorar os serviços de saúde. Isso, porém, longe de representar maior presença dos

<sup>1</sup> O modelo socioeconômico pós-1964 se caracterizou pela penetração e expansão do capital estrangeiro e pela concentração de renda nas classes sociais hegemônicas. Tal modelo determina, para o setor saúde, um distanciamento entre “assistência médica” e “saúde pública”, priorizando a primeira e articulando-a com a expansão do mercado externo, voltado para a sofisticação da prática médica, principalmente mediante o desenvolvimento de indústrias de equipamentos e medicamentos e de uma rede privada de assistência. Para maiores detalhes, ver Bodstein, 1987 e, principalmente, o trabalho de Oliveira e Teixeira, 1986.

interesses públicos, traduziu-se de fato numa ampliação da participação das empresas privadas de saúde nacionais e estrangeiras, beneficiando diretamente as indústrias multinacionais de medicamentos e equipamentos, interessadas na ampliação do mercado consumidor.

A centralização num único instituto permitiu maiores recursos financeiros e definiu o poder de decisão na área da saúde, fortalecendo a previdência e, em contrapartida, fragilizando o Ministério da Saúde, que ao longo do tempo teve sua participação no orçamento da união cada vez mais reduzida. A expansão da previdência social culmina com a criação, em 1974, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), estando já nesse momento bem assentados os rumos que o setor saúde veio assumindo, ou seja, capitalização acelerada, expansão do setor empresarial privado com privilégio da assistência médico-hospitalar e uso intensivo de tecnologia.

A Lei do Sistema Nacional de Saúde (lei nº 6.229, de 17 de julho de 1975) formalizou os limites entre a atenção à saúde dos indivíduos em: ações lucrativas, capitaneadas pelo setor privado, destinadas às populações economicamente ativas; e ações de saúde coletiva, não lucrativas, destinadas às populações marginalizadas, executadas diretamente pelo Estado, por meio do complexo formado pelo Ministério da Saúde/secretarias de Saúde.

Mendes (1986) diz que tal sistema, fundado na lógica do lucro, mostra-se hoje ineficiente, ineficaz e desigual, apresentando como consequências:

- desigualdade no acesso aos serviços;
- inadequação à estrutura de necessidades da população;
- baixa produtividade dos recursos;
- crescimento incontrolável dos custos;
- qualidade insatisfatória dos serviços;
- inadequada estrutura de financiamento;
- ausência de integralidade da atenção;
- multiplicidade e desintegração institucionais;
- excessiva centralização;
- ineficiência social:
  - 7 milhões de chagásicos;
  - 6 milhões de esquistossomóticos;

- 500 mil hansenianos;
- 1.200 mil acidentes de trabalho por ano;
- 400 mil casos/ano de malária;
- 40 milhões de desnutridos.

No caso específico da formação de recursos humanos, esse sistema contribuiu para que a década de 1970 tenha-se notabilizado pela maciça participação de categorias polares, como médico e atendente. De acordo com Médici, em 1977, essas duas categorias representaram 67,5% do total de postos de trabalho em saúde, conforme dados expostos abaixo na tabela 1. Avalia-se que a utilização em massa do atendente como um dos polos da pirâmide ocupacional do setor inibiu o desenvolvimento de estratégias mais arrojadas de formação de mão de obra específica (auxiliares e técnicos) em nível de segundo grau. Dado que, em média, 70% dos recursos públicos para a assistência médica foram repassados ao setor privado na década de 1970, não havia nenhum estímulo à formação de um grande contingente de profissionais qualificados de nível médio, com vistas a integrar as equipes hospitalares e para-hospitalares. A lógica do setor privado foi sempre rebaixar os salários dos profissionais de menor qualificação. Daí, a ênfase na utilização dos atendentes e o descaso pelos profissionais qualificados de nível médio (Médici, 1986).

**TABELA 1**  
Distribuição e crescimento anual\* do emprego  
em saúde para categorias típicas: Brasil 1977-1984

CATEGORIAS PROFISSIONAIS	1977		1978		1979		1980	
	ABS	Δ%	ABS	Δ%	ABS	Δ%	ABS	Δ%
Médicos	116.460	10,2	127.305	9,3	132.882	4,3	146.091	9,9
Odontólogos	12.794	9,0	14.082	10,0	15.526	10,2	16.696	7,5
Enfermeiros	12.107	-1,0	13.104	8,2	13.342	1,8	15.158	13,6
Téc. Laboratórios	5.412	7,2	7.509	38,7	8.092	7,8	9.458	16,9
Aux. Enfermagem	49.485	12,0	53.583	8,3	59.257	10,6	64.227	8,4
Atendentes	140.273	13,1	158.241	11,3	166.660	5,3	176.891	6,1
Total de empregos **	380.189	9,7	418.387	10,0	444.763	6,3	482.105	8,4

(cont.)

CATEGORIAS PROFISSIONAIS	1981		1982		1983		1984	
	ABS	Δ%	ABS	Δ%	ABS	Δ%	ABS	Δ%
Médicos	155.877	6,7	171.649	10,1	180.399	5,1	194.152	7,6
Odontólogos	19.464	16,5	22.212	14,1	23.053	3,7	25.078	8,8
Enfermeiros	16.144	6,5	18.047	11,8	19.592	8,5	21.766	11,1
Téc. Laboratórios	12.508	32,2	14.660	17,2	15.242	3,9	15.997	5,0
Aux. Enfermagem	73.739	14,8	85.210	15,5	89.899	5,5	100.034	11,3
Atendentes	175.544	-1,0	179.818	2,4	177.935	-1,0	184.723	3,8
Total de empregos **	512.299	6,3	555.140	8,4	576.127	3,7	646.713	12,2

Fonte: IBGE, Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária, 1977 a 1984. Texto extraído de: MÉDICI, A. Cezar. Emprego em saúde na conjuntura recente: lições para a reforma sanitária. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out.-dez. 1986.

\* Excluí os empregos das categorias não identificadas, que aparecem como “outros”, de nível superior, médio e elementar. Não corresponde à soma das categorias especificadas acima.

\*\* O crescimento anual (Δ%) é dado em relação ao ano anterior.

No entanto, a partir de 1984, começaram a se esboçar modificações na composição interna das equipes de saúde, seja em função das necessidades de expansão da rede ambulatorial, seja em decorrência do baixo nível de qualidade do atendimento prestado nos hospitais. Os médicos e atendentes representavam, naquele ano, 58,4% dos empregos definidos, mas a principal alteração ocorrida no período de 1973 a 1984 foi o aumento da participação dos profissionais de nível médio, que passaram a representar 27,3% do total de empregos das equipes de saúde em 1984, enquanto em 1978 representavam apenas 18,4%. No entanto, é importante chamar atenção para o fato de que essas mudanças ocorreram, fundamentalmente, no setor público. Os estabelecimentos privados com internação, especialmente os não lucrativos (benéficos e filantrópicos), continuaram empregando mais da metade de seu contingente em empregos/postos de nível elementar, conforme os dados da tabela 2.

**TABELA 2**  
 Distribuição percentual dos empregos de profissionais de saúde por  
 natureza e regime de internação, segundo o tipo de profissionais:  
 Brasil 1978-1984

ANO E TIPO DE PROFISSIONAL	COM INTERNAÇÃO			SEM INTERNAÇÃO			TOTAL
	Público	Privado LUCRAT.	Privado NÃO LUCRAT.	Público	Privado LUCRAT.	Privado NÃO LUCRAT.	
1978							
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
nível superior	32,9	31,8	26,0	42,7	61,5	61,5	34,5
nível médio	25,8	16,1	16,9	14,5	16,6	12,3	18,4
nível elementar	41,3	52,1	57,1	42,8	21,9	26,2	47,1
1982							
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
nível superior	25,7	25,7	20,5	53,1	53,1	53,1	28,5
nível médio	28,5	23,9	24,7	21,2	21,2	21,2	25,2
nível elementar	44,6	62,2	54,8	25,7	25,7	25,7	46,3
1984							
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
nível superior	26,6	27,6	21,9	36,4	52,8	51,3	29,8
nível médio	31,5	25,6	26,3	25,1	26,0	25,3	27,3
nível elementar	41,9	47,1	51,8	38,5	21,2	23,4	42,9

Fonte: IBGE, Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária, 1977 a 1984. Texto extraído de: MÉDICI, A. Cezar. Emprego em saúde na conjuntura recente: lições para a reforma sanitária. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out.-dez. 1986.

A formação dos recursos humanos de nível médio e elementar sempre esteve a cargo das instituições responsáveis pela prestação de serviços, via treinamento, a partir de suas necessidades específicas, e por intermédio de iniciativas isoladas, não pressupondo, por isso mesmo, a profissionalização integral. Historicamente, os profissionais formados pelo sistema educacional não atendem às reais necessidades do setor saúde, visto que a formação é distorcida e divorciada da prática desenvolvida nos serviços. Isso resulta do fato de que

[...] o ensino profissionalizante de segundo grau, universalizado pela lei nº 5.692/71, tem proporcionado, na maioria das vezes, qualificação insatisfatória em face das competências exigidas de tais categorias para a assistência à saúde. A inadequação decorre de uma séria de dificuldades encontradas na aplicação daquela lei, consideradas insuperáveis por alguns educadores. De um lado, verifica-se uma persistente desarticulação entre as unidades de formação e as de prestação de serviço [...] e por outra parte, muitas escolas têm enfrentado inúmeros obstáculos na adoção de algumas habilitações mais agudamente exigidas pelas instituições de serviço, em razão da magnitude dos investimentos em recursos físicos, da escassez de pessoal docente qualificado e da multiplicidade de experiências práticas necessárias à integralização do currículo. (Brasil, 1982)

O aumento na participação de profissionais de nível médio nas equipes de saúde contou com a contribuição do Projeto Larga Escala (por acordo interministerial entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação, o Ministério da Previdência e Assistência Social, e a Organização Pan-Americana da Saúde), que implantou um programa de qualificação profissional, por via supletiva, para esses quadros já absorvidos pela rede de serviços do país.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a organização do atual sistema de saúde começou a ser duramente combatida pelas forças oposicionistas, explicitando a falência financeira da Previdência Social na época, o baixo nível de saúde da população brasileira e a incompetência da rede de serviços básicos de saúde em termos de resolutividade.

Alternativas para a reorganização do setor começam a ser apontadas, fundamentando-se principalmente na expansão da cobertura por meio dos serviços básicos de saúde e da participação comunitária. Dentre essas experiências, podemos destacar o Programa de Interiorização de Ações de Saúde (Piass), implantado em algumas regiões do país; o Programa Nacional de Serviços Básicos de Saúde (Prev-Saúde), que não chegou a ser implantado, mas que funcionou como agilizador das discussões sobre saúde; a criação do Conselho Consultivo da Administração de Saúde Previdenciária (Conasp), que propôs a implantação das Ações Integradas de Saúde; e, atualmente, a proposta da Reforma Sanitária.

Essa proposta, segundo Mendes (1986), admite três referenciais doutrinários:

- o termo saúde expressa a qualidade de vida de uma população, num dado espaço e num dado momento;
- a saúde é um direito de cidadania e dever do Estado;
- a atenção primária tida como estratégia de reordenamento do setor saúde.

Se a saúde expressa as condições objetivas de vida de uma população, ela não pode ser reduzida a um conjunto de intervenções de natureza médica – preventivas, curativas ou reabilitadoras –, ofertadas pelos serviços de saúde. Deve ser entendida articuladamente com outros setores sociais, como os da educação, meio ambiente, previdência, emprego, habitação, alimentação e nutrição, lazer, esporte, terra e transporte.

Abriga, não se pode negar, um componente de serviços médicos, o qual deve ser tratado em suas especificidades, de modo a contribuir, com as necessárias modificações, para o incremento da qualidade de vida da população.

A Reforma Sanitária propugna a reformulação do atual Sistema Nacional de Saúde – voltado para a reprodução da força de trabalho e a mercantilização dos bens e serviços – mediante a criação de um Sistema Único de Saúde, que se estruturará exclusivamente em função da essencialidade de seus objetivos, qual seja, a melhoria da saúde de nossa população.

Defender que a saúde é um direito de cidadania significa reconhecer tacitamente o acesso de todos, em todas as regiões e sem discriminações, a um mesmo sistema de saúde, e como dever do Estado; significa a exigência dele como gestor público, o que requer, na prática, a aceitação do exercício pleno dos seus poderes normativos, fiscalizador, regulador, extrativo e coercitivo sobre o conjunto do Sistema Nacional de Saúde, de modo a redirecioná-lo para a melhoria da saúde do povo.

Por sua vez, entender a atenção primária como uma estratégia de reordenamento do setor saúde significa afetar todo o sistema de saúde e toda a população a que esse sistema supõe servir. Nega-se, assim, a concepção da atenção primária como um atendimento simples, de complexidade tecnológica e custos mínimos, voltado para setores marginais da sociedade.

Mendes (1986) diz que, alicerçada nesses pressupostos, a Reforma Sanitária dever-se-á fazer segundo o seguinte conjunto de princípios:



- unidade administrativa nas diversas instâncias governamentais;
- regionalização e hierarquização dos serviços;
- integralidade da atenção à saúde;
- descentralização das ações de saúde;
- redefinição das relações entre os setores público e privado;
- reorientação das políticas científicas e tecnológicas;
- controle social do sistema;
- reorientação das políticas de recursos humanos.

Foi com base nessas considerações que, em agosto de 1985, criou-se o Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, como unidade catalisadora do potencial existente na Fundação Oswaldo Cruz, pretendendo, de forma sistematizada e programada, formar e qualificar profissionais técnicos nas áreas de produção tecnológica, pesquisa biológica e serviços de saúde pública. A partir disso, esboçaram-se três modalidades de cursos:

- cursos voltados para o pessoal já absorvido pela rede de saúde, facultados por força de convênios com instituições do setor, que ofereceriam qualificações e, eventualmente, habilitações nas áreas acima referidas;
- cursos oferecidos segundo a demanda dos próprios serviços de saúde que em determinado momento enfrentem problemas específicos, necessitando respostas específicas;
- implantação do sistema formal de ensino (profissionalizante de segundo grau).

As duas primeiras modalidades de cursos compõem uma estratégia considerada emergencial ou alternativa, em face do reconhecimento da necessidade de reciclagem e treinamento do pessoal de nível médio e elementar – pessoal esse responsável, em última análise, por parte significativa do total das ações de saúde –, e principalmente diante do compromisso de extensão de cobertura dos serviços básicos de saúde e de implantação do sistema unificado de saúde (ver Fundação Oswaldo Cruz, 1985).

Assim é que, durante estes dois anos de atuação do Politécnico (1985-1987), várias frentes de trabalho foram desenvolvidas, tanto pela própria instituição – como os cursos de Manutenção de Equipamentos Básicos de Laboratório, Experi-

mental de Agente de Saúde em Alcoolismo, Auxiliar de Creche e o Projeto Fazendo e Aprendendo – quanto a partir de convênios com instituições nacionais e internacionais, entre os quais podemos citar o Curso de Formação de Agentes de Saúde Pública, junto da Secretaria Estadual de Saúde e Higiene (SESH/RJ) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); o Curso de Registros Médicos e Estatística de Saúde, com a Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde, do Ministério da Saúde, e a Organização Pan-Americana de Saúde (SNPES/MS/Opas); o Programa de Vocação Científica, com o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj); o Curso Supletivo de Primeiro Grau, conveniado com o Centro de Capacitação da Fundação Centro Educacional de Niterói (Cecap/CEN); e o Projeto Educar, com a Fundação Educar e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Deve-se registrar também que, logo no início de suas atividades, o Politécnico buscou responder à demanda interna da Fiocruz – com os cursos de Desenvolvimento de Secretárias, Iniciação Técnica em Processamento de Dados, Treinamento em Processamento de Textos/SPP e Supletivo de Primeiro Grau – e da comunidade de Mangueiras – Supletivo de Primeiro Grau –, ampliando assim a sua atuação.

Essas atividades, na realidade, serviram não só para consolidar o Politécnico enquanto unidade institucional, como também para identificar e fortalecer os seus vínculos com os setores da Fiocruz que potencialmente são campos de prática da Escola Politécnica de Saúde – vide o projeto Fazendo e Aprendendo, o Programa de Vocação Científica e o Supletivo de Primeiro Grau.

Durante esse período, sempre esteve presente o movimento para a estruturação da Escola Politécnica, para a construção de um novo projeto pedagógico que redefinisse a atual prática tecnicista, mecânica, a-histórica e acrílica, substituindo-a por uma prática que veja o homem em sua realidade concreta e histórica. Isso se materializou em dois sentidos: o primeiro, a partir dessa “entrada” nos diversos setores da Fiocruz; e o segundo, na criação de um espaço de discussão sobre educação (grupo de estudos) no interior do Politécnico, a partir de março de 1987, e nos contatos realizados com profissionais da área que refletem sobre o ensino de nível médio e elementar.

Em outras palavras, sempre esteve presente uma perspectiva de futuro em que as novas gerações de técnicos de nível médio não precisarão de ações emergenciais de capacitação, pois que sua formação será digna de um profissional, acoplando-se ao novo sistema formador, um programa eficiente de educação continuada, para sua permanente atualização (ver Fundação Oswaldo Cruz, 1985).

Esse processo de discussão interna e com os profissionais ratificou a preocupação de aprofundar a relação entre educação e trabalho e o significado de uma escola politécnica, o que culminou na realização de uma semana de estudos em julho de 1987. Essa semana de estudos permitiu ao grupo um salto qualitativo, pela identificação de uma série de deficiências conceituais e teóricas, gerando a necessidade de melhor se apreenderem categorias como “trabalho”, “homem”, “Estado”, “hegemonia” etc., a fim de que se pudesse avançar na discussão da formação politécnica.

Não se trata apenas de criar mais uma escola profissional, nem de dar conta da incapacidade do sistema formal de educação aproveitando o potencial e a tradição da Fiocruz, mas, fundamentalmente, de construir um espaço de criação, de questionamentos, de crítica e de produção intelectual e material, espaço esse que permita ultrapassar a visão reificante do trabalho – o trabalho tido como coisa, objeto, mercadoria –, percepção que o iguala à mera ocupação, emprego, função, tarefa. Antes, é preciso vê-lo como

[...] uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que enquanto tal não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade). (Frigotto, 1987, p. 80)

## *Buscando uma alternativa*

Antes de explicitar os fundamentos em que se baseia o projeto da Escola Politécnica de Saúde na Fiocruz, consideramos importante relatar sinteticamente o desenvolvimento histórico do ensino profissionalizante no Brasil. Ressaltamos que

este diminuto histórico está apoiado principalmente no ensino técnico industrial, que é considerado o de maior influência na determinação de ações governamentais e legislativas.

Em quase todos os ramos da economia, o ensino profissional/técnico começou a se realizar de maneira formal e regulamentada a partir da década de 1940. Por um lado, o processo de aceleração da industrialização no país – em grande parte decorrente da Segunda Guerra Mundial – e, por outro lado, as peculiares características centralizadoras do Estado Novo foram fatores determinantes da crescente criação e regulamentação de cursos regulares profissionalizantes, que tomam grande impulso na época. Anteriormente, o aprendizado profissional de nível técnico se dava basicamente mediante a relação mestre–aprendiz. Tratava-se de uma educação não formal, que ocorria nos locais de trabalho, em praticamente todos os setores da economia.

Até a década de 1960, o número de alunos matriculados em cursos técnicos, como também o número de cursos existentes, cresceu enormemente, *grosso modo* acompanhando o processo de industrialização do país. Em grande parte desses cursos, o ensino era considerado como de excelente qualidade, e a maioria dos alunos que os procurava pretendia uma boa preparação para o ingresso no sistema universitário. Uma característica fundamental desses cursos técnicos era o ensino de qualidade nas disciplinas de formação geral (propedêutica), pois sem isso não seria possível aos alunos obter êxito nas provas de seleção para o ingresso no ensino superior. A demanda para o sistema universitário foi progressivamente aumentando, os segmentos médios da sociedade almejando o diploma de graduação como forma de ascensão e/ou manutenção do *status* social.

O movimento golpista vitorioso em 1964, apoiado em grande parte pela camada média da sociedade brasileira, modificou a orientação econômica do país. A necessidade de obtenção de graduação em nível superior de ensino para ascensão social tornou-se imprescindível, pois a monopolização da economia fez que as profissões mais cobiçadas fossem as que demandavam especialização, no mínimo, em nível superior. No campo educacional verificaram-se contundentes modificações em decorrência desses fatores.

Em 1968, quando a lei nº 5.540 instaurou a reforma universitária, conseguiu-se, em certa medida, ampliar o número de vagas no sistema universitário. Essa ampliação deveu-se mais à criação de instituições de ensino superior privadas (IESs), do que ao aumento de vagas em IESs públicas.

Porém o aumento de vagas no sistema universitário não seria suficiente para atender à demanda cada vez maior, e mesmo que o fosse, não se resolveria o problema da ocupação do enorme contingente saído das universidades no mercado do trabalho. O regime militar procurou, então, solucionar essa questão, promovendo uma reforma no primeiro e segundo grau com a lei nº 5.692/1971. A preocupação estava presente na lei, como nos relata Luiz Antônio Cunha:

Imaginava-se que a crescente demanda de ensino superior fosse devida ao conteúdo “geral” (isto é, não profissionalizante) do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem naquele uma habilitação profissional. De modo que, se o ensino médio passasse a ter um conteúdo profissional, muitos estudantes não seriam obrigados a demandar escolas superiores (pois já teriam uma habilitação), enquanto outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem com mais tranquilidade financiar novas tentativas. Deste modo, a política educacional passou a atribuir ao novo ensino médio profissional uma função contenedora. (Cunha, 1980, p. 246)

A lei nº 5.692/1971 instituiu a universalização do ensino profissionalizante no segundo grau, tornando-o obrigatório em todas as instituições de ensino médio. Na citação acima podemos observar que a lei pretendia imprimir um caráter de terminalidade ao ensino de segundo grau.

No entanto, as escolas que atendiam ao segmento médio da sociedade brasileira não aderiram ao caráter profissionalizante em seus cursos de segundo grau. Como a lei favorecia a organização de cursos mais ou menos profissionalizantes, a maioria dos estabelecimentos de ensino privados “ajustou” seus currículos às exigências legais quanto à obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Porém, essas escolas atendiam de fato aos desejos de seus alunos de uma preparação adequada ao ingresso no sistema universitário, privilegiando a formação geral em detrimento da formação específica.

As escolas públicas – que atendiam principalmente a segmentos de menor poder aquisitivo, inclusive os filhos da classe trabalhadora – tiveram que aderir integralmente às exigências legais, devido ao fato de estarem diretamente subordinadas ao Poder Executivo. Dessa forma, seus currículos privilegiaram as disciplinas de formação específica (ou especial), minimizando a importância da formação geral (ou propedêutica).

Com essa legislação se aprofunda a dicotomia entre a formação geral e a específica. Além do mais, atingiram-se somente os setores de menor poder aquisitivo, a clientela das escolas públicas, uma vez que as escolas particulares não efetivaram a obrigatoriedade do curso profissionalizante. Como uma das consequências desses fatos, podemos verificar que os alunos das escolas particulares conquistam vagas nas universidades públicas, e os das escolas públicas conseguem, quando muito, ingresso em instituições de ensino superior privadas. Ao lado disso, por não mais se privilegiar a formação geral, os alunos das escolas públicas de segundo grau apresentam-se cada vez mais despreparados em relação aos alunos oriundos das escolas privadas. Com a lei nº 7.044/1982, a obrigatoriedade de qualificação profissional no nível secundário deixa de existir, de fato já não existia, em quase todas as escolas privadas.

No cotidiano de nosso trabalho na Fiocruz com a formação de profissionais de nível médio e elementar para o setor saúde, podemos constatar que a qualificação profissional é desejo da classe trabalhadora, mas não intencionamos reproduzir o modelo de ensino profissionalizante existente na maioria das escolas médias do país. Acreditamos ser possível superar a dicotomia existente entre a formação específica e a geral, e é nesse sentido que desejamos construir uma escola politécnica de saúde na instituição, proporcionando ao aluno uma formação globalizante, em que ele se aproprie de conhecimentos específicos necessários ao trabalho técnico em saúde, como também dos demais conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade.

Consideramos que a dicotomia entre a formação especial e a formação geral é um falso dilema,

[...] partindo do pressuposto de que todas as formas de ação do homem (através das quais ele transforma a natureza, desenvolve-se

enquanto homem e, neste processo, cria a sociedade e faz a história, ao mesmo tempo em que é feito por ela) são trabalho, é possível afirmar que toda educação é educação para o trabalho e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática. Ou seja, qualquer educação é educação para o trabalho, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. (Conselho Nacional de Pesquisa, 1985)

Entendemos que essa dicotomia existente no sistema educacional é mais um instrumento necessário à manutenção das atuais relações sociais em nossa sociedade. Ou seja, é uma dicotomia derivada da concepção ideológica da classe dominante em busca de se manter enquanto tal. Por esse motivo, a organização do sistema escolar reflete e reproduz o modo pelo qual se dá a divisão social e técnica do trabalho: uns são somente trabalhadores intelectuais, e outros, somente trabalhadores manuais.

Essa visão e concepção de organização escolar não interessa à classe trabalhadora, pois é a por meio dela que a classe dominante efetiva o controle da distribuição do saber. É assim que a classe dominante determina quem deve adquirir conteúdos do saber científico e tecnológico e quem só deve adquirir os conhecimentos necessários à instrumentalização profissional.

O que interessa à classe trabalhadora é uma educação integral, que efetue sua instrumentalização profissional e capacitação intelectual. Com essa formação educacional, o homem terá oportunidade de exercer o trabalho como condição de humanização e de transformação da sociedade.

Não se trata de negar a formação técnica do trabalhador. Pelo contrário, trata-se de não reduzir essa formação técnico-profissional a um esquema de adaptação à parcialização do processo trabalho, e de desenvolver de forma gradativa uma formação politécnica, formação que, ao mesmo tempo, prepare o aluno técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacite-o como cidadão para participar ativa e criativamente na construção da *societas hominum* (Frigotto, 1984, p. 211).

Essa formação politécnica nos parece a única forma pela qual poderemos superar a dicotomia ente formação geral e especial, superação imprescindível ao sucesso dos objetivos por nós almejados. Desse modo, acreditamos estar educando o



trabalhador como é de seu direito, e não o adestrando para o trabalho, como desejam as instituições empregadoras. A apropriação do saber científico e tecnológico pelo conjunto dos trabalhadores é uma conquista de sua classe que contribuirá para a transformação da sociedade em favor de seus interesses, portanto contrária aos interesses do capital.

Compreendemos que é o trabalho humano o eixo em torno do qual devemos pensar e construir a Escola Politécnica porque é pelo trabalho que o homem produz o conhecimento científico e tecnológico. É pelo trabalho que o homem propiciou o desenvolvimento econômico, social e político das sociedades, num processo que, ao mesmo tempo, o modifica e é por ele modificado.

Entendemos, assim, que politecnicia significa a formação integral do indivíduo, propiciando-lhe a apropriação do saber historicamente elaborado pela humanidade por meio do trabalho, a competência técnico-instrumental necessária ao cumprimento de funções no trabalho e a possibilidade de construir uma visão crítica e engajada na transformação das relações sociais do mundo em que está inserido.

As características do setor saúde, para o qual a escola propõe formar técnicos, são favoráveis à obtenção de resultados positivos quanto aos objetivos traçados. Isso se deve ao caráter eminentemente social do setor, mesmo que esse seja na maioria das vezes reduzido ao assistencialismo. Tal caráter é ainda mais significativo quando observamos que a proposta da Reforma Sanitária traz no bojo de suas formulações a ampliação do conceito de saúde, concebendo-a, conforme já dito, como um processo resultante das condições de vida, no qual a atenção à saúde, por sua vez, não se restringe à assistência médica, mas diz respeito a todas as ações de promoção, prevenção e recuperação.

O caráter abrangente do que entendemos por saúde nos permitirá trabalhar, a partir desse aspecto, o estudo da sociedade como um todo. Certamente isso será uma necessidade programática em nosso curso técnico-profissionalizante, e deverá estar presente em todas as disciplinas componentes do currículo da Escola Politécnica de Saúde.

A qualidade de vida da população é certamente uma questão na ordem do dia e, de mais a mais, polêmica. Casos recentes, como a contaminação por radioatividade em Goiânia, ou os problemas permanentes, como a poluição dos rios e

a contaminação dos alimentos por agrotóxicos, ou ainda a existência de doenças incuráveis e transmissíveis, como a Aids, estão inquietando a população. Um técnico que trabalhe no setor saúde não pode ficar alheio a essas questões (e mesmo que quisesse, não conseguiria), como também não deve entendê-las como dissociadas entre si, nem das demais dimensões da realidade social. Tais questões estão diretamente associadas ao modo de produzir a sociedade, a cultura, a política etc.; trabalhar com elas requer que se procure entender o conjunto das relações sociais, que se estudem os determinantes dos problemas existentes.

Outra característica do setor saúde que nos parece favorecer a consolidação da proposta de politecnicidade em nosso futuro curso regular é a sua diversificação de atividades, abrangendo diversos setores da economia. E nesse sentido a Fundação Oswaldo Cruz é um excelente exemplo. Na Fiocruz, encontramos órgãos responsáveis por produção (medicamentos e vacinas), outros responsáveis por pesquisa (científica e tecnológica), e outros pela prestação de serviços à população (medicina preventiva e curativa), além de órgãos destinados ao ensino (pós-graduação e nível médio). Por meio do próprio trabalho em saúde conseguimos observar as engrenagens e relações no modo de produção capitalista, resguardando-se as especificidades do setor saúde e da Fiocruz.

Na próxima parte, tentaremos esboçar alguns passos que consideramos necessários à consecução dos objetivos aqui apresentados – e que foram traçados sem qualquer pretensão de neutralidade.

## *Construindo o caminho*

Vale frisar que a ideia de implantar o Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio na Fundação Oswaldo Cruz, como foi dito, não surgiu da preocupação de substituir ou suprir as deficiências da rede formal de ensino, embora tenhamos a pretensão de nos apresentar como modelo de organização e realização de uma escola pública de segundo grau, exitosa e destinada às camadas populares. O princípio primeiro era que, aquilo que fazemos bem feito, temos condições de reproduzir. Soma-se a isso o fato de que, no Brasil, raros são os cursos que se propõem a formar técnicos de alto nível na área de saúde, sendo esse um filão com o qual poderíamos contribuir.

Embora uma das áreas de atuação da Fiocruz seja o ensino, esse só tem ocorrido de forma sistematizada em termos de pós-graduação, visto que os ensinos médio e elementar se dão mais informalmente, desde os tempos do Oswaldo, mediante o que convencionamos chamar de relação mestre–aprendiz. Como resultado, frequentemente nos defrontamos com críticas e questionamentos em relação ao fato de que ora os cursos privilegiam o enfoque teórico-social, em detrimento das técnicas, ora privilegiam as técnicas, sem a reflexão sobre o contexto social em que se inserem.

Organizar e sistematizar um curso regular de nível médio, que capacite os alunos a executar determinada técnica com competência e que, durante o processo de formação, ofereça-lhes condições de adquirir uma compreensão crítica da organização do setor em que irão atuar tornou-se o nosso desafio. Quais os caminhos para construirmos uma escola de segundo grau na qual a prática não seja vista como uma atividade estanque, divorciada das aulas teóricas; em que não ocorra desvinculação entre o saber e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual? Como construir uma escola que privilegie o acesso das camadas populares e que permita aos alunos terem, ao final do curso, o domínio do acervo de conhecimentos historicamente sistematizado, da mesma forma que os filhos das classes dirigentes, tendo condições de competir no mercado de trabalho e de questionar a ordem social estabelecida? Que critérios utilizar para selecionar os profissionais que atuarão nesta escola? Como organizá-la administrativamente? Como elaborar seu segmento? O que privilegiar no currículo? Como construir os critérios de avaliação? Etc., etc.

As tantas interrogações e a consciência das dificuldades advindas de outras experiências mostram-nos que nem sempre é muito fácil passar adiante aquilo que sabemos, ou imaginamos saber. Por conta disso, acreditamos que a estratégia mais correta a ser utilizada é a construção de um caminho entre as condições dadas e a escola imaginada, esperando ter sabedoria suficiente para distinguir os momentos certos de escolher os atalhos ou os percursos mais longos. Hoje, dadas as características da atual presidência da Fiocruz, contamos com aquilo que consideramos o primeiro dos compromissos para a execução de um projeto desse porte: vontade e condições políticas.

Imaginamos uma escola funcionando em horário integral, na qual o aluno terá liberdade de circular pelo *campus* da Fiocruz, frequentar as oficinas, laboratórios e

bibliotecas, bem como participar das atividades desenvolvidas pelo núcleo cultural da fundação. Pretendemos trabalhar com a infraestrutura já existente, seja no que diz respeito a recursos materiais (refeitório, laboratórios, oficinas etc.), ou a recursos humanos (professores, pesquisadores e outros).

Entendemos que a formação de profissionais em nível de segundo grau será uma das atividades desta instituição, mas não a única e principal. Assim, propomo-nos a oferecer um número de vagas que não seja superior a trinta por turma.

O *campus* da Fiocruz será o espaço de trabalho dos alunos, visto entendermos que a relação entre ensino e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, deve ser tratada de modo mais explícito no segundo grau (Saviani, 1986a). Nesse sentido, estamos apostando num caminho em que a articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos gerais aconteça de forma mais dirigida, ou seja, que a partir dos conteúdos específicos se chegue aos gerais e à correlação entre ambos. Que não se limite o significado de trabalho à execução de tarefas para o desempenho desta ou daquela profissão, mas que ele seja concebido como um processo que traduz e/ou determina a relação do homem com a natureza e com os outros homens, que o trabalho seja compreendido como fundamento do conhecimento e da conscientização, e, conseqüentemente, como *possibilidade* de transformação daquelas relações. Conseguir na prática tais articulações entre geral e específico, educação e trabalho implica operar com um universo de variáveis, que apresenta no mínimo três pontas: professores da educação geral, professores dos conhecimentos específicos e alunos – o que certamente irá demandar um esforço, cujo resultado não poderá ser aferido em curto espaço de tempo.

Por não existirem nos quadros da Fiocruz profissionais habilitados a ministrar aulas de segundo grau, e em decorrência do decreto federal que proíbe a contratação de novos profissionais, estamos neste momento firmando um convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro pelo qual ela se dispõe a ceder professores dos seus quadros para atuarem no Politécnico, a partir de março do próximo ano. O convênio nos permite, assim, responder pela educação geral. Importa ressaltar que o Politécnico participará do processo de seleção desses profissionais.

Entretanto, por desconhecermos a existência de outras tentativas de construção desse tipo de proposta no âmbito das escolas públicas (pelo menos no Rio de

Janeiro), e por considerarmos que não é suficiente a apresentação dessas intenções para que elas aconteçam na prática, imaginamos que os passos para a organização do currículo e para a articulação entre as disciplinas deverão ser dados no dia a dia da escola. Partindo do princípio de que os professores são suficientemente competentes no que concerne ao domínio de suas disciplinas e que tenham aceito o desafio de participar da construção desta escola, questionamos o seguinte:

- a realização de reuniões e seminários com o conjunto de professores para discutir metodologias de ensino é o caminho adequado para garantir a articulação entre as disciplinas?
- uma disciplina como a filosofia seria um instrumento eficaz para fazer essa “costura”?

Os profissionais do Politécnico hoje empenhados na implantação da escola não conseguiram chegar a um consenso a respeito dessas interrogações e suas respostas.

Como pretendemos trabalhar com as unidades e departamentos existentes na Fiocruz, iniciamos uma série de contratos a fim de “vendermos” a ideia e verificarmos as possibilidades de viabilização da proposta. Procuramos observar o interesse das diversas unidades em preparar um determinado tipo de profissional; a disponibilidade e o interesse dos profissionais em ministrar aulas e acompanhar os alunos; e a capacidade física do setor no que se refere ao número de alunos. Os contatos e as observações ainda não foram concluídos, mas já temos uma relação de cursos possíveis, como os de Técnico de Laboratório, Técnico em Administração Hospitalar, Técnico em Biotecnologia e Técnico de Produção de Vacinas.

Contudo, neste primeiro momento, não temos a intenção de fortalecer uma variedade muito grande de especialidades, porque isso dificultaria a execução da proposta nesta sua fase inicial. Além do mais, pelo fato de estarmos trabalhando com profissionais cuja atividade principal não é – nem pretendemos que seja – a docência, certamente não poderemos contar com a sua dedicação integral ao Politécnico e a seus alunos.

Temos a impressão de que, em sua maioria, esses profissionais não estão interessados em discutir filosofias educacionais, métodos de ensino ou a relação aluno–professor. Estão interessados, sim, em passar adiante aquilo que sabem e

fazem com competência, e, quem sabe, identificar durante o curso aqueles alunos que terão condições de trabalhar em sua linha de produção ou pesquisa. Isso nos remete à seguinte interrogação: para que os objetivos estipulados sejam alcançados, é fundamental o envolvimento desses profissionais nas discussões sobre a filosofia da escola?

No que se refere aos alunos, a primeira questão a ser abordada não pode ser outra senão a seleção. Como já foi dito anteriormente, pretendemos trabalhar com um grupo determinado da nossa sociedade: as camadas populares, não por defendermos a organização e a divisão das escolas em classes sociais, mas por constatarmos que essa divisão existe na prática e acreditarmos que o discurso da escola única no sistema capitalista, quando apropriado pelas classes dirigentes, é falacioso.

Por causa das características do papel institucional da Fiocruz, os limites da nossa atuação são bastante claros. Não pretendemos, nem poderíamos ser um modelo para o funcionamento da escola única no país em que sejam atendidas as reivindicações das classes trabalhadoras, o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Nossa pretensão é provar, na prática, que é possível oferecer um ensino de boa qualidade e formar profissionais oriundos dessas camadas, com competência e compromisso, técnico e político.

Como no atual sistema de educação, os filhos das camadas populares frequentam (quando conseguem) as escolas públicas, estamos estudando a possibilidade de oferecer as vagas aos alunos da rede pública municipal, por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Por ser de fundamental importância o êxito do projeto, e por não termos condições de, em curto espaço de tempo, suprir as deficiências do primeiro grau, não poderemos receber alunos cuja deficiência de conteúdos e conceitos seja tal que os impeça de acompanhar o curso. Assim, serão selecionados aqueles que no último ano do primeiro grau tenham alcançado o conceito mais alto.

De qualquer forma, para que os objetivos da escola sejam cumpridos, imaginamos que será necessário, no primeiro ano do curso, reforçar os conceitos aprendidos no primeiro grau. Não se reduz a isso, naturalmente, o objetivo desse primeiro ano, quando os alunos já deverão ter contato com as disciplinas (incluindo as atividades práticas) próprias às especialidades oferecidas – cuja opção deverá ser feita



a partir do segundo ano. O fato de que a turma estará dividida, em algumas aulas e atividades, durante o segundo e terceiro anos – neste último mais intensamente –, de acordo com a especialidade escolhida, não significa que ela será desmembrada, pois existirá um núcleo comum que perpassará os três anos do curso.

Será oferecida aos alunos uma bolsa de estudos, cujo valor não está estipulado, e que terá por objetivo facilitar o deslocamento dos mesmos até a escola e a manutenção do uniforme. Quanto à alimentação, até o início do próximo ano a Fiocruz terá um bandejão com capacidade suficiente para atender a seus funcionários e a esse novo grupo.

As pretensões estão lançadas. Mesmo conscientes de que o presente documento não poderia aprofundar todos os aspectos que envolvem o projeto, esperamos ter apresentado de forma clara nossas intenções, nossas dúvidas e a direção do caminho que pretendemos trilhar.

## *Referências bibliográficas*

ARROYO, Miguel G. A reforma na prática (a experiência pedagógica do mestrado da FAE/UFMG). *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 11, p. 106-132, jan. 1982.

\_\_\_\_\_. A escola possível é possível? In: \_\_\_\_\_ et al. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11-53.

BODSTEIN, Regina C. de A. (org.). *História e saúde pública: a política de controle do câncer no Brasil*. Rio de Janeiro: PEC/Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz, 1982.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Recursos humanos para serviços básicos de saúde: formação de pessoal de níveis médio e elementar pelas instituições de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 1982.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde. *Relatório final*. Brasília, 13 a 17 de outubro de 1986. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA (CNPq). *Programa integrado de educação para o trabalho*. Brasília, 19 de novembro de 1985. (Mimeo.).



CUNHA, Luiz ANTÔNIO. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2. ed. Rio de Janeiro. Eldorado, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio*: documento preliminar. Rio de Janeiro, agosto de 1985. (Mimeo.).

FRANCO, Maria Laura Puglisi B. et al. Áreas críticas e distorções do ensino de segundo grau no município de São Paulo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 35-59, maio 1983.

FREITAS, Luiz C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “dialética”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 122-139, set. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2. *Anais...* Belo Horizonte, 1982. Rio de Janeiro: Senac/Diplan, 1983.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 13, p. 45-52, 1984.

MÉDICI, André Cezar. *A força de trabalho em saúde no Brasil dos anos 70: percalços e tendências*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz, 1984. (Mimeo.). Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/10019/9021>. Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Emprego em saúde na conjuntura recente: lições para a Reforma Sanitária. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out.-dez. 1986.

MENDES, Eugênio Vilaça. A Reforma Sanitária e a educação odontológica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out.-dez. 1986.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Saúde*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 91-97, maio 1983.

OLIVEIRA, Jaime A. de; TEIXEIRA, Sonia M. Fleury. *(Im)previdência social: 60 anos de história da previdência no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PANTANO FILHO, Rubens et al. *Quem sabe, ensina; quem não sabe, aprende: a educação em Cuba*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 111-143, ago. 1983.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986a.

\_\_\_\_\_. O nó do ensino do segundo grau. (Entrevista.). *Bimestre – Revista do Segundo Grau*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 13-15, out. 1986b.

SILVA, Maria Aparecida da. O currículo de segundo grau e a estrutura social brasileira. *Educação e Saúde*, São Paulo, v. 5, n. 16, p. 27-41, dez. 1983.

SIMÕES, Anete Pereira. Os núcleos de desenvolvimento de recursos humanos para a saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 553-560, out.-dez. 1986.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.





Locran  
Inauguração do Politécnico da Saúde  
Joaquim Amâncio  
Rio, 26/05/88

# *Choque Teórico I*

*Dezembro de 1987*

- 43 *Abertura*
- 53 *Mirian Jorge Warde*  
*Debate*
- 95 *Nilda Alves*  
*Debate*
- 129 *Zaia Brandão*  
*Debate*
- 157 *Demerval Saviani*  
*Debate*



# *Abertura*

## *Antenor Amâncio*

Dando início ao seminário Choque Teórico, quero agradecer a presença dos senhores e dos conferencistas, esperando que este seja um trabalho profícuo neste momento em que a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) se volta para uma discussão interna no sentido de elaborar uma política única e geral. Tenho como expectativa deste seminário que, daqui do Politécnico, já saia alguma proposta que possa colaborar para esse programa maior e geral da Fundação Oswaldo Cruz. Passo a direção da mesa ao professor Sergio Arouca.

## *Sergio Arouca*

É um enorme prazer estar aqui, convivendo quando as coisas acontecem e dão certo. Essa ideia de fazer um seminário mantendo o nome de Choque Teórico foi extremamente interessante, porque se discutiu a possibilidade de fazer um seminário para um choque teórico e o seminário saiu e tem exatamente esse nome. Passo a palavra a Gaudêncio Frigotto.

## *Gaudêncio Frigotto*

Começamos o seminário com uma surpresa para mim, porque, quando conversei com a equipe – Júlio Lima e André Malhão – e, posteriormente, com a direção, eu havia dito que toparia vir ao seminário, mas com a função de escuta crítica, ouvindo as pessoas que o grupo iria trazer para os debates. Porém, fui convencido a colocar algumas ideias, na medida em que tive oportunidade, por três vezes, de estar com a equipe, e estar sintonizado com as ideias que se gestam, como define o documento, nesta utopia. Eu também acho que não é casual que isso ocorra na Fundação Oswaldo Cruz. Tenho insistido muito que, enquanto não tenhamos clareza política do que queremos, podemos ter competência profissional e técnica, mas ela se desperdiça. Então, para mim, faço uma leitura de que não



é casual, não é fortuito que esse tipo de pensamento surja neste momento, desta forma e com esta significância aqui na Fiocruz.

E como é que eu gostaria de começar esta fala? Para ser rápido e dar mais espaço para ouvir a Mirian Jorge Warde, penso que nós, que militamos no campo da educação e fizemos até mesmo vários trabalhos analisando e criticando a profissionalização, estamos num certo impasse, que não é um impasse só da área de educação, é um impasse da própria sociedade, certa anemia que nos dificulta dar passos mais significativos, no caso, no campo da profissionalização, no campo da formação técnica.

Um autor que leio, e que me ajudou a refletir esse campo, é Gramsci. Ele diz que a crise consiste, exatamente, no fato de o velho ainda não ter sido morto e, por isso, o novo não pode nascer de todo. Nesse interregno, surgem os mais diferentes comportamentos mórbidos. No campo das iniciativas, acho que vimos muita morbidez mas muitas coisas boas, e que o nosso desafio é sair de uma crítica construtiva para tentar transformar isso em alguma ação prática. Este seminário, que se chama Choque Teórico, é o prolongamento de uma reflexão de um grupo que tem determinada vontade política, e quer transformar essa vontade política em uma ação concreta. Ele tem alguma coisa de original que extrapola o sentido de uma escola politécnica que possa surgir e que seja uma escola para Manguinhos. Mas uma escola que sinaliza uma direção e, do meu ponto de vista, sinaliza o avanço na superação de um impasse é o que eu gostaria de tentar definir.

Esse grupo se situa exatamente na seguinte questão: nós conseguimos mostrar que a sociedade brasileira cada vez mais precisa não da escola da fraseologia, do academicismo, das antigas humanidades unicamente, mas é uma escola que tem de prestar contas à modernidade. Digo isso com certo arrepio, porque é preciso definir o que é essa modernidade. É uma escola que tem que dar respostas à terceira revolução industrial, respostas não só no campo técnico, e, principalmente, pôr em crise esse tipo de modernidade.

Quando se fala em pós-moderno, por aí, é o neomoderno. O pós-moderno é a superação dessa modernidade excludente, do meu ponto de vista, e isso tem nome na história. O horizonte é neomoderno. Acho que a escola tem que dar conta, não tem que ser uma escola que tenha arrepios da sociedade técnica; ela tem que

dominá-la e saber fazer a sua crítica. E, por isso, parece-me que nós avançamos nessa crítica no sentido de mostrar que a escola, na fraseologia do discurso, não dá conta, não prepara técnicos e nem cidadãos politicamente competentes para que o velho desapareça.

Qual foi a resposta que a sociedade deu? A sociedade deu uma resposta ao academicismo via a profissionalização. Quiseram fazer da escola e do sistema educacional um departamento das empresas. Deram à escola uma tarefa que ela nunca cumpriu historicamente. E nós também fizemos a crítica disso – a própria sociedade, mal ou bem, rejeitou. É verdade, houve iniciativas para que se maquiara essa crise da profissionalização. Então, começou-se a inventar escolas de produção etc. Isso, porém, também não responde ao nível da crítica e da análise do tipo de profissional, de cidadão para o qual a crítica aponta.

Entretanto, nós fomos longe, eu diria, a literatura que está aí foi longe nessa crítica. Agora, passar disso para mover o paquiderme do imobilismo e sair da tentação de voltar ao velho discurso, à fraseologia é alguma coisa que só se faz com clareza política e com competência profissional e técnica. Isso vai nos mostrar que, talvez, a nossa crítica teórica não tenha ido até o fundo do poço, porque ela não é crítica quando não aponta para alternativas práticas. Também na história do pensamento nós temos clareza disso: não adianta pensar diletantemente. O pensamento encontra sentido histórico quando ele se transforma em ações transformadoras, revolucionárias.

Então, qual é o impasse que vejo para aqueles que vêm o rumo da história, que não aceitam a sociedade excludente? No documento de vocês, vi dados dos quais eu tinha conhecimento por outras fontes, dados que me chocam e que nenhum cidadão consciente pode aceitar. Em 1986, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) nos mostrou que fomos o segundo exportador de alimentos do mundo, e vocês colocam aí as estatísticas de doenças endêmicas, de desnutrição etc. Então, esta modernidade é imoral, e sua ética é inaceitável. Não podemos pensar nenhum fórum da sociedade que reforce essa modernidade. Ora, o que está se gestando, que se chama utopia e que se expressa na vontade deste grupo me parece que aponta para uma coisa extremamente interessante.

Primeiro, é não ser idealista; não deixar de ler a história, e não deixar de ler as circunstâncias. Quais são as circunstâncias? Se você vai de Macapá ao Rio Grande do Sul, e vai nos meios populares, existe um senso comum. Qual é o senso comum? As populações, que compõem aquilo que nós chamamos as classes populares, têm, ainda, a representação de que a escola vai resolver o problema delas de emprego, a escola vai profissionalizá-las. E nós estamos convencidos de que não é a escola que vai dar emprego e nem o artesanato, deformado, que vai formar os cidadãos de que necessitamos para superar esta modernidade excludente.

E qual é o impasse em que incorremos, então? Ficamos com certo escrúpulo de partir da realidade, mas a única forma de enfrentar o impasse é partir da realidade de que existe essa representação, que existe essa leitura e, sobretudo, que a grande massa de candidatos à cidadania é excluída do progresso da automação, da terceira e da quarta revolução industrial, que está surgindo, e da qual pequenos segmentos da sociedade fazem parte.

Que escola vai responder a isso? Não vai ser uma escola de terminalidade profissional no quinto ano de escolaridade; não vai ser uma escola de quatro turnos. Em Macapá, tem escolaridade para todo mundo, mas tem escola das 8 da manhã às 6 da tarde, aproveitando o sol do meio-dia naquela região. Duas horas de escola, de 11 à 1 hora, é não escola.

Esta experiência me parece que aponta para uma resposta: ter uma vontade política clara e também ter o entendimento no sentido de sua viabilidade técnica. Temos que enfrentar o problema de formar técnicos. O campo que vocês estão enfrentando me parece premente. Não adianta pensar em colorir alguma formação sem laboratório, sem tempo, sem profundidade, porque daí você não vai tirar soluções para aquilo de que nós precisamos. Mas também não pensar esse técnico como um indivíduo com viseira, que entende da parte específica, mas não lê isto socialmente. É formar o técnico e, no seu espaço, também o dirigente, o que tem horizonte crítico, o que tem horizonte de sociedade, o que tem horizonte de crítica à modernidade excludente.

O desenho que eu vejo, o que eu ausculto, e a vontade política, que sinto de longa data, de pessoas que no momento estão dirigindo esta Casa é formar uma escola que tenha pessoas que precisam do trabalho, que têm inteligência, tempo

(recursos não existem em lugar nenhum do mundo), educação de qualidade. Estamos fazendo apologias nos jornais, fazemos cálculos absurdos, numa visão de custo–benefício. É outra visão que nós temos que ter do ponto de vista da educação. Fazer uma escola para essas pessoas que precisam trabalhar, que não é uma escola barata, é uma escola que vai precisar de laboratórios, vai precisar de tempo, vai precisar de profissionais que se dediquem com tempo, e sejam remunerados. Então, essa escola me parece que aponta por aí. Porém, é uma escola em que se forma o técnico que pode, no final do segundo grau, fazer com competência o campo para o qual foi preparado, e do qual a sociedade precisa, mas também que ele não seja condenado a ficar no segundo grau; que, se quiser ser técnico, e ser um cientista, ou prosseguir, que não seja uma escola que vai impedi-lo de seguir. O horizonte da democracia real é esse, não é que todo mundo seja matematicamente igual, mas que todo mundo tenha condições materiais e reais de poder ascender à igualdade. Essa igualdade do direito, essa igualdade dos direitos gerais, essa é uma igualdade abstrata. Esse desenho de escola me parece responder aos desafios sobre os que nós pensamos, ou tentamos pensar. Tentamos fazer uma política educacional que aponte por aí, e que é uma experiência que me parece original e que extrapola, politicamente, o sentido de ser uma escola que forma gente para o campo da saúde.

É essa a leitura que faço desta utopia, e que também começa bem nesse sentido. Este grupo é formado por pessoas que têm suficiente autocritica para convidar outras pessoas que pensaram teoricamente e trabalham na prática com essa vontade política e com essa direção, para dar um choque naquilo em que nós pensamos. É por isso que entendo que esta é uma iniciativa que extrapola o sentido de uma escola que vai atender trinta, cinquenta, sessenta, setenta estudantes – o número não importa. É o sinal concreto de alguma coisa possível e viável, e que deveria ser talvez o horizonte para uma sociedade como a nossa. A escola democrática é aquela que forma gente que entende de algum campo de domínio para enfrentar os problemas que nós temos; tem que entender de sociedade e eu diria, em termos poéticos, que possam ser cientistas e até artistas. Não aspirar a essa sociedade é continuar a reforçar a sociedade excludente.

É nesse sentido que aceitei o desafio de estar junto desse grupo eventualmente e de multiplicar tempos. É uma coisa que quem vê e entende um pouco dos problemas que nós enfrentamos não pode se recusar a estar presente, até para aprender. Porque passar dessa ideia para a viabilidade técnica não é coisa fácil; dar velocidade a isso também não é fácil, mas se alguém não começar, e mostrar que é viável, ficaremos uma vez mais falando bonito em nossos discursos, mas não mudando aquilo que precisa ser mudado.

*Luiz Fernando Ferreira*

Gostaria, inicialmente, de fazer um agradecimento muito carinhoso e muito especial a Gaudêncio e a Joaquim Venâncio, que embarcaram conosco assim, de cabeça, e acreditaram numa ideia, uma ideia que também é minha, do Arouca e do Arlindo Fábio Gómez de Souza, que um dia, tomando chope num bar de Bonsucesso, alucinamos. E, como sempre acontece, essas alucinações nós passamos depois para que vocês deem um jeito de viabilizá-las. Gostei também muito da “utopia em construção”. Afinal de contas, essa questão da alucinação, do sonho, está impregnada neste esforço que nós vivemos.

Se alguém no começo do século XX falasse que era possível implantar um Instituto Pasteur do lado de baixo do Equador, e que ele iria funcionar, isso era uma utopia também. Quando se construiu um Castelo Mourisco, que não tinha nada a ver com a arquitetura local, isso também era um sonho, uma loucura. E essa loucura está de pé. Na realidade, essa coisa está muito marcada, ou essas ideias, que agora o Gaudêncio desdobra, que o Joaquim coloca, que vocês todos participando aqui desdobram, estão marcadas no nome Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

Acho que isso, desde o início, embora de maneira mais ou menos turva, não elaborada, estava muito marcada na minha cabeça, na cabeça do Arouca, na cabeça do Arlindo. O Gaudêncio colocou muito claro a necessidade do domínio de uma técnica: alguém tem de saber fazer muito bem alguma coisa, com o que se é socialmente útil, dominando-se uma técnica – a modernidade traz um nível de especialização que é inexorável, não adianta negar. Ao mesmo tempo, na palavra

“politécnico” está implícita a visão do sentido de mundo, a visão global de como essa técnica que ele executa se relaciona com o mundo em que ele vive, e como ele se situa no mundo.

Aí está a dimensão da questão maior, da visão maior que ele terá. Esse é o objetivo, e ele está em Joaquim Venâncio também. Não foi a troco de nada que escolhemos esse nome para ser o patrono desta casa, pois ele significa um compromisso com as classes desprotegidas, com as classes oprimidas. Joaquim Venâncio era negro e semianalfabeto e abriu espaço de tal maneira que, quando morreu, a *Revista Brasileira de Biologia* publicou o seu necrológio. E é clássica a história – eu repito porque eu gosto, e aqui eu posso falar o que eu gosto, e não o que esperam que eu diga – que o doutor Lutz costumava dizer: “O Joaquim Venâncio eu não troco por nenhum doutor de Oxford ou de Cambridge”. Eram dois companheiros, eles faziam uma síntese, uma harmonia entre o velho, o ranheta, de educação europeia, irreverente também, e o Joaquim Venâncio. E de seus trabalhos resultou alguma coisa extremamente positiva. Se é lenda ou se é verdade, não importa, mas a história é boa e é bonita.

Disse o Chico Trombone, e jurava irritado: “A reação de Galli Mainini quem descobriu foi o Joaquim Venâncio, não foi o Galli Mainini”. “Porque um dia” – o Chico conta – “eu estava aqui sentado, Joaquim no microscópio, examinando protozoários da cloaca de sapo. Aí chegou uma mulher, que não gostava do Joaquim Venâncio, e trouxe material para um exame de urina. E o Joaquim Venâncio disse: ‘Deixa aí, que depois eu vou fazer.’ Ela ficou com raiva, jogou a urina em cima do sapo que o Joaquim Venâncio estava examinando. Joaquim Venâncio examinou outra vez e o sapo estava cheio de espermatozoides. Aí o Mainini veio em visita ao Instituto Oswaldo Cruz e o Joaquim Venâncio contou isso para ele. Ele chegou à Europa e publicou um trabalho, fazendo um novo método de diagnóstico para gravidez. Quando Joaquim Venâncio contou ao doutor Lutz, ele disse: ‘Precisamente, Venâncio, eu já disse, você não fala para os outros, principalmente para esses gringos, enquanto não publicarmos os nossos trabalhos.’”

De maneira que isso é o Politécnico Joaquim Venâncio, isso é o que queremos, e mais uma vez agradeço a todos esse esforço em transformar em realidade, inclusive num discurso mais lógico, aquele sonho que nós tivemos um dia, tomando chope no bar em Bonsucesso.



## *Sergio Arouca*

Nós esperamos que, quando forem contar a história do Politécnico, digam que eu, o Luiz Fernando e o Arlindo, trabalhando num momento de profunda reflexão, estudando a teoria sobre o processo de trabalho, falamos: “Vamos fazer um politécnico da saúde”. Queria dizer que este seminário também está chegando num momento importante da Fiocruz. Hoje pela manhã, começamos a lançar um processo e um movimento de avaliação da Fundação Oswaldo Cruz, entendendo que chegou o momento de ela se pensar como um todo. Passaram-se dois anos desta administração, e acho que muitas coisas aconteceram. Muitos problemas se acumularam, outros foram resolvidos. E coisas novas, como a Casa de Oswaldo Cruz, o Politécnico e a Superintendência de Informação Científica, dentro desse movimento de alucinação, aconteceram.

Chegou a hora de parar e pensar como é possível a Fundação Oswaldo Cruz hoje, com toda essa complexidade de coisas tão diferentes que ela tem, da pesquisa básica à prestação de serviços com produção no meio, num país vivendo a crise econômica e política por que hoje estamos passando, uma instituição contendo divergências tão grandes que envolvem processos de trabalho tão distintos? O processo de criação do trabalho científico, o trabalho em nível de laboratório, apresenta diferenças substantivas do processo produtivo propriamente dito, ou do próprio processo de prestação de serviços. No Instituto Nacional de Controle de Qualidade (INCQS), trabalha-se com objetos muitos distintos, muito diferentes; com lógicas do processo de trabalho completamente diferentes; e com acumulações históricas, portanto com visões de mundo, também completamente diferentes.

Este é o momento de pensar essa totalidade conflituosa, heterogênea, que procura manter certa identidade, e cuja identidade é dada quase que por essa palavra mágica “Manguinhos”. Como pensar isso, e pensar diante de um processo quase que congressual? Imaginamos que estamos deflagrando o movimento de começar a pensar o que nós estamos fazendo, quais os nossos limites e para onde vamos. Deflagrar um processo, até chegarmos a um projeto comum que, mais que um novo documento ou outro trabalho, represente um projeto ideológico, um pacto político



da comunidade de Manguinhos, e que expresse o seu compromisso social. Para que estamos nesta sociedade? Do lado de quem estamos? Contra quem estamos? Quais são as dificuldades a serem enfrentadas?

Enfim, que se comece a dizer essas coisas que, muitas vezes, estão ainda subentendidas – outras não estão ditas, estão apenas na cabeça de alguns, e que, para você tirar o projeto como um todo, ainda está difícil – a não ser, talvez, por um pequeno grupo que ainda circula por esta diversidade toda da Fiocruz. Quer dizer, você está no nível da história, no nível da incorporação tecnológica, discutindo uma tentativa de reformulação de epidemiologia também, com base na ideia de processo de trabalho.

Acho interessante ver aqui na Fundação Oswaldo Cruz escolas que estão trabalhando no plano do pensamento de uma doutrina da área da saúde, que tentaram trabalhar essa doutrina da área da saúde exatamente a partir do processo de trabalho, a partir da prática. E que, em contraposição, há toda uma visão idealista da medicina, que passou por Ivan Illich e por uma série de pessoas que pretendiam ter uma visão progressista da medicina e que estavam tendo uma visão completamente distorcida, idealista da área da saúde. Há que se repensar a epidemiologia, quando causalidade, a partir do processo de trabalho; pensar o planejamento e a organização da prática médica com base no conceito de processo de trabalho; e, exatamente, iluminar-se, pegar o Gramsci e tentar ver, por meio de suas categorias, como repensar a organização da prática médica. Foram vários desses estudos que acabaram desembocando muito na proposta da Reforma Sanitária pela que hoje estamos batalhando.

Este Choque Teórico, e o respeito pela teoria também, acho que é muito importante. Saber que alucinamos, mas que não estamos alucinando no vazio, que nossa alucinação tem toda uma criatividade e está pautada em uma preocupação real de conhecer, de saber e de estudar a teoria, tendo um grande respeito pela teoria, mas também não ir apenas pela teoria simplesmente, num círculo vicioso do teórico. O compromisso da Fiocruz é a intervenção, uma intervenção com conhecimento, mas intervenção. Nós queremos mudar a situação da saúde, queremos mudar este sistema de saúde. A ideia é tentar mudar este país, não é ficar como espectador dessas lutas. Este seminário, ele realmente chega num momento importante.

Achamos, inclusive, que ele deve ser um ponto de partida para o Politécnico iniciar o seu processo de avaliação. Acrescentar aos objetivos do próprio seminário, do próprio Choque Teórico, o de repensar e começar a construir diretrizes dessa Escola Politécnica que está sendo inventada. Mas aproveitar também este momento para fazer o “gancho” a fim de repensar a Fundação Oswaldo Cruz como um todo dentro desse processo que começou a ser deflagrado hoje. É preciso assumir a ousadia de pensar não só o projeto do Politécnico, mas pensar o Politécnico no que ele se integra com a Escola de Saúde Pública, no que ele se integra com o Instituto Oswaldo Cruz, com o Hospital Evandro Chagas, enfim, com a totalidade da Fundação Oswaldo Cruz.

Dentro em breve será distribuído para a comunidade de Manguinhos um documento muito simples, elaborado pela Superintendência de Planejamento, colocando, principalmente, essa ideia de que a Fundação Oswaldo Cruz não é uma ilha e, ao não ser uma ilha, está imersa na crise econômica e política da conjuntura que estamos vivendo. Estamos envolvidos nas eleições do ano que vem, estamos envolvidos numa crise econômica internacional, e esse é o pano de fundo que nos situa.

Ao mesmo tempo, temos dois eixos, quase que vértebras, desta instituição: o que é uma política de desenvolvimento científico tecnológico, como um dos eixos, e o que é uma política de Reforma Sanitária como outro, para mudar este sistema de saúde e interferir nas condições de saúde da população brasileira. E temos diversas áreas de trabalho: a produção de conhecimento e a produção de medicamentos, tecnologia e vacinas. Prestamos serviços à comunidade por intermédio do que todas as unidades da Fundação Oswaldo Cruz fazem – Bio-Manguinhos, Farmanguinhos, Politécnico etc. Esse é o desafio que estamos trazendo, acrescentando mais essa dimensão ao seminário.

## Mirian Jorge Wardé\*

No momento coordeno o Programa de Pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sou membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e faço assessoria para a Reitoria da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na organização da parte de educação. E, seja por estudos que já fiz e que continuo fazendo, seja como membro do Conselho Estadual de Educação – sou participante da Câmara de Ensino do Segundo Grau do conselho –, seja na orientação de teses e dissertações, seja por uma passagem na Coordenação de Ensino da Grande São Paulo, na Secretaria Estadual da Educação, tenho lidado muito com a questão do segundo grau e tenho me deparado com iniciativas de renovação, de reformulação do ensino do segundo grau.

Durante o período em que estive na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, criei uma instituição que abrangia primeiro e segundo graus para menores de rua, cujo eixo de articulação pedagógico-administrativo era a politecnia. Então, lidei de frente com o que é essa coisa do politécnico. Vou falar um pouco da minha alucinação: eu não tinha o Joaquim Venâncio, mas tinha o Pedro Bala que, coincidentemente, era o nome que nós íamos dar à escola. E escrevi, em questão de meses, um parecer de quase 150 páginas para a Câmara de Ensino do Segundo Grau do Conselho Estadual versando sobre a reformulação do currículo de primeiro e segundo graus, particularmente do segundo grau, no estado de São Paulo, cujo eixo foi, por razões óbvias de coerência teórica, o da politecnia.

A dominância do velho sobre o novo no Conselho Estadual de Educação fez que o parecer se mostrasse excessivamente arrojado, pois implicaria que as pessoas colocassem pelo menos três neurônios em funcionamento – porque é preciso ter pelo menos três neurônios para pensar do ângulo da politecnia. E as pessoas provavelmente têm alguma intercepção nos dendritos ou nos axônios, e não gostaram do parecer. Alguns disseram que era muito longo, que era muito chato ler uma coisa grossa daquele jeito.

Então, essas experiências no Conselho Estadual de Educação, na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo e as assessorias que periodicamente sou chamada a dar para revisões curriculares, para reformulações institucionais no

\*Palestra proferida em  
2 de dezembro de 1987.

segundo grau – tenho lidado muito com a habilitação de Magistério no nível de segundo grau, portanto com formulação profissional –, têm me dado alguns indicadores. Quero falar sobre eles mesmo que rapidamente.

A proposta de uma escola, de um politécnico como vocês estão pensando, e em cuja proposição eu me engajo, só tem condições efetivamente de ir em frente se ela se inserir numa proposição política mais ampla e tiver respaldo institucional, do qual decorre não só o norte político dessa proposição, mas também o respaldo de que ela dispõe, em relação às condições objetivas, para a sua efetivação.

Acho que o primeiro ponto, para ter bastante clareza de que estamos falando a mesma coisa e de que tudo é muito mais do que frase de efeito num documento e muito mais do que expressão genérica e de princípios, é a possibilidade de que a proposição de vocês tenha condições de instalação e consolidação. As experiências que venho tendo, e a longa e tortuosa história da educação no Brasil, revelam que iniciativas tópicas acabam resultando, mesmo que com enorme esforço dos envolvidos, em respostas tópicas, facilmente combatíveis, facilmente reduzidas a experimentalismo laboratorial da vontade de alguns fantasiosos – porque, historicamente, experiências como essa, experiências atuais também, semelhantes a essa, fenececeram ou se distorceram, uma vez que não estão inseridas numa proposição política mais ampla, que ao mesmo tempo em que lhes dá um norte, as respalda para a sua viabilização. Então isso, para mim, é o ponto preliminar de discussão, e ter a clareza necessária sobre o que se vai fazer em termos de proposição do Politécnico.

O segundo ponto que eu gostaria de colocar é que, além da necessidade de uma proposição como essa estar inserida num projeto mais amplo, que lhe dá não apenas o horizonte, mas também o solo de viabilidade, a condição de possibilidade dessa proposição não se esgota em sua inserção. Há que se ter clareza de que os tempos são muito difíceis; de que, no Brasil, a tradição do clientelismo não foi superada; de que as oscilações, os avanços e os recuos figuram na história política deste país, em sua história institucional, e que, por mais segurança que possamos ter de um norte, de um solo político porque fruto de uma proposta, no Brasil não dá para apostar mais do que num curto tempo no respaldo daqueles que, em cargos de direção – seja por alucinação ou razão –, estão sonhando mais adiante. O Brasil é um país marcado por um Estado clientelista, um Estado favoritista. O que quer

dizer que, independentemente das vontades democráticas, das mais avançadas e mais progressistas vontades, nós perdemos os nossos respaldos com muita facilidade, porque mãos nada obscuras nos tiram e nos tiraram, da noite para o dia, aqueles que nos fizeram alucinar com eles.

Essa experiência eu vivi, não vou dizer na carne, porque eu não sou cristã, mas quando na Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo, tendo o respaldo de um secretário democrático, progressista e defensor do ensino público, num quadro pelo qual eu não morria de amores, mas, com certeza, mais avançado do que o que temos hoje em São Paulo, tive enorme espaço para a alucinação e criei infinitas coisas interessantes. E, em educação, as coisas interessantes são menos as pirotécnicas e mais aquelas que apontam para o estrutural. Há os que gostam das ações de pirotecnia, isso é uma tradição brasileira, a “grande renovação”, a “grande transformação” que tem a durabilidade de fogos de artifício.

Paulo Renato Costa Souza, então secretário da Educação de São Paulo, atual reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ao me convidar para coordenar o Ensino da Grande São Paulo, aceitou que a melhor gestão seria aquela que não apostasse no pirotécnico e, sim, nas ações mais de cunho estrutural e com efeitos de médio e longo prazo. Enquanto estivemos lá encontrei, da parte dele, todo o respaldo possível em termos políticos, em termos institucionais e em termos de recursos financeiros e humanos. Foi a conta de o Paulo Renato sair da Secretaria da Educação, porque decidiu candidatar-se à reitoria da Unicamp – uma decisão política clara, lúcida para ele –, e eu permaneci no cargo, sobrevivendo, apenas alguns meses, sendo exonerada.

A maioria das ações que havíamos desencadeado, de grande efeito, extremamente democráticas, começou paulatinamente a regredir, a desaparecer. Vou mencioná-las apenas para a clareza do que estamos falando, para dar conteúdo ao que estou falando. Nós praticamente dobramos, em termos de Grande São Paulo, o atendimento noturno. A Grande São Paulo é constituída de municípios muito, muito pobres! Reúne praticamente cinquenta por cento da população do estado, apesar de serem pouquíssimos os municípios que a conformam, em comparação com o número de municípios do estado. Nós conseguimos aumentar: 6% da matrícula no segundo grau; 3% na de primeiro grau; e 10% no supletivo. E criamos a tal escola, sobre a qual eu vou falar, para os menores de rua.

Os últimos índices que encontrei da Secretaria de Educação revelam que o noturno, praticamente, está sendo desativado, e quase não se está dando atendimento de supletivo – e aí se multiplicam os exemplos. Apenas para mencionar o fato de que são políticas que encontram uma conjuntura propícia e que são capazes de desaparecer do cenário como resultado de uma nova conjuntura não propícia, porque um secretário é democrático, outro é fascista: tem outra política, quer outra coisa, está pensando em outras coisas – com certeza não em educação. E a área de educação, lamentavelmente, é muito sujeita aos que querem um monte de coisas, menos fazer educação.

O que me tem chamado a atenção, então, é o ganho de clareza sobre o que é, de dentro, a vida política deste país e do que nele representa o jogo do Estado. De que há, sim, a necessidade, a indiscutível necessidade de que determinada propositura se insira num projeto politicamente mais amplo que a respalde. Mas há que se apostar menos nisso e mais no que pode significar a durabilidade e a garantia da continuidade de um projeto, seja para a sua instalação, seja para a sua consolidação. Que a clareza do projeto, a operacionalidade do projeto, o cotidiano do projeto esteja menos nas mãos dos que estão nos cargos de chefia, e mais nas mãos daqueles que fazem o cotidiano do projeto e que, portanto, são seus agentes imediatos.

Nada é mais lúdico, nada é mais democrático, nada é mais historicamente viável do que apostar, não nos cargos de chefia, mas, sim, nos quadros de execução. Nada mais lúdico politicamente do que apostar na formação de quadros que, trocadas as chefias, confirmam durabilidade ao projeto, do que apostar na ingênua possibilidade de ter três ou quatro chefias que nos protejam, mas que, quando da sua queda, vemos os projetos, tal como eu vivi, desbaratados por uma cabeça que, lamentavelmente, não tem o mesmo interesse.

Acho que no Brasil é extremamente revolucionário o pensar assim. E como nós temos todas as revoluções para fazer, essa é uma daquelas em que, acho, há que se apostar. Não fizemos nenhuma, nem a burguesa, então há que se fazer essa. Ou seja, nós temos que começar a aprender a pensar menos no primeiro e segundo escalão e mais do terceiro e quarto para baixo. Principalmente nós, que estamos fortemente preocupados com a vinculação com o trabalho. Nós, que temos o



trabalho como eixo de preocupação teórica e prática, precisamos ter clareza de que é na dinâmica do trabalho que determinada propositura se realiza. Determinado projeto político se consolida mais pela via do trabalho do que no político em sentido estrito.

Vocês se colocaram e nos colocaram para pensar sobre o grau de envolvimento daqueles que participaram do projeto, dos docentes e tudo o mais, na própria forma de gestão do projeto, na própria clareza do que é o projeto. Eu estou como que já entrando um pouco na reflexão sobre essa questão, ao dizer, ainda em tópicos gerais, que politicamente nada é mais lúcido do que não amarrar para cima, mas amarrar para baixo.

O terceiro ponto que eu gostaria de colocar (e não estou tendo nenhuma pretensão de dizer que a minha experiência ilumina qualquer coisa, mas que a vida política educacional vem me dando algumas clarezas para discutirmos) diz respeito a essa coisa de uma proposta nova que nos assanha, e de como é isso do novo na área de educação, por exemplo, uma proposta de organização que tem por eixo a politécnica, como é que esse novo tem que se conjugar com o velho? Tenho pensado, não só pelo que eu vivi, mas por aquilo que o vício me dá, de fazer história da educação no Brasil, fazer historiografia da educação no Brasil, que a atração pelo novo é tradicional no Brasil.

A regra é tão triste, é tão acanhada a regra comum, tão tacanha, que periodicamente, em conjunturas determinadas, pipocam na história da educação brasileira experiências de inovação educacional marcadas por aquilo que eu mencionei, ou seja, muito penderes do mentor da ideia. Tendencialmente aparecem no processo experiências que tendem a ter a marca do experimentalismo educacional, a marca do laboratorismo, seja pela primeira razão que já mencionei – a da ideia de uma frente contra todos –, seja porque, no suposto de que em situação restrita, em espaço laboratorial, existe a garantia de que o modelo idealizado não se deteriorará, as inovações educacionais tendem a ter caráter experimentalista e laboratorial. Tendem a ter uma feição de negação daquilo que identifica a proposta em relação ao que é regra e tendem a ter a fantasia do puramente novo. O que acaba reforçando, então, nessa queda, o experimentalismo, só que esbarra com as razões, com os problemas que eu levantei anteriormente, ou seja, o risco das mu-

danças de conjuntura, e esbarram na força, para mencionar Gramsci, esbarram naquilo que é insuportável quando se quer fantasiar o novo: a realidade rebelde, que tem muito mais força do que as nossas fantasias.

E a realidade rebelde que é a materialidade nos impõe regras do jogo não queridas pela nossa fantasia, dispõe “X” recursos financeiros e não “X+Y”; dispõe “X” recursos materiais, e não “X+Y”; dispõe recursos humanos de tipo “X”, e não aqueles que nós gostaríamos de ter, já formados e disponíveis. A nossa fantasia de realizar uma inovação educacional esbarra em cada uma das suas faces com a realidade rebelde. E nada mais lúcido do que saber permanecer ao longo do processo de instalação e consolidação de uma proposta do que manter a dialética da fantasia e da rebeldia do real. A dialética entre utopia e possibilidade é uma coisa extremamente difícil, de tal maneira que acaba fazendo que as experiências educacionais tenham a marca do extremo experimentalismo, que é fazer o pêndulo tender mais para o lado da fantasia e do rechaço à materialidade, com a falta de fôlego para fazer a proposta continuar a ser alimentada pelas fantasias preliminares, ou fazê-lo dobrar-se à rebeldia do real, o que faz a proposta subordinar-se ao velho. Em dois minutos, independentemente do que os proclamadores dos mentores continuem a proclamar, ela já tem a mesma cara do velho que se quis rejeitar.

Evitar a pendulação nessas duas direções é o que há de mais difícil. E eu aprendi que essa manutenção da dialética entre o novo e o velho numa iniciativa nova deve ser alguma coisa que nos permita algo mais ou menos assim: a iniciativa deve ser tão nova que rompa com tudo que de rançoso e incorreto exista na regra, no comum, e, portanto, que tenha, em relação ao comum, uma descontinuidade, uma ruptura. Porém, ao mesmo tempo, que seja tão parecida com o velho que beba do velho aquilo que o velho sabe ser – ou seja, que se respeitem as determinações objetivas –, e, portanto, seja um contínuo ao mesmo tempo em relação ao velho. Que não seja tão nova que sobre ela recaiam as iras do inferno e as ganas dos que odeiam a novidade. Que tenha a aparência do velho, se para isso é preciso preservar o novo, e que seja suficientemente inovadora para não precisar temer as possíveis negociações com o velho.

Saber negociar o velho para preservar o novo é, quicá, a melhor lição que uma fantasia pode nos trazer, e não necessariamente supor que esse novo tenha que se

enclausurar para se preservar. Talvez o novo só se preserve se tiver a coragem de se banhar no velho e de se contaminar, talvez, com os vírus menos prejudiciais e fatais, porque, muitas vezes, na preservação do novo, ele se torna tão incapaz de resistência que qualquer virusinho do velho o faz muito frágil. Quando não acostumado à dialética, aos embates, ao primeiro vírus, o novo se contamina e se subordina mais do que a velhice que rejeitou.

Quero falar um pouco da experiência da Escola Oficina que criei em São Paulo, e que me deu muita clareza sobre essa questão. Eu enrijeci no início, rejeitando qualquer forma do velho e as interferências externas. Eu estava lidando com menores de rua. O menor de rua hoje significa uma parcela social altamente disputada pelas forças sociais que sobrevivem, como urubus, daquelas fatias sociais que estão à disposição do clientelismo, do favoritismo e da doutrinação. O menor de rua, hoje, é baluarte de qualquer campanha, de qualquer discurso pré-eleitoral.

Então, disputávamos os menores de rua, e uma coisa que eu dizia era que eu não queria disputar o menor de rua com ninguém, porque eu não estava disposta a fazer disso uma ação política. No entanto, fui obrigada a admitir que é uma fatia social que já está em disputa, seja pelos setores políticos laicos, seja, principalmente, pela Igreja Católica, que representou para mim, da Escola Oficina, um embate político doutrinário maior do que eu mesma poderia supor. E aprendi, em curto espaço de tempo, que se não negociasse o mínimo, o secundário, teria que acabar por negociar o fundamental. Se eu não abrisse concessões sobre o que é passível de concessão, teria que abrir mão do que não é passível de concessão. Então, de vez em quando, tinha que fechar os ouvidos, olhos e nariz e suportar os discursos “doutrinarescos”, aquelas conversas fiadas desses setores aí, e trocar experiência, trocar projetos – aliás, da maneira mais lúcida possível.

Esse projeto, que é fruto também de uma alucinação e que foi articulado para servir aos menores de rua, oferecendo escolaridade de primeiro e segundo grau em torno do eixo da politecnia, ele também ia tomar o nome de Escola Pedro Bala, um nome que, já por si, era provocador. Pedro Bala é um menino que foi assassinado na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e tem uma história belíssima de rebeldia social. Um menino brilhante, que deixou registros por escrito, e que foi assassinado, um cara ligado às drogas etc.

Bem, fiz a proposta do projeto com o nome Pedro Bala, mas feriu a sensibilidade da primeira dama, a boa consciência do governador. O arcebispo ligou alta madrugada para dizer: “Como? Uma escola para menor de rua, com o nome de um viciado?” Grande confusão. Ficou então Escola Oficina do Parque D. Pedro, até porque fica no Parque D. Pedro – eu achei que D. Pedro, tudo bem, não era Pedro Bala, mas virou D. Pedro. Estamos ali, a unidade das elites e das massas. Pedro por Pedro, vai D. Pedro, era o Pedro Bala, só que nós começávamos a escola. E boa parte das atividades iniciais da escola começou, só por vingança, com a história do Pedro Bala – os meninos, todos eles cheiradores de cola e boa parte deles com prejuízos físicos sérios.

Não quero entrar muito nesse detalhe que marca fortemente a escola, porque não é a característica precípua da clientela que vocês vão atender. Gostaria só de colocar que essa escola foi a primeira tentativa a que eu assisti de perto, e da qual participei diretamente, a buscar fazer a articulação objetiva, concreta, entre escola e trabalho. E, para isso, tivemos que virar do avesso e do direito a concepção de organização curricular, de organização administrativa, de organização pedagógico-didática que nos levasse a implantar aquilo que fosse a unidade entre o conhecimento e o fazer, a unidade entre conhecer e transformar, e que, portanto, fosse a unidade com o trabalhador.

E algumas descobertas lapidares aconteceram quando eu estava na direção da Coordenaria de Ensino da Grande São Paulo, mas a escola estava vinculada diretamente a mim, ao meu gabinete, exatamente para poder acompanhar de perto. E uma das descobertas lapidares que fizemos, que eu fiz também em particular, foi de que existe uma gama de polaridades que caracterizam historicamente a formação para o trabalho – e que já viemos criticando também historicamente – que são a polaridade entre formação geral e formação especial; a polaridade entre formação técnica e formação científica; a polaridade entre forma e conteúdo; a polaridade entre teoria e prática etc.

Todas essas polaridades são passíveis efetivamente de superação. Elas não são, portanto, proclamação de fé que o pedagogo faz nas suas fantasias de noites de verão. São passíveis, sim, de ocorrer superações dessas polaridades. Só que a descoberta lapidar que nós fizemos tem duas faces. Uma é a descoberta que está me

levando, hoje, a novos estudos, de que nós não sabemos, não temos a mínima ideia do que significa o processo de produção e reprodução do conhecimento. Educador é um bicho esquisito, ele lida com o conhecimento. Que caminhos ele, o educador, percorre, de que meios dispõe e como os usa para transmitir esse conhecimento?

Acho que por isso nós precisamos estudar. E eu resolvi estudar. Como as pessoas falam, gralham a mesmice infinita, eu me enchi de escutar e resolvi estudar o conhecimento, como ele se produz e como ele se transmite, para poder entender quem é esse sujeito da transmissão, e quem é o sujeito da recepção do processo do conhecimento. Eu resolvi estudar a criança e o adolescente, para espanto geral.

Eu tenho feito conquistas que me encantam. Fazia tempo que, em educação, as coisas me encantavam. E como esta é uma era de recuos táticos da política, é melhor não meter a mão na massa, porque o fascismo está a pinote, e achei que seria um momento para estudar. Essa é uma terra macunaímica, onde grassa a incompetência. Então, achei que estava bom, era hora de dar uma estudada. O ponto dois, que eu descobri, é que, fora do debate esdrúxulo, rançoso ultrapassado entre escola nova e escola tradicional, que não dá mais frutos, há um eixo do processo de educação que o educador ainda não aprendeu a organizar. Mesmo depois de ter descoberto as determinações políticas e sociais mais amplas que marcam a educação, ele não aprendeu ainda a transformar isso na resposta a uma questão fundamental, nuclear, no âmbito da educação, derivada, obviamente, do ponto um que eu coloquei: o processo de produção e reprodução do conhecimento, que é como se dá o processo de organização, de distribuição, de escalonamento e de articulação do conhecimento que eu pretendo transmitir.

Ou seja, eu acho que esse é um momento em que se faz a parada diante daquilo que, na discussão escola nova *versus* escola tradicional, ficou muito mal posto, que é a descoberta de que o educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem – portanto, ele tem que saber fazer didática.

Então, recuperando historicamente, fui a Comênio – para historiar um pouco a didática, que foi distorcida num conjunto de técnicas e de procedimentos de sala de aula, e, portanto, convertida em nada. Esse estudo de tipo epistemológico tem em levado à constatação de que a tradução da captação do que é produzir

conhecimento e transmiti-lo tem que ter a sua expressão teórica na didática, para horror geral da nação.

O que estou dizendo com isso? Eu estou dizendo, então, que aquelas polaridades que preocupam vocês e me preocupam, do tipo formação geral/formação específica, teoria/prática, método/conteúdo, essas polaridades, que vão perpassando a nossa questão, que é a relação com o trabalho, elas têm que ter dois eixos de resposta sólida: um é o da epistemologia, ou seja, de como o conhecimento é produzido e transmitido, porque vai me possibilitar descobrir os princípios articuladores daquelas polaridades e vai me permitir dispor as condições em que aquele conhecimento, que se produz de uma determinada maneira, e se reproduz, faça-se didática. Parece débil mental, elementar, óbvio, e nos esquecemos de estudar isso, não é?

E, fechando o último ponto, que é a questão da educação e saúde, em muito me interessa essa relação, e tenho tido contatos com a dinâmica educação e saúde por estudos na área da história da educação. Coincidentemente, alguns orientandos da área de saúde pública estão fazendo dissertações e teses sobre a questão educação e saúde. E eu acho que é um privilégio que vocês estejam com essa relação nas mãos. Acho que nada é mais privilegiado do que pôr em contato, em comunicação, a questão da saúde e a questão da educação – e, principalmente, a partir do que o Arouca colocou, quando se tem o trabalho como categoria central – e é interessante, porque eu me pergunto se isso não é a coisa mais revolucionária que se pode fazer na educação, quando a história deste país, que desemboca do jeito que desemboca hoje, é a história em que a questão do trabalho está mal resolvida. Porque uma formação social que não fez a revolução burguesa, portanto não desentranhou as relações capitalistas por um processo revolucionário, vive todas as espécies de determinações que a afastam muito do capitalismo de ponta, mas não a identificam com o não capitalista. Logo, o trabalho é uma coisa complicada. Não é teoricamente para nós, é nas nossas relações concretas. Esse é um país complicado, porque ele já está fazendo a terceira revolução tecnológica, já está participando dela, e é macunaímico, ou seja, aos 6 anos resolve falar, aos 10 anos estrepa o pai, e aos 15 estrepa a mãe, e passa o resto do tempo estrepando quem passa por perto. O que ele aprendeu? A aprendizagem da preguiça e do estrepar o primeiro que estiver por perto.



E essa contradição entre a terceira revolução e o macunaímico é complicada para quem? Para uma determinada opção política e teórica que tenha o trabalho como eixo. Ou seja, nos educarmos para podermos educar, tendo o trabalho como eixo é mais do que uma proclamação de fé no próprio trabalho. Significa, praticamente, a luta pela construção do trabalho, a luta contra o macunaímico, que é complicada, pois é a luta contra a cultura. É a luta contra o *éthos* do “vou empurrando com a barriga, que um dia a gente resolve”. Eu tenho o césio 137, só não sei o que se faz quando se tem uma contaminação com a doença. Nós não resolvemos ainda problemas de doenças históricas no Brasil, só que também convivemos com as doenças mais modernas. Somos um país que tem orgulho de pôr em manchete de primeira página que nosso acidente em Goiânia é correlato ao de Chernobyl. É complicado, não é?

## Debate

**Questão:** *Você resolveu trabalhar a questão da didática do ponto de vista epistemológico, e não de uma parafernália das técnicas de transmitir o conhecimento. O impacto me vem por conta da pesquisa nas empresas, que querem resolver alguns tipos de problema que agora eu começo a entender melhor. Gostaria que você tentasse aprofundar um pouco isso em relação à escola. Grandes empresas, tipo Embratel, Furnas etc., começam a aceitar os pedagogos de empresa, por causa de uma crença e de uma necessidade. Qual crença e qual necessidade? Primeiro, que o pedagogo sabe dar a tradução de um processo de conhecimento; segundo, que uma figura chamada pedagogo é capaz de tomar um conhecimento que ele não domina – por exemplo, um conhecimento técnico – e passá-lo a um técnico de quarto, quinto nível, que é o que vai mexer no processo produtivo. A empresa pede exatamente que ele faça isso, e ele não é capaz de fazer isso.*

*A minha percepção é que aí há exatamente um impasse gnosiológico, do processo de conhecimento. Na própria divisão entre trabalho intelectual e manual que se estabelece vai-se colocando uma realidade material rebelde. Você fica num impasse e paga esse*

*preço. O que eu tenho discutido e visto não tem muita saída. O primeiro dado que eu vejo em torno da empresa que demanda é o de que, quando vou querer entender, no processo de trabalho, o que acontece, digamos, na relação entre trabalhador e mutações tecnológicas, eu me deparo com uma questão similar. Qual é essa questão similar? Quem me responde é um operário, digamos lúcido, um intelectual. Ele me traduz isso no seguinte: “Você quer que a gente represente o real da gente. O que a gente percebe, supondo que possuímos o tempo de ter aprofundado isso. Porque você diz que não é operário, não vive o cotidiano dessa realidade. Mas para podermos dizer o que você quer que nós digamos, teríamos que ter, no mínimo, as suas ferramentas. Então, nós estamos num impasse. Nós estamos no cotidiano, e você está querendo que a gente vá mais fundo, mas não temos nem tempo de pensar esse mais fundo. Você, por outro lado, pode ter as suas teorias, mas você não é operário”.*

*A questão que vamos enfrentar é de qual é o limite disso, porque estamos num limite da realidade dessa divisão de trabalho manual e intelectual, que vamos enfrentar na própria escola. Como essa mediação do aprofunda-*

*mento da questão da teoria do conhecimento poderia avançar?*

**Mirian Jorge Warde:** Vou me pautar por uma colocação do documento “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção” para juntar com a pergunta que você fez a partir da minha exposição. Em várias passagens, esse documento fala, às vezes explícita, às vezes implicitamente, na necessidade de superação de polaridades tais como formação especial e formação geral. Inclusive argumenta que essa superação tem que se fazer até porque a dicotomia é falaciosa, pois no conhecimento os conteúdos vão do geral ao particular.

Na sequência do documento, aparecem questões daqueles que vão trabalhar na proposta, e que são pessoas oriundas de atividades que já desenvolvem, no âmbito da educação ou não, e que, portanto, têm formação técnica específica. São pessoas com marcas da formação diferenciada e com marcas do seu trabalho específico. E aparecem questões do tipo como juntar o pessoal ligadas a questões técnicas específicas. Coloca-se o pessoal ligado a questões técnicas mais específicas para discutir filosofia da educação, por exemplo, mas eles não estão muito interessados nisso,

estão interessados em transmitir os conhecimentos técnicos que têm.

E várias dessas questões aparecem no documento. O que me fez perguntar ao documento, quando eu o estava lendo e relendo, é se a dicotomia era tão falaciosa assim. Ela não o é. Porque, já na hora de pensar os quadros que vão operacionalizar a proposta, a dicotomia se instalou à nossa frente, mesmo que hipoteticamente – ou seja, entre as questões estritamente técnicas e as discussões mais gerais etc. É insolúvel essa superação? Não, e ela tem que ser superada. Mas como é que se faz a superação? Quais são as mediações articuladoras? Porque parece que somos muito concordes, e temos muita clareza comum. Li o documento, e me pareceu um documento de pessoas com as quais eu tinha convivido e conversado muito. E o que nós temos é a dificuldade.

Então, como é que se supera a dificuldade para tecer essas relações, essas mediações concretas, objetivas? Essas não são teorias supostas por mim: elas estão aqui na minha frente, com três professores de uma área que não conseguem falar com três professores de outra área. Quando eu pego o exem-

plo do tal operário que diz “sim, eu tenho um universo de conhecimento que você não tem, e vice-versa”, como é que se faz para dar essa juntada?

Eu gostaria de dar uma separada, porque me veio à cabeça que valeria discutir isso em dois níveis, em dois planos. Quando estou pensando no processo de trabalho, estou pensando, por exemplo, lá no polo trabalho, estou lá na fábrica. E eu, intelectual, estou conversando com um operário que tem um grau de conhecimento técnico que eu não domino, e vice-versa. A primeira coisa que me vem à cabeça é a seguinte questão: “De que elemento mediador eu tenho que dispor, tendo em vista o alvo que eu tenho à minha frente?”

Essa pergunta óbvia quer dizer o seguinte: que espécie de conhecimento comum, que tecido comum, que zona comum eu suponho que deva tecer para que se estabeleça entre mim e o operário a unidade sintética de opostos? O que eu quero criar em comum para saber responder à pergunta de qual é a mediação que me unifica a esse operário? Por que é preciso saber responder essa pergunta? Porque, se eu não sei responder à pergunta de qual é o meu alvo, eu, obviamente, não saberei deci-

dir qual é a mediação necessária. Ou seja, o meu alvo é, a longo prazo, tecer as condições da consciência operária para a revolução ou é, a médio prazo, alterar a dinâmica do trabalho de tal maneira que eu possa até pensar numa nova hierarquização no seio da fábrica e numa redistribuição do trabalho na qual eu possa assistir ao deslocamento desse trabalhador que está nessa etapa do processo de produção para qualquer outra etapa. Ou eu quero, a curtíssimo prazo, fazer que ele, mesmo ainda não atingindo nem o que é a médio, muito menos a longo prazo, consiga dominar os conhecimentos que sustentam o domínio técnico, ao mesmo tempo em que eu faço o inverso.

Eu, da minha compreensão teórica, talvez possa absorver os elementos técnicos que ele absorve. Eu estou falando de uma, de outra, ou de outra coisa: tenho três alvos diferentes. Logo, tenho que dispor de mediações diferenciadas, se eu estou num diálogo do primeiro tipo, salvo na hipótese de qualquer impedimento, de qualquer obstáculo do tipo psicológico ou neurológico. Se estou, portanto, diante de dois sujeitos são, um no polo intelectual estrito senso e o outro no polo do trabalho estrito senso,

se estou diante de dois indivíduos são, as condições de possibilidade de eu, intelectual, vir a adquirir os conhecimentos técnicos que ele tem, e vice-versa, dependem do quê? De dispor de uma sistemática de acesso às informações que estão de um lado e de outro, cuja durabilidade permita o intercâmbio desse domínio mútuo.

Então, o que eu quero? Quero que esse operário, que domina tal faixa no tal processo produtivo de tipo “x”, me transmita os seus conhecimentos e vice-versa. Isso é absolutamente possível num processo de escolaridade sistemática, em que disponho de “x” tempo e distribuo o conhecimento de uma determinada maneira – e nós fazemos o intercâmbio de conhecimentos.

Se eu tenho o segundo alvo como objetivo, altero, obviamente, as minhas mediações; altero não só em termos de tempo, como também das condições gerais que cercam o câmbio que eu vou fazer. Porque o meu objetivo não é, senão, que esse operário, por exemplo, domine tecnicamente todas as etapas do processo de produção e seja capaz de circular em todas elas.

Se, no entanto, estou visando um terceiro alvo ainda, se estou pensando em

converter o operário num dirigente, ou seja, que ele faça a síntese entre o especialista e mais o político – não é isso que Gramsci fala? –, eu vou dispor de condições absolutamente diferentes para que ele faça mais do que ser capaz de conhecer as múltiplas faces técnicas do processo. Devo fazer que ele seja capaz de conhecer a teoria científica, que informa esse processo, mas que seja capaz também de, politicamente, entender aquilo que está permeando, está em torno e permeando as relações de trabalho que ele trava.

É necessário que esse exemplo óbvio que estou colocando seja discutido por causa do seguinte: acho que nós ficamos meio impactados com essa coisa da divisão do trabalho, e um pouco da fantasia de que a superação dessa divisão do trabalho pela formação de quadros seja uma coisa tão ampla e genérica que teria, necessariamente, de aguardar a revolucionarização do processo de trabalho, ou teria de resultar numa revolucionarização, até porque os quadros que eu passaria a formar não se adequariam a essa divisão do trabalho.

Essa é uma fantasia que, com certeza, nenhum líder revolucionário se permitiu, por razões óbvias. Porque, se você

pensa nos processos revolucionários desencadeados, eles não aguardaram a realização daquele objetivo a longo prazo para que o operariado ganhasse a lucidez da política a fim de que o seu processo de trabalho se desenvolvesse, da mesma forma como a transformação do processo de trabalho não significa, necessária e historicamente, a superação do processo de parcelarização do trabalho.

Eu estou querendo dizer com isso que não é o montante, e nem o alcance do domínio de um determinado conhecimento que dá maior ou menor clareza das condições reais dentro das quais eu, trabalhador intelectual ou trabalhador manual, desenvolvo meu trabalho enquanto intelectual ou manual. Ou seja, aquilo que determina a dificuldade ou mesmo a opacidade da minha compreensão em relação ao real não tem relação direta com o fato de eu ser um técnico especialista numa determinada fatia específica do processo produtivo, e nem de que o meu conhecimento seja estritamente técnico. Ela tem a ver com o lugar em que eu me insiro, inserção essa que subordina os conhecimentos que tenho do real a essa minha condição de técnico.

Com esse exemplo, eu estava começando a querer dizer que, se nós estamos pensando uma escola que tem o alvo de unificar o processo de produção e conhecimento pelo eixo da categoria trabalho, o que nós precisamos ter clareza é o que queremos atingir, quais são os alvos que nós pretendemos atingir com esse profissional que estamos querendo formar, de tal maneira que ele reúna a competência e a capacidade técnica de produzir o que ele tem que produzir: se é serviço, serviço, se é tecnologia, tecnologia, e assim por diante. O que ele tem que dominar e o quanto que, nesse domínio, eu disponho para ele, menos a questão do discurso genérico das relações sociais mais amplas etc., mas quais instrumentos teóricos eu ofereço para que ele, com autonomia, desencadeie o processo de “desopacificação” do real. Eu quero que ele, prontamente, saia com clareza sobre o que são o modo de produção capitalista, as relações sociais de produção, o Estado etc., e, ao mesmo tempo, que ele seja um técnico de laboratório? Não, acho que se eu quisesse isso seria absurdo.

No entanto, quero que ele seja um indivíduo que tenha muita competência para ser o que vai ser, e que seja capaz,



nessa competência, de ganhar lucidez sobre as condições de trabalho em que vai desenvolver essa sua competência. O passo fundamental para que ele adquira os instrumentos de clareza disso é menos de expor para ele todo o universo de conhecimentos teóricos, tecnológicos e científicos, e mesmo sociais, políticos etc., mas que eu, em torno do conhecimento técnico que ele tem que dominar, disponha todos os outros conhecimentos a serviço daquele conhecimento técnico específico que precisa dominar.

Esse dispor o conhecimento tem que significar a capacidade desse indivíduo menos de conhecer tudo o que está envolto no conhecimento específico que ele tem que dominar e mais de ter clareza de quais são os seus processos de produção do conhecimento. Estudos têm revelado que a condição-chave para permitir que, com base em um tanto de conhecimento, o indivíduo seja capaz de desdobrá-lo, está menos no montante que lhe é transmitido e mais no fato de que, ao ser transmitido, ele se aproprie do processo de produção desse conhecimento.

**Questão:** *Penso que essa análise que você fez vai dando clareza a gente. Há uma tese*

*de uma jornalista que era militante do Partido Comunista Brasileiro e que tinha toda uma história de como dar consciência ao operário. Ela fez uma tese que, para os padrões acadêmicos de uma dissertação não seria aceita, porque foi às pressas etc. Fui da banca, e aprovei por uma única razão: ela fez uma autocrítica da forma como os partidos de esquerda agiam para criar consciência operária por meio de disciplinas de legislação. Todo um discurso, e até um discurso aprofundado, os cursos que se davam etc., e ela ocupa um parágrafo para dizer o seguinte: “Percebi que nessa circunstância a consciência política se gesta de dentro da técnica”. Você diz que nós temos que ter clareza do eixo fundamental sobre o qual vai se formar essa competência, esse domínio.*

**Mirian Jorge Warde:** Porque senão é a reprodução do geral e do específico. Por exemplo, não gosto dessa polaridade geral e específica tal como a lei a dispõe, a lei nº 5.692, que não foi nem corrigida pela lei nº 7.044. Porque, apesar de a lei nº 7.044 ter suspenso a profissionalização compulsória, o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais, pelo menos o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mantiveram a seguinte concepção: onde se realizar o segundo grau sob a forma de habilitação, manter-se-á

a divisão geral e especial. Não se superou a concepção primitiva.

Eu não gosto dessa polaridade, mas eu posso, inadvertidamente, substituir essa mesma polaridade por outra, com outros conteúdos. Então, eu não gosto dessa polaridade do jeito que ela é feita, porque tem um ranço de uma política autoritária etc.; no entanto, reproduzo essa mesma polaridade, por exemplo, recheando o geral de conteúdo supostamente politicamente avançado, e mantenho na cabeça dos meus alunos a mesma polaridade entre o ato de conhecimento técnico, e as informações gerais que ele tem que adquirir sobre organização social etc. Eu posso não dar Organização Social e Política Brasileira (OSPB), mas eu dou Modo de Produção Capitalista, e mantenho a polaridade, só que com os conteúdos “legaizinhos” que elegi. Tão doutrinário quanto o milico que eu disse que era doutrinário! Não é isso? O que ele vai fazer? Uma eleição, de uma coisa e outra, meio que ao sabor de determinações de tipo conjuntural. Ele vai eleger mais a apropriação do conhecimento técnico, dadas as suas características pessoais, ou até um grau de simpatia com a pessoa que está desen-

volvendo isso com ele. Se o pendor dele é mais pelos conhecimentos gerais, ou há uma relação empática com o professor, ele pode pender para o outro lado; fica o risco da mesma oscilação, que você denunciava na polaridade tal como a legislação a dispôs.

Se eu não tenho clareza de qual é o conhecimento que está na matriz das técnicas que esse indivíduo tem que dominar, eu não sei captar, nesse momento, o que é geral e o que é o particular, por mais proclamação de fé que eu tenha feito no início do meu discurso. Eu não sei desdobrar desse conhecimento que matrícia as técnicas aquilo que é nuclear e aquilo que é periférico, aquilo que é chave explicativa para o conjunto de conhecimentos que se gera naquela área daquilo que é periféricamente produzido naquela área.

Vou dar um exemplo: se digo que esse indivíduo não pode ser um mero técnico no sentido estrito da palavra, ou seja, um sujeito que domina algumas técnicas sem ter a clareza dos seus fundamentos, ele, portanto, tem que se aproveitar daquilo que fundamenta aquelas técnicas. É o domínio desses fundamentos que confere a esses indivíduos a condição de dar um salto qualitativo

em termos de sua relação com o trabalho. Eu tenho que saber distribuir esse fundamento conforme o alvo que eu tenho.

Então, repetindo o meu exemplo: se o meu alvo é esse, de curto prazo, é um; se é aquele de médio prazo, é outro; se é para fazer a revolução, é outro. Se for de médio prazo, ou seja, se eu quero que esse técnico seja capaz de produzir o que lhe cabe produzir enquanto técnico, mas que ele seja capaz, mais do que ser um técnico produtor do que lhe cabe produzir, de produzir conhecimento, daí eu tenho que superar, essa sim, uma falaciosa polaridade entre mantê-lo no nível de segundo grau ou deixá-lo ir para o nível superior. Tenho que dispor os conhecimentos que o façam capaz de ter acesso a novos conhecimentos. Tenho que saber discriminar o que desses conhecimentos nucleia: é a Matemática? Então é a Matemática que vai ser o eixo. É a Química? Então é a Química. Logo, não é a Filosofia; a Filosofia não dá eixo a nada, se o meu objeto de conhecimento é “x”, “y” ou “z”. Porque o conhecimento histórico concreto é independente das minhas vontades e paixões. Ou seja, independentemente das minhas vontades e paixões, do

meu vínculo com a filosofia e com a história, e com o suposto positivista de que a filosofia é, digamos, a área em que isso se reflete, se eu supero essa concepção, se tenho a concepção de que todos os conhecimentos são históricos, concretos e, portanto, todos são matrizes de reflexão, tenho que ter tal grau de domínio do conhecimento que embasa a técnica que estou utilizando para saber afirmar que é a Química e não a Matemática, que é a Física e não a Geografia.

Por meio desse núcleo articulador do conhecimento, eu vou não apenas dispor os outros conhecimentos que se desdobram da matriz, como vou oferecer também a esse meu aluno os instrumentos de construção do conhecimento. O que também já me leva a discutir uma dessas questões. Por exemplo, Filosofia para costurar? Não sei, não tenho a mínima ideia. Porque é filosofia enquanto espaço de reflexão? Porque a filosofia discute para a própria produção do conhecimento? Só que todas são passíveis disso.

E tanto mais férteis elas são quanto mais matrizes do conhecimento eu es teja trabalhando. O que isso quer dizer? Quer dizer que, se eu colo a Filosofia

no currículo de um técnico de laboratório, posso estar fazendo uma colagem absolutamente falaciosa, absolutamente extrínseca. Quando essa costura pode ser feita por uma colagem não indébita, do tipo, por exemplo, é a Matemática, é a Química, é a Biologia, eu matricio e organizo, eu disponho os conhecimentos de tal maneira que eles vão se articulando em torno da matriz. Isso é ir adquirindo conhecimento polivalente, do ponto de vista teórico, e politécnico, do ponto de vista da sua operacionalidade.

**Questão:** *Quando você coloca a pergunta de se é a Química, porque isso é uma questão a responder, ou é a Matemática, ou é a Física, e você mostra claramente como poderia ser uma colagem..., como poderia ser uma falsa apreensão, o fato de você criar uma cadeira de Filosofia, Sociologia, História, mas não seria excludente. Digamos, o que seria pensar filosofia, até mesmo ter uma cadeira de Filosofia, de Sociologia ou de História?*

**Mirian Jorge Warde:** Na Escola Oficina eu fiz a seguinte proposta: fazer tábula rasa, para começo de conversa, entre formação geral e formação especial, núcleo comum e parte diversificada. Riscar do cenário essas catego-

rias. Tirar. Inclusive introduzi, na proposição daquele parecer que eu mencionei, para a Câmara de Ensino do Segundo Grau do Conselho Estadual, que nós trabalhássemos com a superação dessas categorias. Ou se fala de conhecimento que é do seu interior múltiplo, ou se fala no geral e particular, diverso e comum, ou não estou falando de conhecimento.

Eu tinha escrito um artigo não sei quantos anos atrás, na *Revista dos Reitores*, em que abordava isso. Era uma intuição minha, vim aprofundar agora. E, na Escola Oficina, nós fizemos assim: boa parte da meninada chegava analfabeta; logo, para uma meninada chegando analfabeta, não tinha muita tergiversação, teria que ter, até certo momento, necessariamente, como eixo articulador do que nós iríamos dispor para eles, a aquisição da leitura, escrita e cálculo. Logo, a Língua Portuguesa e a Matemática, necessariamente, seriam eixos articuladores do currículo. Todos os outros conhecimentos estariam dispostos em torno desses dois eixos.

Quando é que eles vão avançando, de tal maneira que eu possa ir deslocando esses eixos e definindo outros? A partir daquilo que o próprio processo de

aprendizagem vai revelando. O que foi me obrigando a suspender também, provisoriamente, a categoria de seriação homogênea para todos. Fui compondo grupos, que se compunham e se recompunham em função do processo de aquisição de conhecimento.

Por que isso é possível? Ora, porque não estou trabalhando com 200 mil escolas. Por enquanto, estou trabalhando com algumas crianças. Isso é possível em todas as escolas? Claro que é possível. Agora, para isso, tenho que ter, entre outras coisas, a clareza de que o conhecimento, o processo de escolarização etc. é caro, não se faz barato um conhecimento. Então, nós estávamos fazendo essa escola.

Algumas coisas foi possível acelerar em comum, determinados temas de conversa, de discussão, de aprendizagem. Outros temas tinham que ser desdobrados. Por quê? Porque alguns meninos, em dois meses, começaram a aprender a ler, a escrever e a contar; outros tiveram ritmo extremamente lento. Eu não podia atrelar as duas coisas. Então, desatrelava e montava pequenos grupos. Só que os reunia de novo em torno de outra atividade.

Você vai recompondo e compondo, mas não perde de vista o seu eixo. Ou seja, para essas crianças há uma etapa inexorável que elas vão cumprir, e não há Cristo que vá tirar essas crianças dessa etapa de ler e escrever e contar, os dois eixos fundamentais. Dando conta desse processo, posso rearticular em torno de outro eixo.

A minha perspectiva era que, conforme fosse avançando o processo do conhecimento, você vai partindo do que mais mediatiza o trabalho para o que mais imediatamente se cola ao trabalho. Do mais mediato, mediatizador: havia que pôr os meninos em contato com a leitura, a escrita e o cálculo o que vai mediar, como condição, o acesso ao trabalho. O avanço disso foi permitindo que eu colocasse esse menino cada vez mais próximo dos processos técnicos do trabalho. Mas como eu faço isso? Com a clareza de que o eixo que vai ter que costurar isso é a categoria trabalho.

Do ponto de vista do conhecimento, não há um eixo prévio na minha cabeça, pois o eixo tem que estar vinculado às condições em que o menino se encontra naquela etapa. É de alfabetização?



Então o eixo é alfabetização. Já pode ter acesso aos conhecimentos físicos, químicos? Então é a Física, a Química, por aí vai. Como o preceito da escola pedagógica era o preceito da politecnia, isso foi sendo organizado do ponto de vista do conhecimento e das oficinas politécnicas. Nós montamos oficinas politécnicas a partir das categorias fundamentais de organização do processo de trabalho – lidar com aço, lidar com madeira. E essas oficinas tinham, como função, manter a dinâmica de articular em torno do aprendizado de lidar com a madeira, lidar com o aço, com o metal. E, a partir dela, passa-se a nuclear os conhecimentos que me permitem lidar com a madeira e transformá-la; dispor os conhecimentos que me façam apreender o que é essa expressão da natureza que me é entregue como matéria-prima que eu transformo.

O que eu preciso saber da madeira? O que me nucleia o conhecimento da madeira, que me faz expor todos os conhecimentos para o aprendizado da madeira, do metal, da informática, da matemática e do couro? Essas foram as quatro oficinas que tive tempo de montar. Depois, elas ganharam rumos diferentes; foram montadas outras coisas também.

Claro que, para saber fazer isso, tem que se ir conhecendo outras esferas também. Há que se aprender como se produz e se reproduz o conhecimento para que eu possa transmitir isso, ou converter isso numa didática; estou descrevendo uma didática; isso não é, senão, uma didática. Mas, para isso, preciso perceber que estou lidando com crianças analfabetas no início, alfabetizadas depois de certo tempo, desvinculadas do processo produtivo.

Pego crianças de uma “x” faixa etária no início, depois elas caminham para “y”. E eu tenho que saber qual é o processo de aquisição e produção de conhecimento num analfabeto desvinculado do processo produtivo, numa “x” faixa etária. Preciso saber o que quer dizer isto. Se o sujeito conhece identicamente um grupo de conceitos, se ele está vinculado ao processo produtivo ou não. Analfabeto, para nós, não tinha discussão. Tinha que passar pelo processo.

Agora, como é que ele vai passar? Como é que eu vou tirar alguém da condição de analfabeto para a de alfabetizado? Preciso saber, minimamente, qual é a história de vida dele, o que ele adquiriu conceitualmente, para eu saber como é que exploro melhor, do ponto de vista



conceitual, essa aprendizagem técnica que significa a aquisição da leitura, escrita e cálculo.

Só que eu tenho que avançar: como é que ensino técnicas para ele? Para isso preciso saber se ele tem, sobre essas técnicas, conhecimentos prévios ou não os tem; que conceitos ele já domina, e quais não, para saber que conceitos ele tem que dominar. Aí, começamos a ler e difundir, principalmente, dois tipos de leituras fundamentais: uma do Vigotski e outra do Wallon, que são, com certeza, os melhores teóricos para discutir essa questão de relação: teoria/prática, formação geral/formação específica e vinculação escola/trabalho. Isso, para ir aprendendo a lidar e a apreender essa meninada que estava a nossa frente, e que não era tábula rasa.

**Questão:** *Quando você fala de conhecer o processo de produção do conhecimento, e nós falamos que a Escola Politécnica quer que o eixo seja o trabalho e também o processo de produção de coisas, você está colocando uma homologia do processo de produção do conhecimento como processo de trabalho, ou não? Quer dizer, faria uma articulação: o processo de produção de conhecimentos*

*homólogos articulado e colado ao processo de produção do trabalho, da técnica.*

**Mirian Jorge Warde:** Colado, não! Quando falo no processo de produção do conhecimento tenho, na minha cabeça, que esse processo de produção do conhecimento tem duas vertentes: a coletiva e a individual. Ou seja, quero ensinar a alguém um conjunto de operações práticas para as quais ele tem que adquirir, concomitante e articuladamente, um conjunto de conceitos. Nós queremos essa vinculação.

**Questão:** *Se eu pensar que vou formar um técnico de Enfermagem para trabalhar no serviço de saúde, tradicionalmente o que se faz? Você ensina um monte de técnicas isoladas: aplica-se injeção assim, tomam-se tais cuidados com essa injeção. Você dá os produtos finais desse conhecimento, não os processos: do que é composta essa vacina, como se chegou lá, o que ela faz no corpo, o que significa essa doença, que pedacinho dessa técnica tem a ver com o conjunto do processo de trabalho do serviço que tem uma divisão técnica. A visão do todo, ali, desaparece, em substituição a uma série de ações conclusivas definitórias, e isoladas nelas mesmas, e ele sai um bom técnico etc. Nas condições de*

*pressão e temperatura ambientais, ele é capaz de fazer isso direitinho: ele esteriliza e aplica a seringa direitinho. Mas ele não sabe nada mais além disso, porque a formação técnica foi “de pacotinho”. O processo de como se chegou a cada ato, que é o processo de trabalho, está excluído desse aprendizado. Quer dizer, o conhecimento é alienado, como o ato do trabalho também é alienado.*

**Mirian Jorge Warde:** É preciso ter clareza em não querer reproduzir a formação de técnicos capazes de operar única e exclusivamente uma ação, sem saber para que ela serve, no que ela se sustenta. Nós queremos que ele seja capaz de aplicar bem a injeção, mas que ele seja capaz de, ao aplicá-la, dar conta do corpo no qual ele está introduzindo aquele medicamento; que ele tenha a capacidade técnica, sim, de reagir a um comportamento inesperado do paciente; que ele seja capaz de, na ausência de alguém que o informe sobre o que ele deve fazer, ter iniciativa para fazê-lo.

Então, pensando no enfermeiro, para que ele não seja a sombra obscura do médico, a face oculta do médico, temos que ter clareza de qual é o conjunto de conhecimentos que ele necessita para ser isso que estamos chamando de uma pessoa capaz de uma compreensão das

operações que lhe cabe realizar. Qual é o tanto que ele tem que saber, qual o conhecimento que eu tenho que dispor para ele. É um tanto que ele tem que dominar sim, e que vai para além do ato, da operação que ele executa, e que o torna capaz de executá-la e explicá-la, por alternativas de solução, e até cogitar, inclusive, soluções melhores do que aquelas que lhe foram dadas – ser capaz de corrigir a ordem que lhe foi passada, por exemplo.

Ele tem que dominar um tanto, sim; não é tudo, é o todo. Ele tem que saber que aquilo é parte de um todo, ele não precisa saber sobre tudo. Não queremos eruditos, queremos pessoas capazes de compreender o que fazem. Erudição é uma coisa legal, ninguém tem nada contra, mas não é o alvo de nosso trabalho formar eruditos, e sim formar pessoas que compreendam o processo de trabalho. Quero que essa pessoa aprenda determinadas ações práticas no seio das quais estão contidos conceitos, conhecimentos; conceitos que ele tem que compreender, tem que conhecer.

Aí, há uma questão séria em que se pensar: existem conhecimentos de graus diferenciados e que nós temos

que saber hierarquizá-los. Há conceitos descolados da prática, e que não foram produzidos por quem pratica, mas por teóricos que elaboraram esse conhecimento. O que nós precisamos é sair também de certo populismo teórico da nossa parte, e descobrir que o processo de produção do conhecimento é um processo teórico-prático.

É que, na formação social capitalista, a categoria trabalho é a categoria nuclear que vincula teoria e prática. Temos que superar, e rápido, a concepção de que todos os conhecimentos que nós produzimos, e que devemos absorver, têm que ter colagem imediata à praticidade. Com isso, caímos no pragmatismo, ou seja, todos os conhecimentos têm que estar a serviço, colados à imediatividade da prática, o que não é correto.

Além disso, boa parte dos conhecimentos elaborados numa determinada área não é produzida necessariamente por aqueles que atuam na área – muitas vezes, eles são resultado de processos de abstração da prática, portanto, estabelecem com a prática relações mediatizadas. Só que temos que ter clareza de quanto desses conhecimentos o indivíduo precisa para ir dominando essa área de atuação. Quando alguém

entra num processo de aprendizagem, sobre ele confluem duas histórias: a coletiva e a individual.

Se vou ensinar alguém a ensinar, tenho que saber orientá-lo a como ele seleciona, hierarquiza e distribui, do conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, aquilo que deve ser transmitido àquele indivíduo que está iniciando o seu processo de aprendizagem. Ele não vai contar tudo, ele não vai fazer folclore da matemática. Tenho que auxiliá-lo a selecionar quais são os conteúdos-chave, de tal maneira que, dominando a chave do mistério, saiba depois, no contato com novos conhecimentos, relacionar esses conhecimentos entre si. Como depositário de conhecimentos historicamente acumulados, isso desemboca nele.

A outra coisa que desemboca é a sua própria história. Quando inicia o processo de aprendizagem de algo que ainda não sabe, a pessoa não está começando do zero. Nela já está depositado um conjunto de conhecimentos que adquiriu em sua vida, e que não são, necessariamente, conceitos espontâneos e pré-científicos. Essa é uma descoberta nova! Um indivíduo, independentemente da escola, elabora e

adquire conceitos científicos. Logo, a escola não inaugura o processo de cientificidade. Ela toma esse processo em curso e o desencadeia em profundidade.

A escola não inaugura nem o processo de aquisição de conhecimento científico, nem aquilo que as nossas pré-escolas supõem, a sociabilidade. A criança, ao estar no mundo, já está adquirindo conhecimento; aos 4, 5 anos de idade você pode captar, na criança, conceitos científicos que, às vezes, antecedem, conceitos elementares espontâneos. E a escola pensa que precisa hierarquizar, necessariamente, do simples ao complexo, do imediato ao distante.

Você pega um adolescente: sobre ele já se depositaram não sei quantos conhecimentos, que a escola lhe passou e a vida lhe foi dando. Ele está com esse conjunto mais ou menos articulado. O que eu tenho que saber selecionar? Para quê? Por enquanto, supostamente, para nada. Não tem aplicabilidade o conhecimento que estou lhe dando. Mas o que estou lhe dando se enraíza nesse outro conhecimento. E isso o indivíduo tem que aprender. Posso estar ali, ensinando fórmulas e o que elas querem dizer, que não vou aplicar,

no dia seguinte, ao dar injeção – injeção não precisa da fórmula, mas é o instrumento.

A melhor forma de transmitir o entendimento de cálculo é remontar, com o aluno, a forma como o cálculo foi organizado, foi pensado, foi formalizado por Leibniz. Se eu destrincho para um aluno como é que Leibniz chegou ao cálculo, consigo explicar para ele o processo de produção do conhecimento do que foi a síntese entre a álgebra e a geometria. E tenho que entrar na filosofia por aí. Então, não conto o que significa Leibniz por meio da história da filosofia. Acho fundamental que alguém que entra no processo civilizatório tenha o domínio do pensamento filosófico, mas não assim.

É muito mais significativo, e muito mais passível de atrair esse aluno a possíveis aprofundamentos, se eu dou Leibniz, por exemplo, pondo na história o diálogo Leibniz, Descartes e Kant. Essa discussão é muito mais fértil do ponto de vista metodológico do que se descolo o cálculo e dou a ele, em si mesmo, como produto acabado; ou se faço a mesma coisa com Leibniz, e o transmito também como produto acabado. Porque posso dar Leibniz como

produto acabado, e não estou fazendo filosofia. Eu mato a filosofia nela mesma se eu a tiro da história.

Agora, se eu trabalho, por exemplo, com a questão do cálculo e ponho a história dentro dele, estou entregando para o meu aluno as ferramentas metodológicas para que ele entenda, de dentro o que é o cálculo não como um conjunto de fórmulas acabado, que alguém, na sua extrema genialidade, sacou no ar.

**Questão:** *Alguém começa uma atividade e está diante de uma realidade, de um professorado formado sem uma clareza teórica, política, histórica; como avançar para que esse professorado, que você não cria, adquira, tenha essa clareza?*

**Mirian Jorge Warde:** Vou contar uma historinha, na qual não havia impedimento de contratação do ponto de vista da época, mas havia impedimento do ponto de vista das leis que regem o Estatuto do Magistério. Decidi abrir seleção para professores tanto da rede quanto de fora dela, mas que podem ser efetivos da rede e que seriam deslocados para a escola ou contratados como celetistas – o que também é possível para substitutos.

Como lá nós temos isso da Escola Oficina ser dirigida a menores de rua, foi necessário todo um trabalho de embate, que significa você sair de uma classe de meninos, por mais rebeldes que sejam, mas que têm regras mínimas, para trabalhar com meninos que cheiram cola direto, meninas que, com 12 anos, são prostitutas e já fizeram não sei quantos abortos. Então, é preciso fazer um pouco de triagem. E é uma escola complicada – todos eram “feios, sujos e malvados” –, e, para complicar, todos negros – o que também é uma coisa problemática – e desdentados! Então, tem esse aspecto muito complicado, mas tem outro aspecto que é comum a nós todos.

De qualquer modo, estamos falando das classes populares, só que do lumpesinato, que é um produto histórico complicado no Brasil. O que aprendi, no contato com menores de rua, foi o seguinte: o Brasil é um dos países que, sem ter feito a revolução burguesa, está vivendo um processo extremamente selvagem. A classe operária, que historicamente sempre se reproduziu, não está se reproduzindo, ela está produzindo lumpesinato. É o escracho do capitalismo o que ocorre no Brasil. Marx denunciou que a classe operária

reproduzia a classe operária. Mal podia ele supor que a classe operária, em algum lugar do modo de produção capitalista, reproduzisse não a si própria, mas que estivesse produzindo algo que está aquém dela, o lumpesinato. O que quer dizer que a nossa tendência histórica é gravíssima do ponto de vista do capitalismo. Se conseguíssemos realizar o “ordem e progresso” estava bom. É porque a dialética ainda não chegou.

Aí vamos fazer a seleção, eu com uma equipe técnica extremamente competente, com uma história legal de processo na Febem e tudo. E os critérios para seleção a serem levados em conta, defendidos pela ala basista, eram se o candidato for sacado, se for crítico, se for não sei o quê, vamos dar ênfase, porque a habilidade, a competência para ensinar etc. vêm depois. E a ala mais formalista rachando com ela: “não, tem que ser competente” e não sei mais o quê, “a criticidade vem no processo”. Uma ala ficava entre essas duas linhas, a de que “tem que entender mais do social, ter clareza política etc., e menos de educação”, e a outra de que “não, tem que ter o conhecimento específico da educação etc.”. E ficaram nessa tergiversação.

Uma primeira leva foi selecionada pelo primeiro critério; uma segunda leva foi selecionada pelo segundo critério. Na terceira seleção, estavam todos enlouquecidos, e eu baixei o centralismo e estabeleci que eles, no mínimo, eram débeis mentais, pois não sabiam conjugar os próprios critérios que proclamavam nos inúmeros documentos e discursos, que era a unidade dos contrários. Falei para deixarem a dialética do lado de fora, e baixei o centralismo. Estabelecemos que alguns traços fundamentais dessa capacidade de crítica, dessa capacidade de divisão geral, deveriam ser minimamente garantidos, mas a prioridade deveria ser dada a quem tivesse longo percurso de experiência educacional, ou de habilidade na área pela qual devesse responder. Claro que estava eliminada, necessariamente, a alfabetizadora reacionária, até porque não suportaria lidar com os meninos. Também estaria eliminado, necessariamente, o professor de Matemática com uma vasta experiência, mas incapaz, por exemplo, de explicar o processo da matemática. A nossa própria seleção teria que saber detectar isso.

Então, montaram as comissões para fazer a seleção da rede. Boa parte veio



da rede, ou era ligada ao ensino, mas não necessariamente da rede pública. A prioridade foi para quem tivesse anos, alguns anos que fosse, ou mesmo poucos, mas que estivesse minimamente envolvido com o processo educacional. Para as oficinas técnicas, contatamos um pessoal que tinha vasta experiência técnica nas áreas, utilizando, portanto, o mesmo critério que nos fez selecionar os professores para as áreas de ensino em geral. O que quer dizer então que alguma coisa tinha que ser garantida para articular isso.

Esse pessoal ia desde uma boa alfabetizadora, um bom professor de Matemática, um razoável professor de História, aquele cara ótimo em lidar com madeira, com vasta experiência, com um conjunto de informações, o que os diferenciava muito, e com uma necessidade de criar uma coesão da compreensão de quais eram os alvos que tínhamos que atingir.

Demos uma ênfase muito superior ao processo de preparação desses quadros do que a ênfase dada ao processo de seleção. Claro que o processo de seleção crivou algumas coisas básicas, mas jogamos toda a ênfase no processo de preparação desses quadros. O que quer

dizer que o professor de Matemática, que sentou com o professor de Língua Portuguesa, com o responsável pela Oficina de Marcenaria, com o responsável pelo setor da cozinha, não tinha que discutir se gostava ou não gostava de discutir o geral e o particular. Ou estava sentado lá para articular um conhecimento do qual, em termos dos alvos, todos tinham identicamente que ter clareza, ou estava no lugar errado, não poderia permanecer.

Todos tinham que ganhar clareza do que era o circuito inteiro da escola em termos de dia, em termos de semana, em termos de mês, em termos de alvos mais longínquos. E todos tinham que passar, necessariamente, em pequenos grupos e em grupos mais amplos, pelo processo de discussão das categorias fundamentais articuladoras do conhecimento que os unificava. E, portanto, passar pelo processo de unificação da dialética, das transmissões de conhecimento, de operações etc. – isso, por um lado. Por outro lado, do ponto de vista administrativo, montamos duas instâncias: a instância técnico-administrativa e uma instância colegiada. Do colegiado participavam representações de todos os setores da escola, para discutir

as questões de rumos da escola, de acertos necessários.

Tínhamos então, praticamente, três instâncias das quais se criava o colegiado da escola, a unidade de trabalho: a técnico-administrativa; a de unidade em termos de conhecimentos e operativa; e a instância em que professores da mesma área sentavam para aprofundar os conhecimentos específicos e produzir o material que deveria ser produzido.

Eram raras as equipes montadas apenas por professores da mesma área. A maioria deles preferia trabalhar até a instância da equipe que eles chamavam multidisciplinar, além de se reunir, na segunda instância, para discutir questões de conhecimento e metodológicas, porque eles produziam material em comum. O pessoal da dança, da educação física – que eram áreas pelas quais a própria meninada optava – esportes etc. queria trabalhar com o pessoal de Biologia, de programas de saúde, para fazer um trabalho articulado. E estavam corretos, porque faziam uma unidade não pelo corte positivista, mas pela possível articulação pedagógica.

**Questão:** *Estamos pensando em quatro técnicos: Biotecnologia, Enfermagem, Laboratório e Pesquisa Científica. Falou-se, por exemplo, em História, Geografia, Matemática, Ciências – ou seja, quando pensamos nas disciplinas obrigatórias por lei, essas são tradicionais. Isso aí já supõe um recorte de uma realidade, um modo de olhar para as coisas que, de repente, dá um salto brutal do processo de trabalho ali específico. Por sua vez, seria possível transformar esses conteúdos, e estabelecer, por meio dessas disciplinas, uma mediação.*

**Mirian Jorge Warde:** Claro. Eu só queria alertar para uma coisa, a da própria categoria de politecnia. Estamos entrando na concepção do policonhecimento, do polivalente e do politécnico. Ou seja, o politécnico não é só aquele indivíduo que domina os fundamentos da técnica que ele desenvolve, mas domina múltiplas técnicas a partir da articulação desses fundamentos. A concepção de politécnico é um indivíduo que não está restrito a uma técnica, e nem ao fato de conhecer os fundamentos daquela técnica; ele conhece a multiplicidade de técnicas. Então, há que se ver se esse é o princípio que está norteando esta escola.

São várias técnicas, a partir da compreensão daquilo que fundamenta essas múltiplas técnicas, ou não, são apenas variações técnicas.

**Questão:** *Essa apreensão da politecnicidade enquanto apropriação de lidar com instrumentos de diversas técnicas penso que está implícita na nossa pretensão de escola com técnicas específicas, até pelo material que nós encontramos dentro da Fiocruz, e pela especificidade que tem que se dar, pelas características da lei. Dentro desse campo, há a apropriação das técnicas que se desenvolvem nele, seja no processo de produção de serviços ou no de pesquisa. Aí se apresenta a questão legal sobre as disciplinas, adequação de currículo e alterações de conteúdo dessas disciplinas, como realizado na Escola Oficina.*

**Mirian Jorge Warde:** A concepção de politecnicidade, como o próprio nome diz, pressupõe o domínio múltiplo das técnicas, domínio esse que implica não a diversidade pela técnica, mas o domínio dos fundamentos que permeiam essas técnicas. A formação politécnica supõe, portanto, não uma única destinação técnica: ela implica a múltipla destinação técnica. Como é que eu posso falar em politecnicidade se, apesar de

oferecer várias alternativas, no entanto destino alguém para uma só? Isso não é politécnico, é técnico.

**Questão:** *A ideia que permeou pelo menos as primeiras colocações é de alguém inteiramente fora da área educacional e que partiu de realidades muito concretas; ou seja, foram aquelas realidades que existiam aqui dentro da Fundação Oswaldo Cruz, e que eram bem feitas aqui, que definiram o campo de técnicas que se iria ensinar. Outro ponto é que vínhamos do tempo da Escola Nacional de Saúde Pública também com essa polarização, com essa discussão entre visão global, visão política etc., e com a crítica a isso, porque depois saía um sanitário que não sabia fazer nada. Sabia fazer um discurso, mas, quando caía num posto de saúde ou tinha que enfrentar uma epidemia, ele não conseguia resolver, falava sobre a revolução social ou qualquer coisa assim. De outra parte, havia uma postura do tipo de um domínio técnico, mas alienado, com toda a perda de visão global de mundo etc.*

*Partíamos, também, da ideia de que, dentro da questão moderna de mundo, a especialização era inexorável. Não é mais possível o domínio de uma gama enorme de coisas, na medida em que essa especialidade vai*

*se dar e é exigida. Por isso, o que se colocou, pelo menos para mim, no primeiro momento é que os indivíduos iam sair dominando uma técnica. E o que é essa técnica? É aquela que, no estado atual dos conhecimentos, admite-se como possível de ser abordada por alguém. Significa, no plano de quem vai trabalhar como técnico em laboratório, aquelas técnicas que se estabeleceram e que, no estado de exclusão de um técnico em laboratório, permitem um domínio eficiente e seguro.*

*A mesma coisa ocorre no que diz respeito à questão da produção, e nós não temos isso ainda inteiramente claro, mas provavelmente, numa primeira conversa, eles dividam essa questão de acordo com o seu estado atual, daí a complementação, divisão global etc. A instituição é que era politécnica.*

**Mirian Jorge Warde:** Quando eu vim colocando como é que se articula o geral e o particular, o método e o conteúdo, que há de se ter um eixo que os articule, a concepção que me ficou do documento é de que não é a proposta de organização do ensino de segundo grau. Com base nesse projeto é que se fará politécnico. É a escola que é politécnica, pelas alternativas de habilitações que ela oferece, o que é absolutamente tradicional.

Porém, a ideia de politecnicidade não está ligada à organização institucional que oferece alternativas – isso escolas que oferecem três, quatro habilitações também o fazem. A realização do preceito de politecnicidade, que é o que se namora nesse documento, e que é o que vocês estão namorando, implica romper com a concepção formalista de que, em sendo a instituição múltipla nas ofertas de habilitações, estaria realizando-se o ensino politécnico. Ou o conceito de politecnicidade perpassa a organização curricular, ou ela não será politécnica. Como é que eu resolvo essa questão quando tenho uma tendência à especialização?

Fazendo um parêntese, em relação à especialização está acontecendo um fenômeno muito interessante. Temos vindo num crescendo de especialização no mundo que, de maneira geral, pega praticamente de meados ao final do século XX, com implicações sérias no campo do conhecimento, e que foi revelando os seus enormes problemas, as suas enormes mazelas. Por sua vez, a ultraespecialização emperrou, nessas áreas, o próprio avanço da verticalização, porque fez perder de vista a vinculação entre aquele conhecimento específico e o todo da própria área. Os teóricos e os cientistas acaba-

ram por admitir que o próprio avanço conseguido ficou aquém do possível em algumas áreas, até pela ultraspecialização. E surge o discurso da interdisciplinaridade, que começa a penetrar no Brasil a partir de meados da década de 1950.

Tenho insistido em que o discurso da interdisciplinaridade é tão positivista quanto o discurso da fragmentação, porque a interdisciplinaridade depende da boa vontade e do humor dos especialistas: se eu me dou bem com determinado profissional, faço uma interdisciplinaridade com esse profissional; se me dou mal, não faço interdisciplinaridade. Sempre tenho essa visão dos pedagogos se dando a mãozinha numa rodinha, em reuniões intermináveis, para ver como articulam o que é o específico meu com o que é o seu específico. E nós nos damos bem e fazemos as coisas juntos, fica todo mundo feliz, mas você não entra na minha área, que eu não entro na sua. É a interdisciplinaridade do que continua dividido.

O avanço, nessa direção, obriga a uma crítica de fundo, o que quer dizer uma revisão epistemológica na matriz. Não junto o que está, na origem, dividido; não junto o que não pode ser juntado,

só se for por uma colagem forçada – o que, na prática pedagógica, não dura uma semana. O professor de Língua Portuguesa não consegue juntar aquilo que ele programou com o de Matemática mais de dois dias. E faz folclore da interdisciplinaridade, ou seja, em vez de dar quatro palitinhos para o aluno somar, desenha quatro árvores para fazer um trabalho ecológico. Em vez de ensinar como somar um pau com dois paus, com três paus, ponho árvores e digo que estou fazendo um trabalho ecológico.

Se estou pensando em formar um indivíduo que seja capaz de se especializar em determinada área, mas tenho a clareza epistemológica de que ele, na sua área, não pode ser um mero reproduzidor de técnicas, porém tem de ser, na sua área, capaz de conhecer o que dá a totalidade daquilo que ele faz, e mais do que ser capaz, então, de captar essa totalidade, saber movimentar-se na área enquanto produtor do conhecimento da sua área, tenho que formá-lo numa concepção politécnica, de policonhecimentos. Não é a ruptura das especializações que é falha, não é todo mundo fazendo tudo ao mesmo tempo. Isso é bobagem, porque o grau de avanço e



multiplicação dos conhecimentos me obriga a ser alguém que, numa determinada área, tem um mergulho em profundidade. Agora, como é que eu posso garantir que esse meu mergulho não seja alienador e emburrecedor, e não mantenha aquilo com o que estou rompendo epistemologicamente, que é o ultratecnicismo? Posso fazer isso se eu for capaz de colocar esse indivíduo em contato com a multiplicidade de expressões técnicas que estão nessa área e com os fundamentos que informam a minha área, nem que seja para que, ao termo e ao cabo, eu pince esse indivíduo para aprofundar em enfermagem, em laboratório. O meu modelo de organização curricular estaria muito mais em aproveitar, em explorar tantos anos aqui nos quais o menino e a menina se movimentem na ambiência da saúde nas áreas desenvolvidas pela Fiocruz, porque nelas há experiência acumulada e também não tem que ficar inventando muito, a menos que se acumulem também novas áreas. Movimentar-se dentro disso para que, movimentando-se, contatando-se com as várias áreas por meio das quais a saúde é cuidada e nas quais se produz conhecimento de saúde, eu vá captando, junto com o aluno, qual é a área, dentro dessa grande área, em

que ele pode fazer o privilegiamento técnico de conhecimento. Mas ele circulou, entendeu, conheceu, movimentou-se. Ele foi tendo um conhecimento politécnico.

**Questão:** *A discussão que temos feito na área de pesquisa sobre a questão de interdisciplinaridade tem levado a uma colocação da transdisciplinaridade, o que significa, na realidade, novos recortes de realidade. Se queremos essa visão ampla da politecnia, ela vai se dar em que sentido? Quer dizer, o que seria mais comum é ver, por exemplo, entre as ofertas que o serviço pode oferecer, um curso de Instrumentação em Cirurgia, um curso de Técnico em Biotecnologia, ou coisas desse tipo. Na realidade, pensávamos que o elemento integrador e que desse essa visão de conjunto fosse o curso de Filosofia, que teria o desafio de criar a integração. Evidentemente que não se está falando aqui de um curso de Filosofia Clássica, mas que, a partir da técnica que o indivíduo executa, ele pudesse conduzir, com o pé no chão e dentro de uma concepção de mundo, a visão da área de saúde e a visão do processo global – político, sociológico etc. – em que ele está inserido. Esse seria o caminho para que o indivíduo não fosse o especialista que sabe tudo de uma coisa e ficou alienado. Para*



*mim, esse é o grande desafio desse processo de integração, mesmo porque teríamos outra dificuldade muito concreta na realização desse trabalho: os técnicos que estão no laboratório disso ou daquilo não terão muito tempo disponível ou disposição para reuniões de integração e grupos de discussão de processos pedagógicos. São pessoas que estão fazendo uma tarefa, ocupam-se disso, e o tempo que vão dar tem um limite. Também não vou querer que a vacina que a minha família ou eu vamos receber seja produzida por excelentes professores.*

**Mirian Jorge Warde:** Essa possibilidade da unidade do conhecimento para superar a fragmentação ao mesmo tempo em que permita o contato com um campo determinado de conhecimento que se multiplica em áreas específicas, essa unidade só me parece passível de ser conseguida se é feita de dentro do próprio campo de conhecimento, e não extrinsecamente. Se o nome filosofia é um nome hipotético de algo que unificadamente articula o campo do conhecimento, estamos falando da mesma coisa. Só não estou usando essa expressão, porque a filosofia tem um sentido específico.

Acho que o fundamental é que se está querendo a realização do preceito da

politecnia. Esse preceito tem que ser respeitado naquilo que carrega no seu interior, ou seja, a unidade do diverso, a unidade do múltiplo. E se estou pensando em formar um politécnico, entendo que, mesmo que ele se aprofunde em uma das áreas específicas dentro da área maior, ele tem o domínio politécnico da técnica específica que está dominando. Senão, estou falando do especialista, tal qual qualquer habilitação faz. Porque tem parte geral e parte específica. A mesma escola oferece três, quatro habilitações, inclusive em áreas diferentes. Eu poderia supor até uma diversidade politécnica maior numa escola de segundo grau comum, que dá habilitação em Magistério, Técnico de Enfermagem etc.

Outro ponto tem a ver com o fato de estarmos falando de adolescentes, uma faixa etária propícia ao contato politécnico. É um momento do processo de desenvolvimento propício à politecnia, pois o adolescente nem tem uma vida profissional e intelectual que o estreitou – e, portanto, agora, eu teria que fazer o refluxo da estreiteza, colocando-o no conhecimento mais amplo, o que é um esforço enorme –, nem está começando da estaca zero.

Ele já está num momento de maturação que permite fazê-lo circular, numa área diversa de conhecimento, mas é precoce ainda, dado o estágio em que se encontra, afunilar pelo específico e depois tentar resgatá-lo pelo geral – o que rarissimamente se consegue.

Aliás, os resultados da história da legislação brasileira têm revelado que perdemos muito, pauperizamos o que já era pobre em termos de cultura brasileira. Acho que, por essas razões, tem que se cogitar da efetivação do preceito da politecnia como preceito articulador do currículo mesmo.

Senão diremos – como no tradicional que dizemos querer rejeitar –, que o que é preciso é saber como, administrativamente, se resolverá a questão do tempo que aquele técnico lá do laboratório vai dedicar para continuar a ser técnico de laboratório e ser instrutor em Técnica de Laboratório dos meninos dessa escola. Essa é uma questão administrativa e não pedagógica. Não quero o novo técnico, que eu nem sei se tem grande habilidade de laboratório, extremamente competente, que despenque no projeto. Quero o meu técnico de laboratório, extremamente competente, que organize o seu tempo para ensinar a Técnica de Laboratório.

Tenho que administrar essa questão, saber como componho o tempo desse indivíduo para fazer isso, o que é uma questão administrativa mesmo, como é que se vai reunir “x” número de profissionais de dentro e de fora, para que eles se articulem em termos de oferta de trabalho.

É muito complicado cogitar uma escola de tempo integral cujo tempo integral seja significativo, e não como as escolas em que o menino fica o dia inteiro, mas que não fazem a integração de nada. É muito difícil fazer uma escola integral significativa do ponto de vista da formação que se quer almejar quando seus profissionais são de tempo parcial. É preciso cogitar sim que, senão todos, ao menos algum grupo seja o unificador do integral, senão será igual às escolas de tempo integral a que estamos assistindo no Rio de Janeiro ou em São Paulo. Ou se cogita a escola e a sua equipe funcionando integralmente, ou não vai haver unidade. Mesmo que se tenha que pretender que alguns profissionais não fiquem o tempo inteiro, um grupo deve dar unidade do dia e da semana, senão o tempo integral é um desperdício, e prefiro propor a vocês tempo parcial, é menos desperdício.

A organização curricular que eu estava mencionando como exemplo, a da Escola Oficina, não tinha a organização curricular da lei. Eu já havia dito que nós rompemos com o preceito da divisão formação especial/formação geral, parte comum/parte diversificada e com os preceitos que norteiam a legislação de ensino, ou seja, o escalonamento de atividades, a disciplina, tudo isso. É possível, legalmente, não cumprir à risca os preceitos da lei nº 5.692, e depois a lei nº 7.044, porque a própria lei prevê alguma margem de flexibilidade que pode ser perfeitamente capitalizada, mas prevê, a nosso favor, a possibilidade de organização de sistemas diferenciados de ensino. Há o famoso artigo 64 da lei nº 5.692, que reza que os Conselhos Estaduais de Educação devem aprovar “experiências pedagógicas” que funcionarão em regimes diferenciados de ensino. Isso nos deu absoluta liberdade para compor e recompor o currículo, segundo os nossos alvos, e nos respalda, via Conselho Estadual.

Depois, há recortes disciplinares que são maléficos, há recortes disciplinares inócuos e recortes disciplinares benéficos. O recorte curricular entre o que

é geral e o que é particular, nós já sabemos que é maléfico. O recorte núcleo comum, parte diversificada, é maléfico. Superadas essas divisões, e partindo agora para as disciplinas propriamente ditas, portanto não enfocando as áreas dentro do currículo, a lei nº 5.692 é imbuída de um espírito infeliz do ponto de vista pedagógico: ela criou coisas interessantes, mas, dado o espírito ruim, isso que ela contém ficou mal interpretado. A lei criou Estudos Sociais, só que é tão burro o conjunto da concepção que odiamos Estudos Sociais, até porque foi concebido como uma disciplina de Ciências Sociais empobrecida.

Então, lutamos contra e defendemos o retorno da Sociologia, da História, da Geografia. Faço essas defesas com um mal-estar terrível, porque é como relutar entre a espada e o positivismo. Fico entre o militar e o positivista, me apertando, por quê? Porque, se de um lado a divisão História, Geografia etc., que nós defendemos, nos recupera, pelo menos, da formação mais longa e densa de seus profissionais, no entanto nos encurrala na fragmentação do conhecimento. Já Estudos Sociais representa uma busca de articulação;

no entanto, põe-nos diante de profissionais em geral incompetentes. Uma fusão de caráter mais interessante é quando você articula o conhecimento de História e de Geografia, que não precisa ser passado no formato de Estudos Sociais, mas no qual o tratamento da geografia seja historicizado, e que eu seja capaz de levar o meu aluno, quando eu falo da história, a, minimamente, localizar-se do ponto de vista espacial. Quer dizer, eu não só não reservo à História a categoria tempo, como eu não reservo a de espaço à Geografia, mas que eu seja capaz de articular, com o meu aluno, espaço e tempo como categorias de referência ao real, espaço e tempo: história e geografia.

Foi o que nós fizemos, ou seja, não temos que ficar nos preceitos do currículo, até porque a legislação nos protege e nos protegeu, e o Conselho Estadual de Educação aprovou a Escola Oficina para funcionar com outra estruturação curricular. De outra parte, há recortes que, para nós, era evidente que não tinham que ser mantidos. Há outros que, dadas as características da própria clientela, era importante que se mantivessem na sua auto-

nomia, mesmo que eu dispusesse vários conhecimentos para auxiliar àquele, mas que eu o mantivesse autônomo, Matemática, por exemplo, pois mesmo que eu chamasse a Filosofia, a História e todos os recursos para auxiliar o meu aluno a dominar a Matemática, mantivemos Matemática como um eixo próprio. Não ficar na camisa de força das divisões tradicionais e positivistas, nem cair nas articulações tolas da lei nº 5.692. Quais articulações tenho que fazer? Acho que dois critérios têm que nos nortear: o que me faz juntar ou separar disciplinas, que é o alvo que eu quero atingir; e qual é a minha clientela.

**Questão:** *Gostaria que você nos ajudasse a pensar um pouco mais essa questão da politecnicidade num outro pressuposto, pois a origem histórica desse conceito é pensada para uma sociedade em que trabalho e conhecimento têm, de fato, uma unidade. Na teoria de que nos alimentamos, essa visão não é uma visão do positivismo, mas sim de uma sociedade transformada. E isso também tem nos dificultado a pensar. Quer dizer, há uma produção que tem um fraseado longo, mas que faz esses transplantes sem uma noção do*

*real que deve ser apropriado. Acho que ficou muito claro na sua exposição isso: é preciso estar com o pé no chão. Mas, por outra parte, aquilo com o que nos alimentamos, essas leituras, elas guardam muito esse ruído. Esse pressuposto é dado, mas não trabalhado.*

**Mirian Jorge Warde:** A concepção de politecnia na educação está indiscutivelmente vinculada a uma epistemologia materialista dialética; não dá para se pensar politecnia por uma ótica positivista, por uma ótica idealista. Ela está vinculada, é gestada no materialismo dialético e foi efetivada, com maior ou menor grau de perfeição, nas formações sociais que passaram por um processo revolucionário de tipo socialista. Porque ela, epistemologicamente, está referida ao materialismo dialético, e está socialmente referida a formações sociais que romperam com a divisão de classes, em graus maiores ou menores, tendo em vista os graus de efetivação dessa ruptura. Tanto que você pega toda a literatura sobre a questão da politecnia, e as melhores coisas são produzidas pela União Soviética, em diferentes fases, e por alguns pensadores que, a partir das revoluções socialistas na França, trabalharam com essa concepção; alguma coisa foi produzida

pela China, ou em torno da China. Depois, você tem um material de menor alcance e fôlego teórico partindo de Cuba e de outras formações sociais.

O que é interessante nesta nossa discussão? É termos a clareza de que nós estamos preparando a revolução socialista? Não é isso. O que unifica aqui, em primeiro lugar, é uma alucinação pedagógica, que nos é permitida, sim, dada uma conjuntura aqui no Rio de Janeiro, na área da saúde, que propicia isso. Depois uma perspectiva progressista capaz de incorporar uma concepção como essa, com o famoso grau de autonomia que a esfera da educação tem para realizar determinados preceitos sem que, necessariamente, o coletivo, o conjunto social, esteja passando contemporaneamente pelo processo de transformação.

Ainda assim, há que se considerar a concepção de politecnia tal como Marx a expõe, de um determinado ângulo, pensando na revolução socialista; num outro ângulo e a partir de outro ponto de vista, Lenin discute uma concepção de prática fortemente influenciada pelo pragmatismo e postula a concepção de politecnia. A história dessa concepção supõe politecnia como

não apenas o contato com várias técnicas e o domínio de uma área de conhecimento; é fazer que o indivíduo se movimente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. É estar no polo de produção e no polo do conhecimento, o que implica então, necessariamente, que um processo de transformação das relações de produção ocorreu ou está em curso, permitindo uma organização educacional na qual o indivíduo circula da produção para a escola e da escola para a produção.

Nós não temos isso, do ponto de vista da organização social mais ampla, mas temos alguma coisa que só a nossa distração não nos faz captar. A maioria dos nossos adolescentes da classe trabalhadora já está vinculada ao trabalho, não é preciso trazer o tema para dentro da escola – o trabalho não é só uma categoria que se tem empiricamente: ele ensina e gera serviço, tecnologia e conhecimento.

Um campo propício para a realização disso é a Fiocruz. Se não der certo aqui, vamos aguardar a revolução, porque não tem outro lugar em que dê certo. Nós vamos ter que engolir a pílula amarga de dizer: “Pois é, quando Lenin e Marx cogitaram da politecnicidade, eram

só informações sociais e socialistas”. Porque, se uma fundação como esta, com uma história de competência social e cientificamente relevante, está com um projeto educacional que acolhe essa tradição, se ela não conseguir realizar isso, é porque perdeu o pé em algum momento, ou porque, realmente, é inviável.

Estou colocando isso porque seria supor uma falsidade partir da ideia de que formações sociais como a União Soviética conseguiram realizar o preceito da politecnicidade, porque lá já se tinha realizado a superação das relações de classe e a superação da divisão social do trabalho. Não é verdade. O próprio Lenin, quando discute a concepção de politecnicidade, tem a lucidez de que o fundamental do processo revolucionário estaria por fazer, ou seja, a tomada do poder, em 1917, apenas tinha posto a máquina do Estado nas mãos dos bolcheviques; a revolução estava em curso.

Quando ele diz que há que se pensar em uma escola politécnica, estava pensando em que é preciso que a escola se insira no processo de modificação cultural. E, mais do que isso, que gere uma coisa que a Rússia, quando entrou



no processo revolucionário, obviamente não tinha. Com um capitalismo frágil, com as forças produtivas precariamente desenvolvidas, a escola deveria ser um dos polos de ativação das forças produtivas, ou seja, haveria que ensinar o operariado russo a ser operariado, ser expressão do trabalho. Essa é uma questão fortíssima. Nós temos que ter a clareza de que o polo trabalho não está para ser construído, ele está posto como materialidade na nossa organização social. A fatia da população com a qual vocês vão lidar está diretamente ligada ao trabalho, especificamente ao trabalho manual. Então, não preciso cogitar com esse aluno o que é o trabalho: ele está vivendo as relações de trabalho. O trabalho não é uma categoria abstrata, é uma categoria concreta para ele. Eu tenho que partir disso, saber lidar com isso, e dispor os conhecimentos em torno disso que já está dado.

Eu teria uma questão para aprofundar e para discutir num outro momento, de outra maneira, que é a seguinte: levando em conta que, no Brasil, as condições de produção se dão numa mescla estranhíssima entre o que é do capitalismo e o que não é do capitalismo; levando em conta que no trabalho desembocam coisas que nasceram do novo,

resíduos do velho e do velhíssimo, este nosso operariado, esta classe popular à qual estamos nos referindo, não é exatamente o operariado anglo a que se refere Marx. Não tem olhos azuis, tez branca, e não leu nem o Novo nem o Velho Testamentos.

Este operariado brasileiro, que constitui a grande massa das classes populares, cujos filhos se pensa atender na escola, será que não está precisando de um tipo de formação que o auxilie a sair daquilo que é próprio da cultura brasileira – ou seja, o generalismo e a superficialidade dos contatos com o conhecimento –, e ser colocado num processo de formação que, além de vinculá-lo ao trabalho, dê a ele o conhecimento que reforce a sua competência para o exercício do trabalho?

Quando se pensa na literatura que se refere ao trabalhador inglês ou ao francês, percebe-se que ela está muito preocupada em tirar esse trabalhador, esse operário, da ultraespecialização. Acho que temos que fazer as devidas mediações e considerar que não temos um trabalhador ultraespecializado no Brasil. Temos um trabalhador que sofre alta rotatividade e que tem baixo nível de escolaridade; um trabalhador cuja

instabilidade de emprego é muito alta; portanto, o próprio treinamento em serviço é fraco. Será que o nosso preceito deve ser baixar um pouco a nossa expectativa de uma ampla e genérica visão de cultura e aprender mais a inserir essa ideia da politecnia em torno de um aprendizado específico para um exercício profissional e efetivo?

Na história do conceito de politecnia, não é possível que nós a entendamos levando em conta a cultura europeia no quadro da revolução socialista; é preciso pensar o preceito da politecnia cogitando o trabalhador brasileiro, com as suas características, ou seja, em torno dessa formação competente a que os tais conhecimentos têm que estar precisamente vinculados, senão formaremos ótimas pessoas especialistas em generalidades e superficialidades, mas com baixo grau de capacidade de conversão técnica. Não queremos o ultraespecialista, mas não podemos correr o risco do extremo oposto: em nome do politécnico, deixarmos de fazer técnica.

Acho que é necessário fazer uma seleção que ponha em contato pessoas em

condições de desenvolver o que vai ser implantado aqui. Elas não vão fazer artesanato; vão lidar com o setor saúde. Tem que ser sério.

Com uma possível revisão do critério de seleção, tem que se cogitar, levando em conta as várias coisas de que nós falamos, qual é a distribuição em anos do conteúdo. Não precisa ser necessariamente aquela que vocês colocaram. Por exemplo, num ano de matérias comuns, tem que se pensar em uma organização diferente. Se estamos concordes, não tem que haver um núcleo comum, uma parte diversificada, não tem que ser uma coisa que já afunila no início, mas pode afunilar na chegada. Essa distribuição precisa ser diferente. E o critério que se utilize para a seleção pode obrigar a que a entrada seja com ênfase em algumas coisas e não em de outras. Dar o reforço em algumas coisas, ao contrário de outras. Então, vai ser preciso vincular um pouco uma coisa e outra, a seleção e a distribuição do conteúdo em três, quatro anos.

## *Nilda Alves\**

Toda vez que tenho um trabalho desse tipo, gosto de começar com duas frases, para colocar bem a forma como percebo o trabalho que posso fazer. Uma delas é de Gramsci, intelectual e dirigente comunista, morto pelo fascismo; a outra é de Antonio Candido, professor da Universidade de São Paulo (USP), liberal. E me parece que tanto um quanto o outro caracterizam muito bem esse tipo de papel que nós podemos fazer, caindo de paraquedas dentro de um grupo como o grupo de vocês.

A primeira delas é aquela frase muito conhecida de Gramsci, que diz: “Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.” A do Antonio Candido foi feita em 1945, e faz parte da plataforma da nova geração, do pessoal jovem da USP naquela época, geração entre a qual ele se incluía, num momento de mudança política que o país atravessava, quando tenta caracterizar o papel do intelectual. Dizia ele: “Cada um de nós, com suas armas. A nossa é essa: esclarecer o pensamento, e pôr ordem nas ideias.”

Então, num certo sentido, a contribuição que uma pessoa como eu poderia dar, sobretudo uma pessoa com a minha particularidade, que trabalha com o interior da escola, com a questão curricular basicamente, com o desenvolvimento desse currículo no cotidiano da escola, seria tentar colocar certa ordem em alguma coisa e, sobretudo, refletir determinados pensamentos que estão por aí, no meio dos educadores, sendo desenvolvidos nesses aspectos fundamentais que falei, ou seja, a questão do cotidiano da escola e a questão do desenvolvimento curricular.

É claro que, como participante e militante de todas as questões da educação, tenho alguma ideia e procuro ler os textos de Mirian Jorge Warde, de Gaudêncio Frigotto e de Miguel Arroyo. Enfim, precisamos ler, porque esse pessoal dá a base em cima da qual se pode trabalhar a questão do cotidiano da escola. Acho que é importante eu deixar isso bem claro.

\* Palestra proferida em  
3 de dezembro de 1987.

Minha discussão sobre o documento de vocês “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção” vai ser uma contribuição baseada em todo o trabalho que vocês vêm desenvolvendo durante este ano; tentar organizar um pouquinho mais as ideias em relação à própria questão do currículo. No documento, vocês fazem uma série de questionamentos sobre a realidade da escola: como se organiza isso, como se faz aquilo, como se selecionam professores...

E um deles é como se organiza a questão curricular. Então vou me deter, fundamentalmente, nessa questão. Tenho a impressão de que é importante colocar, antes, a minha relação com a questão da escola de segundo grau. Tenho um trabalho desenvolvido na Coordenação de Ensino de Segundo Grau, na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Nunca fui coordenadora, nunca exerci a coordenação, mas trabalhei com o segundo grau. Tenho um trabalho muito mais de pensar o segundo grau dentro da rede estadual. E participo de documentos que vão sendo formados a esse respeito, e nos quais há algumas tendências, sobretudo no último documento, formulado por solicitação do Ministério da Educação, e que não chegou a ser publicado nem assumido pelo ministério, mas que nós conseguimos que chegasse às mãos dos atuais coordenadores das Secretarias de Educação.

É importante dizer que, de uma forma mais ou menos inédita, esse grupo de pessoas vem se reunindo desde 1982, sistematicamente, pelo menos uma vez por ano. E vem discutindo as questões do segundo grau – até mesmo com produção de documentos – desde 1982, quando saiu um documento em que se colocavam algumas questões contrárias à lei nº 5.692, até uma reunião em 1983, quando se formulam documentos com alguma substância.

O documento feito pelo Rio de Janeiro, por exemplo, discutia a questão do segundo grau noturno, fato essencial do ponto de vista das redes estaduais. Na média 60% dos alunos estão no curso noturno; em alguns estados, essa porcentagem é maior, chegando a 90% do alunado de segundo grau. Isso tem duas explicações básicas: a primeira delas é que as redes cresceram muito pouco no período da ditadura; e, como a demanda pelo segundo grau cresceu muito, foram ocupados os espaços existentes. Ou seja, o espaço da escola de primeiro grau diurna, que à noite não funcionava, passou a ser ocupado pelo segundo grau. A outra

coisa é a própria demanda por cursos noturnos. Existe a demanda porque essa população é potencialmente trabalhadora.

Nesse trabalho sobre curso noturno, as categorias que estabelecemos foram: 1) Você trabalha? Tivemos respostas positivas de 47% dos entrevistados; 2) Você já trabalhou? Respostas positivas de cerca de 70%; e 3) Você pretende trabalhar imediatamente, assim que conseguir um emprego? Quase 80% das respostas. Assim, essa é uma população para a qual, se o trabalho não faz parte da vida no momento, faz no horizonte curto. É um pessoal que sustenta família ou ajuda com uma parte substancial da renda familiar (40%). Então, é o trabalhador enfrentando todas as questões do trabalhador. É aquele pessoal que chega à escola tendo feito um lanche às onze horas da manhã e um lanche perto do horário de entrar na escola, e que só vai jantar quando chegar em casa. É esse grupo de pessoas com o qual trabalhamos, fundamentalmente, no que se refere ao segundo grau.

Achei importante colocar esse assunto, independentemente das questões de como é que a escola será pensada, quer dizer, sua própria organização. Só um dado para vocês em relação à questão da demanda por curso noturno: a cada curso que se abre, as escolas diurnas conseguem ter aquelas turmas ideais que vemos em filmes americanos, com 16 alunos dentro de sala de aula. Essas questões do aluno trabalhador e potencialmente trabalhador e do curso noturno parecem ser questões que possivelmente, nessa própria organização que vocês propõem, talvez tenham que ser pensadas.

Os estados que mais se sobressaem no que diz respeito ao ensino de segundo grau são os estados do Sul, sobretudo Paraná e Santa Catarina, que têm escolas estaduais técnicas. Fora daí, as outras escolas até podem ser chamadas de técnicas, mas não o são realmente. Na verdade, aquelas que assumem a técnica são as escolas federais.

Sobre isso tenho um conhecimento muito longínquo, participando em algum momento de várias pesquisas. Fizemos, nas escolas técnicas federais, uma pesquisa coordenada por Ana Lúcia Magalhães, na qual uma das maiores preocupações era a pressão local dos próprios alunos, no que se refere à rapidez de emprego e por emprego melhor remunerado, em empresas privadas.

Encontrávamos, em algumas escolas técnicas, um pessoal que até gostaria de levar algum movimento avante, e essa questão se colocava muito concretamente, devido à ocupação violenta do particular dentro da escola, com coisas do tipo: determinada peça de uma máquina essencial numa fábrica, importada dos Estados Unidos por um valor altíssimo, e que a escola técnica tinha passado a produzir pelo preço de custo. Ou o uso de retroprojektor da escola, dos recursos audiovisuais da escola para fazer o treinamento do pessoal das fábricas.

No caso de vocês, no que diz respeito a esses lugares onde se dão efetivamente as questões de saúde do ponto de vista do lucro, para o grupo de alunos, pode haver a questão de esses estudantes quererem um ensino melhor pela possibilidade de conseguir um emprego mais bem remunerado. Dado que a saúde pública é uma questão bastante complicada no país, achei que valeria a pena falar no assunto aqui e sobre a prática do meu trabalho.

Dentro disso pensei em trabalhar, no documento de vocês, o tema do currículo. Peguei toda aquela parte inicial, li atentamente e comecei a refletir para tentar discutir com vocês a forma como eu estou pensando a formação dos profissionais do ensino. Não porque me tivesse surgido outra ideia muito diferente, mas porque, na verdade, na leitura do documento de vocês, vi que vão sendo pontuados determinados aspectos que têm muito a ver com as políticas públicas e com as áreas chamadas de sociais no Brasil – a própria formação desses profissionais está extremamente próxima.

Dentro do possível, para discutir essa questão, tentei utilizar fatos que estavam no documento de vocês. Estamos no nível do que se poderia chamar de esfera da formação acadêmica: a escola em que determinado profissional é formado. No entanto, percebi que o profissional, na sua formação, sofre a influência de outras esferas, e realmente se forma integralmente nelas, esferas que estou chamando, *grosso modo*, de esferas da ação governamental.

A ação governamental tem um trabalho pedagógico de formação dos profissionais, em especial daqueles profissionais ligados às áreas sociais. Desde portarias de ministros, até pareceres de determinados organismos – no caso da educação, do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Federal de Educação – que ganham, e ganharam no período da ditadura, valor de lei. Quando falamos em legislação de ensino, há trezentos pareceres – que, como a própria palavra



diz, são pareceres, opiniões – dentro dessa legislação, elaborados por pessoas que, absolutamente, não ganharam voto de ninguém para legislar.

Por outra parte, por causa desse período ditatorial pelo qual passamos, as portarias ministeriais também vieram a ter peso de lei, com o Congresso inexistente, abafado, desmoralizado etc. A legislação pedagógica que diz “você pode fazer isso”, “você não pode fazer aquilo” decorre dessa ação governamental, no período da ditadura, sobretudo do Executivo, e nós esperamos que, num período mais democrático, também decorra da ação governamental do Legislativo.

Além disso, há aquela esfera com a qual todos nós concordamos, que é formadora, que é a esfera da prática profissional: o sujeito sai do curso em que se formou e vai enfrentar a prática real do dia a dia na qual ele tem que dar soluções. Então, nesse momento, ele está se formando. Ele sofre influência de todo o pessoal que com ele trabalha e de todo o pessoal que frequenta aquele lugar onde ele trabalha.

Por fim, há outra esfera extremamente formadora, que é a esfera da prática política. Crescentemente no nosso país, nós esperamos que as organizações profissionais, as organizações e as associações de diversos tipos, de bairros e de categorias, ganhem força. E efetivamente estão ganhando. E é a prática exercida nessa discussão do coletivo, nessa participação em uma greve, em decisões de mudanças de algumas orientações, em se contrapor a determinadas portarias ministeriais que é extremamente formadora.

Pensando nessas quatro esferas, a minha preocupação fundamental é a formação na esfera acadêmica, porque nas outras, enquanto governo, eu não funciono; enquanto professora, estou na minha sala de aula, tenho aquela atividade, sofro todo esse processo, porém a minha prática política, também formadora, é feita em outro lugar: no partido político, no sindicato e nas minhas associações. Mas o que eu gostaria de discutir é que, nessa esfera acadêmica – na qual eu diria que se coloca, sobretudo, a questão da teoria e onde se tem melhor condição de pensar a teoria neste mundo concreto em que nós vivemos –, o trabalhador, no caso o professor, que dá, por exemplo, 40 horas semanais, tenha tempo para pensar. Eu gostaria muito que isso acontecesse, mas acho que é uma tarefa pesada ele conseguir parar e pensar às quatro horas da manhã.

A academia é, efetivamente, o lugar onde o domínio da teoria se dá com maior facilidade, e onde ele deve se dar, preferencialmente. Os outros espaços são lugares por excelência da prática. No caso da área social, trabalhando, sobretudo, com a área educacional, observei que a academia, no período da ditadura, assumiu a prática da esfera da ação governamental. Na área de educação, por exemplo, era nos nossos cursos de formação que íamos encontrar os documentos da Secretaria de Educação; não era na escola, porque na escola, se ali estivessem, estariam dentro do armário do diretor. Os nossos livros didáticos, na década de 1970, foram fundamentalmente produzidos pela ação governamental, ou seja, a prática política era calada – e a academia ignorava essa prática política.

Ela não incorporou essa prática, a não ser como uma prática política da própria academia, mas ela não a incorporou enquanto movimento da população ou movimento daqueles profissionais que estão formando. Isso porque a ação governamental, nesse momento, cala, concretamente, essa prática política. Não sei se vocês sabem, mas, por exemplo, o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro teve três presidentes presos: um deles morreu um pouco depois de sair da cadeia, pelas torturas sofridas; o outro veio a morrer o ano passado por um problema cardíaco adquirido durante as sessões de tortura. Essa é a maneira como a ação governamental tratou a prática política.

A prática pedagógica, a prática diária, a prática do dia a dia, aquela prática que você tem, cotidiana, também foi ignorada pela academia nesse período da ditadura. Ela é inexistente, você forma o profissional com base em um modelo preexistente. Essa é a boa escola, esse é o bom currículo, e todos nós teríamos que nos formar para tentar implantar esse modelo. A realidade é ignorada, o concreto diário, a prática cotidiana é inteiramente abandonada.

Dessa forma, o momento atual é o momento de reversão dessas coisas, a academia começa a perceber. Aliás, é um momento inicial, até que haja uma rejeição completa ao papel pedagógico da ação governamental. Nós vimos cursos em que se dizia: “Pelo amor de Deus, da lei eu não quero saber. Não, sai com isso daqui! Portaria, de jeito nenhum, isso é inexistente, isso é coisa autoritária!” etc. e tal, como se isso não fosse um processo de mediação dentro das sociedades conhecidas até agora pelo homem. Foi um momento em que se passou por certo

radicalismo, sem que se percebesse que essa esfera tem uma função pedagógica nas sociedades conhecidas pelo homem até agora. O cidadão tem que conhecer essa esfera da ação governamental, e o profissional que vai atuar precisa saber e tomar conhecimento da prática existente nela.

Hoje eu digo que há, talvez, algumas unanimidades nacionais: uma delas é a de não se tratar, de forma dicotomizada, a relação teoria-prática e a relação conteúdo-método. Acho que com isso, em qualquer lugar, do Oiapoque ao Chuí, estamos todos de acordo. Agora, como é que se faz isso em cada situação concreta? Foi sobre essa questão que eu comecei a pensar, naquilo em que eu tenho competência, porque trabalho nisso, estudo isso e estou aprofundando os meus trabalhos nesse tema, que é a questão curricular.

Percebi que, até agora, qualquer currículo estava sendo trabalhado, fundamentalmente, naquilo que foi chamado (depois ficamos com horror de ter chamado dessa maneira) de “grades curriculares” – aliás, já não se chama mais, é plano curricular. Na linguagem comum, usa-se grade, mas nos documentos oficiais já se está chamando de plano curricular, porque grade lembra prisão, lembra ditadura. Até a própria linguagem já está sendo mudada e, como diz o poeta: “Lutar com palavras, é a luta mais vã. Entanto lutamos, mal rompe a manhã” (*O lutador*, Carlos Drummond de Andrade). Nesse sentido, esse lutar com a palavra é essencial, quer dizer, mudar as palavras é essencial. Seja para nós, que queremos mudar alguma coisa, seja para aqueles que, absolutamente, não querem mudar grandes coisas.

Uma das dificuldades que temos hoje é manter a disciplina Currículos e Programas, porque, segundo uma versão que tem certa razão histórica, essa disciplina foi introduzida durante a ditadura nos currículos. E por isso mesmo tem que acabar. Enfim, a coisa passa muito por aí, até mesmo em relação ao orientador, ao supervisor etc.

Eu comecei a trabalhar com o que chamo de eixos curriculares, não estou trabalhando com essa questão de grade curricular. Ou seja, com o alinhamento de disciplina, com essa ou aquela carga horária. Estou tentando perceber o que é essencial no que se refere à relação teoria-prática e o que é essencial na relação método-conteúdo. A organização escolar que conhecemos compõe-se de

disciplinas, seminários e atividades outras que nós criemos. Na verdade, acho que algumas questões centrais têm que ser trabalhadas desse ponto de vista para se discutir todo o resto, posteriormente. Com isso, estou trabalhando com o que estou chamando de eixos curriculares.

E o que são esses eixos curriculares? São grandes direções, nas quais encontramos caracterizados o conteúdo basilar e os conceitos. E algumas categorias fundamentais para a compreensão da forma como serão trabalhados esses conteúdos, conceitos e categorias, por meio de uma metodologia histórica, e a percepção dessa questão no tempo, são, também, algo basilar, algo que tem que estar na base desse pensamento em relação aos eixos curriculares. Nesse sentido, costumo até dizer que uma das características maiores, brasileiras, na formação da escola, é usar ao contrário aquela conhecida frase de Luís XV “depois de mim, o dilúvio”. Nós dizemos “antes de mim, o dilúvio”. Fazemos questão absoluta de ignorar o que foi feito anteriormente. Tem saído uma série de livros sobre conteúdos integrados num desenvolvimento de trabalho, de integração de conteúdos etc., e não há nenhuma referência a Édouard Claparède nem à escola nova. A questão da integração de conteúdos é algo como se tivesse brotado; é uma falta de visão histórica absoluta. Quando se faz isso certamente corre-se um grande perigo de tropeçar e, algumas vezes, cair no abismo – porque você vai cometer, às vezes, determinados tipos de erro que já foram cometidos e, por absoluta ignorância histórica, você vai fazer a mesma coisa, do mesmo jeito.

No sentido da percepção desses eixos curriculares, vou tentar algumas sugestões, para o processo que vocês estão vivendo. Acredito que existe a necessidade do estabelecimento de um currículo centralizado, seja pela Secretaria de Educação, seja pelo Ministério da Educação, que dê certa unidade de pensamento, mas que tenha, sobretudo, duas funções: uma função política, de reafirmar o momento em que se está, e que, portanto, vai privilegiar certos conteúdos, certos conceitos, certas categorias, certa forma de se pensar o conhecimento; e uma função pedagógica, que significa dizer que há um pensamento generalizado, que circula e que está caracterizado nesse currículo, currículo que foi, num determinado momento, decidido pelo colegiado do mestrado, ou pela Secretaria de Educação, ou pelo Ministério da Educação, e que é um reflexo concreto do momento

histórico que estamos vivendo. Formas, como eu falei, de se ver o conhecimento, os conteúdos básicos e os conceitos e categorias básicas.

Agora estou trabalhando pessoalmente com a questão da formação do currículo no cotidiano. Ou seja, a partir desse documento histórico localizado concretamente no espaço e no tempo, ver como ele vai ser efetivado no cotidiano, em todos os embates existentes no interior da escola e com o que lhe é externo. Quer dizer, como é que professores, alunos, funcionários incorporam as relações existentes, lutam pela mudança dessas relações e trabalham as relações com o exterior – como é que participam de greve, como é que percebem o momento nacional. É dessa maneira que estou trabalhando o cotidiano.

Então, me atrevo a sugerir alguns eixos curriculares. O primeiro eixo curricular seria a relação saúde–sociedade ou sociedade–saúde, se quiserem. E o que caberia nesse eixo enquanto conteúdo segundo a minha percepção? A apreensão de como as forças externas à questão da saúde constroem as condições objetivas reais, estruturais e superestruturais, dentro das quais os problemas de saúde existem. Em outras palavras, quais são as bases materiais e as culturas em conflito nos modos de se produzir, construir e encarar a saúde – com esse “encarar a saúde” significando quais são as ideologias existentes em relação à saúde, a percepção das condições de vida e de trabalho do trabalhador, as suas crenças, as suas lutas e as suas formas de organização, que têm tudo a ver com a questão da saúde. Falo, aqui, não do trabalhador específico, aquele que nós estamos formando, mas do trabalhador em geral – o trabalhador específico entrará num outro eixo.

Os conceitos que pude perceber como necessários de serem desenvolvidos nesse primeiro eixo são os conceitos de saúde, bases materiais, cultura, sindicato e partido político. E a categoria fundamental seria a categoria trabalho. Torno a repetir que a visão histórica dessas questões está na base da proposta, isso, por um lado; por outro, porque, em todas as coisas, é preciso haver um mínimo de organização. Vocês vão perceber que certos eixos estão muito relacionados com outros. E o fato de um eixo ser o primeiro não quer dizer que ele seja o primeiro na ordem.

Outro eixo seria a saúde pública. E como é que se vai tratar da saúde sem falar da saúde pública? Aí reside uma posição política que acho essencial. A saúde

pode ser vista de uma série de maneiras, inclusive numa visão da saúde pública. Agora, a saúde pública precisa ser destacada, precisa ser um eixo fundamental, no qual se destaque a percepção dos espaços reais de desenvolvimento da saúde pública, dos espaços em que a saúde pública se dá, acontece. Quais são os espaços tangíveis, alcançáveis pelas grandes camadas da população, entendendo-os como espaços de construção democrática, de confrontos em permanente construção.

Caberia também nesse eixo uma visão das políticas de saúde pública, do entendimento das lutas da população pela construção e garantia desses espaços e, ainda, compreender a relação dessas lutas com outras lutas da área social: a luta pela escola, pelo transporte. Que conceitos me pareceram possíveis de serem destacados aqui? O conceito de saúde pública, de políticas públicas e de servidor público. E, inquestionavelmente, a categoria fundamental é a categoria de cidadania.

O terceiro eixo curricular seria o cotidiano dos lugares da saúde pública. O profissional a ser formado deve estar capacitado para fazer a identificação das formas culturais produzidas e usadas nesses lugares: a organização desses lugares, os diversos profissionais que aí atuam; as metodologias de trabalho dos profissionais neles presentes; os ritos aí existentes e seus processos de manutenção e de dessacralização; a participação concreta da população nesses locais; e a relação desses espaços com outros espaços públicos. Em resumo, o movimento cotidiano desses locais. Nesse caso, a categoria de movimento seria o eixo, com os conceitos de profissional, organização e cotidiano.

O quarto eixo curricular seria aquilo que Henry Giroux chama de “discurso das culturas vividas”: o profissional que estamos formando deve ser capaz de dar voz e vez a quem fez, faz e fará a saúde pública. Ele tem que adquirir essa qualidade e também a de dar voz e vez a quem interessa a saúde pública, ou seja, à população. Ele tem que ter competência nisso, que ele até pode adquirir nos eixos, não basta a boa intenção. Como é que se faz isso? Como é que eu ouço quem já fez saúde pública neste país e quem se interessa por saúde pública, no sentido de sofrer a saúde pública? É preciso dar espaço para as experiências populares com saúde, a todas as credências de como é que se cura isso, aquilo, aquilo outro.

Acho que é preciso que se tenha conhecimento disso e que se saiba fazer. É um aprendizado: é aprender a ouvir e discutir o discurso, saber anotá-lo e analisá-lo,



reconstruí-lo, desenvolver a observação... Numa certa maneira, nesse quarto eixo, esse profissional tem que se formar como pesquisador. Ele não pode ser formado só enquanto um profissional que vai executar tarefas. Nesse sentido, os conceitos que pude perceber são os de experiência, vivência, representação e discurso. E a categoria que me parece inquestionável é a de prática social. Acho que tudo tem que ser traduzido. Primeiro, tem que ser discutido se é isso mesmo e, segundo, isso naturalmente teria que ser traduzido em currículo, ou seja, em disciplinas e atividades: como é que essas atividades serão desenvolvidas, que tipos de seminários poderemos ter, que tipo de encontros poderemos promover, que pesquisas poderão ser desenvolvidas com a participação do pessoal etc.

Há também algo que acho importante colocar, que seriam aquelas questões preocupantes para que essa proposta metodológica de currículo seja aplicada. Na luta hegemônica, em uma percepção da formação desses profissionais da área social, parece-me que temos que ter certeza, e também bastante clareza, dos inimigos que vamos enfrentar. Não quis colocar isso como eixo curricular, porque achei que era demais, porém esses fatos precisam estar presentes no curso.

Parece-me que o primeiro deles são as condições reais de miséria econômica e cultural do povo brasileiro, ao lado do ainda precário nível organizativo da sociedade para tudo o que diz respeito à saúde pública, a fim de que ela saia daquela atitude de clientelismo que a caracteriza e se torne outra saúde pública. Isso é uma coisa terrivelmente impeditiva. Lembro sempre de Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha, teatrólogo. Quando estava para morrer de câncer, perguntaram para ele como conseguia trabalhar, porque Vianninha trabalhou, praticamente, até o dia de sua morte – ditava as peças para a mãe. Ele dizia: “Bom, a melhor forma de se vencer a tragédia é olhar nos olhos dela”. Essa característica do olhar para a situação trágica do povo brasileiro inquestionavelmente tem que transcender todos os eixos curriculares, todas as limitações de currículo, formalizações escolares, prédios escolares etc.

Em segundo lugar, os inimigos da saúde pública, porque há outra versão para a questão da saúde, que vai desde aquela vertente da doença até o privatismo. Esses inimigos ferrenhos estão aí, estão na Constituinte, vão estar na legislação posterior, estão ali ao lado, pressionando os nossos próprios alunos, prometendo

determinado tipo de emprego melhor remunerado. E isso porque, concretamente, essas escolas vão formar elites profissionais. Na mudança de currículo em Pedagogia, em Goiás, eu questionei onde a elite de professores formados de primeira a quarta série ia trabalhar. E Maria Helena Café, que em 1993-1994 foi secretária-adjunta de Educação da Prefeitura de Goiânia, afirmou que, na última avaliação havida, os formandos tinham se comprometido a trabalhar em escolas da periferia. Tudo bem, mas, agora, na hora do diploma na mão, o Salesiano está chamando e paga mais. E como é que fica? Essa questão é muito concreta quando se forma um profissional de qualidade.

A terceira questão é a burocratização dos serviços de saúde pública e a nossa própria burocratização. Nossa tendência é tornar as coisas mais complicadas, mais difíceis, porque isso faz parte de certa lei perversa do capitalismo. Essa estrutura burocrática, pesada, de tem que ser porque é – tem as tais portarias, que são levantadas, algumas portarias ilusórias, inexistentes. Existem portarias orais, que todos nós já enfrentamos também: tem uma portaria do secretário, que portaria? Ninguém sabe o número nem a sua data, mas a portaria está funcionando, por exemplo, na maioria das escolas da rede. É um negócio fantástico! As portarias de corredor valem mais, têm maior peso. E isso passa, evidentemente, pelos diversos níveis da burocratização interna de cada instituição, e interessa a determinado grupo ou pessoa. Um diretor diz: “Olha, tem uma portaria que diz que você tem que fazer isso.” E a portaria está posta, passa a orientar aquele serviço. Essa burocratização é alguma coisa bastante impeditiva. Estudar o cotidiano é levar, por exemplo, o nosso estagiário para o cotidiano; é ele não ficar fazendo fichinha de atendimento, é ele poder construir uma totalidade de conhecimento. Achei importante colocar isso aqui, porque a questão de vocês sobre quem será assumido como professor, mas, sobretudo, como aluno, uma questão levantada no documento, é uma tendência que percebemos.

Outro inimigo são os elitistas, o pessoal que quer perceber a área, que é uma área social por excelência, de uma forma extremamente elitista. O pessoal que quer acabar com o curso normal noturno, por exemplo, porque no noturno só vão aquelas pessoas com uma cultura pior, e como elas têm um salário muito baixo, aceitam qualquer salário. Além disso, os elitistas também afirmam que esses pro-

fissionais têm dificuldade de organização, todo esse tipo de questão. Na área de vocês, a da saúde, pareceu-me que isso devia ser lembrado, quer dizer, técnicos só os de nível superior. Em engenharia essa atitude é muito comum, por isso o curso de Engenharia Operacional acabou no país: ninguém empregava engenheiro operacional, só se empregava aquele engenheiro com cinco anos de curso. Questões relativas a esse tipo de percepção realmente têm que ser enfrentadas.

Percebo também que temos alguns aliados. Não vale a pena assumir esse ponto como um eixo, mas algumas coisas têm que ser pensadas nessa luta. A primeira delas diz respeito a uma questão mais geral na sociedade, ao esforço inquestionavelmente contraditório, com idas e vindas, mas que me parece bastante consequente, de se discutirem as políticas públicas neste país de uma forma como a história ainda não registrou, ou seja, incorporando decididamente a participação dos interessados e a participação dos profissionais. Parece-me que essa tendência que é possível perceber nas discussões de políticas públicas está bastante presente no documento de vocês.

Isso, evidentemente, passa pela negação das ideias hegemônicas existentes hoje a esse respeito e pela generalização de ações organizadas. A discussão das políticas públicas não só passa pelas organizações, como tem consequência nas organizações. Imediatamente depois de se discutir a questão da pós-graduação, forma-se uma associação de pós-graduação, ou a própria existência de uma determinada associação leva a fazer esse tipo de discussão.

Outro aspecto é a organização crescente da sociedade em associações, sindicatos, partidos políticos etc. em todas as áreas. No que se refere ao setor da saúde propriamente dito, até onde pude entrever e até onde tenho conhecimento, há uma crescente bibliografia, rapidamente divulgada entre as pessoas. Um livro é publicado e ocorre uma divulgação muito rápida das ideias, há certa facilidade de publicação das ideias. Isso passa também não só pelas publicações, mas por essa própria organização anterior, com a organização sistemática de encontros, seminários, reuniões nacionais etc., encontros que rapidamente permitem a circulação dessas ideias. Isso não se dá só por causa de uma abertura democrática, mas me parece que resulta de uma mudança de perspectivas de nós mesmos, profissionais. Deixamos de ser os enciclopedistas franceses, e somos capazes

de assumir um texto de duas páginas, e dar divulgação a isso. Há vinte anos era preciso uma obra de cinco tomos para que você se considerasse um autor publicável. Hoje nós sabemos que essa exposição pública é uma mudança de mentalidade extremamente importante e um grande aliado nosso na luta para a construção de qualquer coisa que abale as ideias hegemônicas da sociedade.

## Debate

**Questão:** *Daria para você fazer uma relação do que você afirma de o profissional ter que ser um pesquisador e memória, registro, documentação e divulgação.*

**Nilda Alves:** Tudo isso tem a ver com a questão do conhecimento do profissional. Uma das coisas que acho fundamental e que efetivamente combate o esclerosamento de qualquer trabalhador, especialmente nessas áreas sociais, é saber que não existe nenhuma afirmativa definitiva, que é necessário que se busquem outras afirmativas. E isso só é possível com uma metodologia de pesquisa. Além disso, a própria acumulação passa também pela pesquisa, porque, na verdade, os relatórios existem, mas os relatórios precisam ser trabalhados como fruto daquilo que pode ser generalizável, especificado ou diferenciado – enfim, os procedimentos são da ciência, não da pesquisa. Nesse sentido, acho que esses profissionais têm de perceber que não existe nenhuma lei, que tudo precisa ser dessacralizado, e o que permite essa dessacralização é exatamente a ciência. Porém, para fazer ciência, é preciso apropriarse da metodologia científica.

Quando falei da questão do anotar, do observar, esses são exatamente passos da ciência. No caso da escola, temos o que se pode chamar de áreas práticas, não propriamente áreas científicas puras. Educação e saúde não são sociologia nem psicologia, mas são áreas em que você pode utilizar uma metodologia sociológica ou uma metodologia psicológica. Parece-me indispensável o domínio dessas metodologias para a questão da prática social, e se apropriar de uma metodologia usada em sociologia e em história que é da história de vida. Temos publicações interessantíssimas, quer da área de sociologia, quer da área de história sobre o tema. Num livro que considero um dos mais bonitos que já li, *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (São Paulo, Companhia das Letras, 1994), de Ecléa Bosi, a autora, além de explicitar a metodologia que usa, faz um painel do início do século XX na cidade de São Paulo pela fala de velhos. Acho que dominar essa metodologia na área social é indispensável, porque, por meio disso, é possível trazer presente toda a história das lutas sociais concretas daquela área. É um pouco

por aí que coloquei a questão daquele eixo no qual prática social é a categoria fundamental.

**Questão:** *Queria fazer duas provocações. A primeira é que discordo da afirmação de que a ciência dessacraliza valores; ao contrário, ela cria um novo sagrado. Essa é uma provocação sem grande importância. A segunda provocação diz respeito à questão do elitismo. Sou contra o elitismo econômico, sou contra privilégio de classes etc., mas sou a favor do elitismo intelectual. A simplificação das coisas, na área de saúde, acaba oferecendo uma medicina de segunda classe para “pessoas de segunda classe”: “eles” são pobrezinhos, dá qualquer porcaria, porque vou procurar o grande especialista para me tratar, para tratar a minha família. Vou procurar o meu colega, que tem um consultório enorme e que é muito mais competente que o serviço de saúde, no qual “eles” ficam em filas homéricas, são maltratados, essa coisa toda... E na área de educação é a mesma coisa.*

*Isso significa que, depois, esses profissionais não são competitivos e passam a jogar em posições de segunda. E no que diz respeito a qualquer projeto de desenvolvimento tecnológico, é preciso ter uma aferição internacional. Não adianta fazer ciência de Terceiro*

*Mundo. E o que é a ciência de Terceiro Mundo, é ciência de segunda novamente? Não, ela tem que ter o domínio de uma metodologia, uma aparelhagem; tem que ser competitiva.*

*Então, insisto, estou me preocupando com a questão elitista. Quero fazer uma escola, e isso é uma utopia, um sonho que vou conseguir ou não, mas quero que os meninos que saiam daqui possam competir com os meninos do Colégio São Bento ou do Santo Inácio. Se isso é possível ou não, não sei, mas não quero que tenham uma competência de segunda classe; quero que tenham a mesma competência. E esse tipo de competência é muito necessário. Se analisarmos a própria história das revoluções, veremos que na Revolução Russa eles vão buscar os oficiais do czar para comandar e Trotsky assalaria esses oficiais, porque eles têm um nível de competência que os outros não têm. A própria Revolução Russa vai bancar, e bancou pesado, Pavlov e suas pesquisas de reflexo condicionado. Com isso quero dizer que há um nível de competência que, quando se mão dele, acaba-se formando profissionais de padrão mais baixo, que não podem competir com os meninos do Colégio São Bento. Essas são as duas provocações que eu queria fazer.*

**Nilda Alves:** Concordo com você em tudo. Vamos tentar reexplicar essa ques-



tão agora. Inquestionavelmente a ciência tem os seus ritos, que também precisam ser dessacralizados. Ontem eu trabalhava um texto do Anísio Teixeira sobre a questão da ciência do ponto de vista de Anísio, porque o problema que estamos estudando é até que ponto determinada realidade interfere no trabalho do intelectual. Ou seja, como é que Anísio Teixeira é obrigado a olhar de frente essa realidade na qual ele até vai praticar coisas, apesar de a origem dele ser declaradamente ligada a John Dewey, por um lado, e decididamente vinculada ao positivismo, de outro. Anísio se defronta com um mundo que sai destruído da guerra, mas com uma grande evolução na área da tecnologia de guerra. É aquela sensação do humanista que percebe que o ser humano perdeu o controle da técnica e da ciência. Então, ele propõe a necessidade de uma ciência superior, que é a filosofia e a ciência da ética. Portanto, no próprio escalonamento daquela visão positivista ele recupera essa questão, mas ainda mantém toda a sua própria origem positivista.

Quando falo sobre a necessidade de sacralização, que coloquei como quarto eixo, isso implica a percepção de que o profissional tem que ser formado

dentro de uma visão de trabalho e de construção científica, porque me parece que essas dúvidas virão também da ciência, por meio de uma visão contraditória, dialética. Efetivamente, existem os ritos, e existem as possibilidades dos não ritos, ou seja, da dessacralização dos ritos.

Nessa perspectiva contraditória é que coloquei a questão. Concordo que existe a sacralização. Podemos citar hoje determinadas figuras de proa nessa área cuja fala é toda sagrada, mas existe também o contrário. O questionamento dentro da própria comunidade científica depois do acidente de Goiânia mostra isso. Algumas pessoas acham que a palavra de quem decide a política atômica deste país não pode ser discutida, questionada. No entanto, estamos questionando essa política dentro do próprio mundo acadêmico.

Em relação ao elitismo, o que queremos são profissionais competentes, com absoluta condição de disputa. O que não queremos é que se coloque essa questão na estrada desses alunos, porque é isso que está sendo discutido quando se fala em elitismo. O que se quer é uma escola de altíssima qualidade. Na escola normal noturna, hoje,

dentro de uma visão esquerdista, ou esquerdoide, resolve-se que determinados equipamentos não podem ser utilizados: nada desse negócio de recursos audiovisuais, “Deus me livre, joga fora” etc. Para mim, ainda que num curso normal rural não exista, no curso normal urbano o uso do videocassete é indispensável. A ampliação do universo cultural tem que ser assumida pela escola. Não acredito num professor que passe pela vida sem, permanentemente, ler aquilo que está saindo em termos de cinema, teatro e literatura. Pois, se assim for, ele não será capaz de exercer competentemente sua atividade, não poderá formar o pensamento do aluno.

Também estou sendo obrigada a estudar a questão epistemológica com maior profundidade, mas direcionando o estudo para a profissão com a qual lido fundamentalmente, que é o magistério. Parece-me que essa formação exige um arco-íris de conhecimento, que passa por uma série de atividades. Se isso não é dado pela sociedade a esse grupo, a escola deve assumir o repasse desse conhecimento da mesma forma que a questão da pesquisa.

Tenho um exemplo que gostaria de citar, que é de um mestre meu muito

querido, hoje bastante doente e velho, por todas as situações que viveu, que é Bayard Boiteux. O Bayard professor de Matemática era aquele professor que, na escola normal, pegava as turmas pares, a turma 2, a turma 4 e a turma 6. Eu era da turma 1. Naquela época, as turmas tinham 40 alunos – quase não havia evasão no ginásio e na escola normal do Instituto de Educação. A turma do Bayard tinha 30 alunos, porque sempre havia um excedente de 10 alunos que faltavam em outra aula para assistir à aula dele, porque é um professor de um brilhantismo inacreditável, daqueles que dizem assim: “Não entendeu porque eu não soube explicar. Então, começemos tudo de novo. Não entendeu? Errei em algum lugar.” Vi o Bayard fazer isso diversas vezes. Ele voltou do exílio, e foi para o Colégio Estadual Júlia Kubitschek, uma escola normal conhecida, com um padrão dentro da rede. Chegou lá e perguntou: “Como é que é o negócio aqui?” – “Ah! Um horror! Aqui, os alunos que recebemos têm uma história de carência como critério etc. Então, é o seguinte: 50% de reprovação. Fim do ano, 50% de reprovação.” Ele pegou duas turmas e teve 100% de aprovação no final do ano.

A questão é que existe essa visão de que esses “pobres coitados” que recebemos, nós reprovamos e jogamos fora, ou recebemos apenas porque o que está predominando na escola normal é eliminar qualquer critério relativo à pobreza: tem que ser os melhores, os que passaram em provas difíceis etc. E é preciso acabar com o noturno, porque no noturno “só tem empregadinha doméstica” – eu ouvi isso. Então, acaba com esse pessoal. Essa é a questão. E eu quero que esse pessoal tenha direito ao ingresso, e a nós cabe responder por essa competência.

**Questão:** *Penso que, quando um técnico se apropria dos meios de produção do sagrado, ele passa a ter o conhecimento dessa ciência e a ter um poder de decisão, que significa não só sair do sagrado, mas também poder divulgar e transformar o elitista em popular. Em outras palavras, existe o sagrado, mas, enquanto criado, há um autor. Não se quer tirar a autoria histórica de um Oswaldo Cruz ou de outro estudioso qualquer. Mas esses estudiosos na verdade são poucos, por isso não são qualquer um. Porém, o técnico que se forma com a possibilidade de se apropriar dos meios de produção daquilo que foi criado, e que é sagrado, tem poder de decisão*

*de agir como um trabalhador, competir, evidentemente, porque aqui vocês vão ter trinta ou quarenta, mas na medida em que esse sagrado seja divulgado, isso que é do domínio de um grupo pequeno, por isso elite, passa a ser de domínio popular. O que eu quero dizer é que o sagrado não é o criado; o sagrado é o que se cria. Citei Oswaldo Cruz não como deixando um valor criado ao contrário: é para abrir horizontes novos e destruir valores. O que eu entendi é que esse valor, quando você estuda a vida dele, enquanto contestador e anárquico que ele era, é exatamente essa dimensão anárquica, essa dimensão tropicalista que faz um sagrado.*

**Nilda Alves:** Repara, não foi à toa que você citou Oswaldo Cruz e não Arouca. A questão toda é a seguinte: quando se trabalha com quem já morreu, é fácil. Posso falar e discutir, e dizer que Lenin, Marx ou Gramsci são mostros sagrados. É muito fácil! Agora, é diferente eu discutir concretamente as pessoas que estão aí vivas, trabalhando com essa questão – isso também passa por toda uma questão do poder, toda uma postura de sacralização das suas descobertas. Essa é a questão! Porque, em relação a Oswaldo Cruz, é muito fácil para nós pensarmos em dessacralizá-lo.

A provocação é interessante também porque permite qualificar não só a natureza do sagrado, mas também a sua historicização. Parece que é extremamente importante mostrar, por exemplo, como é o senso comum que a ciência estabelece e que tende a reificar. As épocas sempre assumem teorias no campo da física, da química, da biologia etc. que tendem a se petrificar, ainda que a ciência seja dinâmica. No entanto, esse patamar de conhecimento, por mais sagrado que seja, tem um sinal cultural histórico diferente da sacralização, por exemplo, do senso comum, que se baseia num conhecimento adquirido única e exclusivamente, ou mais predominantemente, na prática cotidiana. Essa questão até vincula um pouco as duas provocações feitas, seja porque, no sentido do caráter, a ciência também se sacraliza, seja porque essa sacralização, como entendo, é de outro nível, porque defendemos o caráter de excelência do conhecimento, para não ter um ensinamento, uma saúde ou uma medicina de segunda categoria.

Seria um erro que nós tomássemos como universal, como desejável, a forma cotidiana que as populações usam para resolver seus problemas de

saúde. Vou fazer outra provocação: Oswaldo Cruz é até essa figura viva, que saía com vedetes e que desviava dinheiro para construir o Castelo Mourisco. Só que é preciso colocar que ele é, na verdade, uma figura morta. Se o Arouca começar a frequentar bordel, e se for do conhecimento público, se ele começar a desviar dinheiro, vai dar muito pau aqui dentro. E não será aceita essa “humanidade” do Arouca. Hoje não dá mais para ser isso. O mundo é outro.

**Questão:** *Você parte do entendimento de que a concepção de currículo utilizado não deve ser a grade, nem o elenco de disciplina, mas o que a preocupa é um eixo em que teoria e prática, conteúdo e método não sejam um dualismo, mas algo que parte de uma unidade, ou que exista algo que os unifica. Você estabelece então quatro grandes eixos: sociedade e saúde, política, cotidiano dos lugares e discurso vivido. Primeira questão: o grupo que está pensando a Escola Politécnica de Saúde, o núcleo que vai organizar, por exemplo, a sociologia que se dá, a política que se dá, a filosofia que se dá, tem de pensar em qual é a especificidade fundamental desta escola, uma especificidade que está muito relacionada com o técnico que você vai for-*

*mar. Você insistiu, especialmente, na ênfase no técnico que saiba fazer, que seja competente. Então, esses pontos representariam muito mais um substrato que deveria ser articulado ao conteúdo específico ou especializado que passa pela Química, pela Biologia etc. Segunda questão: como você vê os critérios que você elenca, que me parecem extremamente orgânicos, na seleção dos professores, pensando que os professores que vão compor esta escola serão professores não inventados, e sim os professores que estão aí? Que critérios se poderia ter, que tipo de negociações poderiam ser feitas no que diz respeito à Secretaria de Educação, uma vez que se está pensando em professores da rede pública de ensino, primeiro, na seleção dos professores, que implicações isso teria, e, segundo, na própria seleção dos alunos? Uma questão que acho crítica é aprofundar em como esses critérios nos ajudariam ou se você poderia ampliar sua colocação em relação à seleção de quem vai trabalhar nesta escola e quem são os sujeitos alunos da escola.*

**Nilda Alves:** A questão dos conteúdos, sobretudo aquilo que a gente chama de núcleo comum, núcleo básico ou núcleo teórico fundamental, é uma questão que, na minha construção da questão de currículo, não está completamente clara. Estou trabalhando com o tema do

cotidiano: acho que a questão objetiva das escolas é que vai dar certa concretude a esse ponto, vai resolver essa questão. Penso que, no final do ano que vem, quando determinado processo que estou pensando em relação às escolas normais noturnas estiver mais avançado, terei isso mais claro, mas, no momento, acredito que o fundamental seria que o processo de construção dos conteúdos, com as especificidades próprias de cada um, fosse discutido coletivamente com base nesses eixos.

E como seriam divididos os temas entre cada área? Algumas divisões são muito claras: caberia à Sociologia, por exemplo, tratar das condições estruturais e superestruturais; algumas disciplinas do tipo da Física e da Química me parece que entrariam, possivelmente, via essa própria questão do cotidiano, de um levantamento do que é necessário, do que efetivamente passa por aí, mas num confronto com o conhecimento geral já adquirido, e que parte da visão que se tem da própria ciência e do que o próprio professor daquela ciência é capaz de dar.

Parto de uma relativa certeza de que, em verdade, não adianta muito se essa questão não for uma construção cole-



tiva que, a partir desses eixos, seja colocada para todos e que se tente opinar, de uma forma democrática, sobre o confronto do professor, que tem o conteúdo fundamental de uma determinada disciplina, com as suas capacidades e as suas ignorâncias.

Acho que essa é uma construção nova neste país onde os livros didáticos são aqueles que definem os conteúdos que vamos dar em sala de aula. Por isso tenho a impressão de que o problema da seleção dos professores passa um pouco por aí. É claro que todos os critérios de seleção são arbitrários, mas eu opto por fazer uma seleção em que vai haver a demonstração de um conhecimento relativo àquela ciência para a qual o professor vai ser selecionado. Acho que isso é importante, não quero que dê Química alguém que não entenda absolutamente nada de química; além disso, no confronto com os professores de Sociologia e de Física, ele tem que saber aquele pedaço que lhe cabe, além de algumas coisas em termos da metodologia própria daquela ciência.

Costumo sempre exemplificar com a questão da geografia, que é a minha ciência de origem. Para mim, um pro-

fessor de Geografia seria aquele capaz de lidar com aquilo que é chamado de princípios metodológicos da geografia; que soubesse como é que se lida com a questão da localização e da extensão dos fenômenos geográficos; que conhecesse, numa certa medida, conteúdos essenciais sobre geografia urbana e geografia física, e que, enfim, dentro dessa perspectiva, tivesse conhecimento daquela que é a metodologia essencial da disciplina.

Agora vou tratar da questão de quem vai montar essa seleção. O que me parece importante é que esses professores têm que ser rapidamente incorporados nesse processo de construção coletiva. A decisão da distribuição da carga curricular, da distribuição dos conteúdos específicos etc. me parece que deve ser feita com a participação deles, com o compromisso deles. Nesse sentido, é interessante que isso seja feito o mais rápido possível, porque, de repente, começa a elite a levar o processo, e aí vão entrar outros pobres coitados que vão apenas ouvir o que os outros têm a dizer.

No Mestrado em Educação, uma pessoa que foi essencial para mim, e declaro isso sempre publicamente, é a



Teresinha Lankenau, que bateu longos papos comigo para me dar conta daquela história, daquele programa no qual eu estava entrando. E, evidentemente, a representação que ela faz dessa história é alguma coisa que foi essencial. É claro que esse processo existe, e é claro que, de repente, um de nós vai morrer, e alguém vai ter que vir para aquele lugar, e que a pessoa vai se incorporar dessa maneira. Porém percebo que essa discussão, em termos de certas definições curriculares, aprofundamento etc., deveria ser feita o mais rápido possível.

**Questão:** *Nessa competência, entendo que não podemos abrir mão de uma pessoa que tenha domínio, que saiba o conteúdo de sua área, mas que também sinalize com outra competência, que é um horizonte, uma visão de mundo, certa abertura para as questões que você também levanta. O critério fundamental, digamos, seria a competência do domínio, mas que nessa competência entrasse essa sinalização de que essa pessoa tenha uma visão da cidadania real a construir, e não de uma cidadania abstrata. É isso que você está dizendo?*

**Nilda Alves:** A primeira parte é, para mim, fundamental; em relação à

segunda parte, penso que a própria construção coletiva dessa participação pode levar determinados sujeitos a se incorporarem a esse processo. Tem aquela música do Milton Nascimento em que ele diz que “o artista tem que estar onde o povo está”. Na minha experiência no segundo grau, nunca encontrei um professor, daqueles que são os bons professores, que fosse inteiramente alienado. Delfim Netto é professor da USP, mas, no nosso nível de universidade, a questão passa por outro problema. Assim mesmo é até uma competência porque, por uma questão hegemônica, pode ser reduzida, dentro do conjunto, dentro de um coletivo, a certo limite muito concreto. Nós temos casos desses onde o professor diz: “Bom, o que eu vou fazer é dar a minha matéria”. Se ele der, competentemente, acho que é uma coisa possível.

Uma das discussões maiores que tenho com alunos de mestrado, naquela reunião sobre determinação das áreas, é quando os alunos me procuram e dizem: “Mas tem uns aqui que é preciso matar!”. E eu digo para eles: “O problema é que quem mata é a ditadura; eu não estou pretendendo matar!”. Sei que nos conflitos sociais existe a questão de

disputa de hegemonia. O meu processo no social passa por aí, sobretudo em termos acadêmicos. Não dá para pegar alguém e botar na lata do lixo, ou enterrar, ou jogar fora, ou metralhar, isso não existe. Concretamente, o que existe é quando um grupo mais progressista tem a hegemonia do processo, e certos professores se limitam a dar a sua disciplina, mas, se o professor é competente, ele dá bem, e que acho essa questão mostra um pouco da forma de incorporação deles.

Em relação aos alunos, outro dia ouvi, no Mestrado em Educação, um professor dizer: “Que coisa horrível, nós continuamos recebendo alunos com um baixo nível de conhecimentos filosóficos, psicológicos!” Quer dizer, em qualquer nível em que agente atue, continuamos a receber alunos de baixo nível, que não sabem escrever, aquelas coisas todas. A grande questão é como responder a esse desafio. Esse é o aluno que foi incorporado pelo processo arbitrário que se julgou fazer para a seleção. Porém, enquanto professora que jamais deixou a sala de aula, afirmo que há condições objetivas de melhoria do conhecimento do aluno com uma ação efetiva do professor. O aluno pode começar escrevendo mal e acabar escre-

vendo bem melhor do que escrevia, num semestre de quatro meses como temos na universidade. Conheço professores que fazem isso, conseguem fazer. Acho que eu mesma sou uma delas. Tenho alunos meus, sem nenhuma excepcionalidade, que estão com artigos para serem publicados agora. São alunos que conseguem isso, inquestionavelmente, durante o curso. E acho que, de ano para ano, cada vez mais cresce, de uma forma algo espantosa, o número de professores com essas condições.

Se não tivermos uma visão histórica da sociedade, se acharmos também que o ensino só vai melhorar porque estou funcionando, porque sou maravilhoso, estou entrando numa fria. Mas se eu perceber que, com as questões que começam a ser discutidas muito mais na sociedade, com uma atuação concreta de um número maior de professores, com a participação política, os nossos alunos estão querendo a questão prática, estão colocando essa questão como central, estão querendo pensar a partir da prática num movimento efetivamente dialético, então conseguem fazer coisas inacreditáveis. Tenho cinco anos de Universidade Federal Fluminense (UFF); nesses

cinco anos eu tinha alunos cinza, na minha primeira turma. Hoje, costume dizer que tenho alunos de todas as cores. Tenho alunos que, no semestre passado, na graduação, conseguiram me dizer, na avaliação, não que a professora era maravilhosa, mas que “esse texto que você deu tinha a ver com a linha de trabalho do fulano, e não tinha nada a ver, por exemplo, esse conceito básico que você trabalhou, da forma como você trabalhou, no entendimento e com o conhecimento que você trabalhou, com a forma como fulano trabalhou esse conhecimento, esse semestre ou no semestre passado”. Quer dizer, um aluno capaz de fazer uma síntese do curso que está fazendo. Esses alunos estão aparecendo, e esses alunos são aqueles que entraram ruins, que não sabiam escrever, aquele negócio. Acho que a seleção vai ser arbitrária, vai se fazer entrevista, vai se fazer prova de conteúdo etc. O que quero dizer é que o aluno que entrar tem que sair diferente, comprometido e capacitado dentro desses eixos, com esse tipo de visão.

**Questão:** *Estou participando, pela Secretaria de Educação, do convênio com a Fiocruz desde a elaboração do próprio texto do con-*

*vênio, passando por esse problema da seleção de professores e de alunos. E a cada conversa mantida entre a Secretaria de Educação e a Fiocruz, a minha angústia vai me sufocando cada vez mais, porque é uma responsabilidade enorme. Você sabe dos emperramentos que existem na Secretaria de Educação: nós passamos alguns anos-luz à frente, e a secretaria continua amarrada. E aí venho para cá, discuto, ouço, me identifico, e o sufocamento vai piorando.*

*Parece que nós não podemos fazer nenhum outro tipo de seleção de professores que não seja pelo conhecimento que já se tem sobre pessoas que poderiam ser “recrutadas” de um colégio ou de outro, professores sabidamente capazes, não apenas em termos de domínio de conteúdo, porque isso logicamente é imprescindível, mas também sensíveis e permeáveis, e que sejam capazes de entender todo esse espírito que se quer implantar na escola política da Fiocruz.*

*Na seleção de professores, não vejo outro caminho porque, em termos de prova, eles já fizeram uma prova, um concurso para atuarem no estado. Acho que vamos tentar preencher as vagas procurando quem conheça um excelente professor disso ou daquilo, porque a parte de educação geral estará a cargo dos professores do estado. Agora, que Deus nos ilumine nessa pseudosseleção. De*

*qualquer forma, se pensamos em professores abertos, sensíveis, não alienados, parece-me que esse trabalho, essa construção conjunta com os professores e os profissionais da Fiocruz facilitará um entendimento.*

*Concordo que a incorporação deve ocorrer o mais rápido possível, mas para isso ainda precisamos definir algumas coisas, chegar a alguns pontos finais. Ontem, uma colega dizia que não poderíamos fazer isso para 1988, que tínhamos que pensar mais, planejar mais. E eu, embora não a conhecesse, entrei na discussão e falei que não, que pensava que tínhamos de começar rapidamente, em 1988, porque aprendemos também dos equívocos cometidos. Podemos redimensionar aquilo que já tivermos planejado, podemos até substituir pessoas, porque essa pessoa não vai perder o cargo no estado – ela apenas não se engajou e até gostaria de ser substituída. Também por aí, em algum erro de escolha, podemos aprender e melhorar o nosso caminho.*

*Em termos de seleção de alunos, temos um contingente muito grande de candidatos egressos da oitava série do primeiro grau. Aos colégios envolvidos nesse projeto, pensamos oferecer um número de vagas um pouco maior. Esse foi o nosso último entendimento, em conversa na semana passada. Não caberia uma nova prova de conteúdo.*

*Discutimos também o problema do elitismo, porque o fato de não ter entrado, de não estar entre os trinta melhores, não significa que o indivíduo não tenha um potencial enorme a ser desenvolvido e que, simplesmente, pode não ter sido desenvolvido ainda. Ele pode acordar e ter um desempenho melhor do que quem obteve a primeira colocação. Não sei, efetivamente, qual o melhor critério para essa seleção. Pensamos em entrevistas, mas uma entrevista daria para perceber o aluno, para selecioná-lo?*

**Nilda Alves:** Há uma tradição na seleção, que é uma prova, aceita socialmente. Mesmo fazendo entrevista, que às vezes dá um conhecimento do aluno, acho que a adoção de uma prova tivesse sentido, porque todo mundo esperaria uma prova. São trinta vagas, mas aparecem noventa candidatos: é possível que a forma de seleção que eles esperem, porque é o socialmente acontecido por aí, seja uma prova. Então, talvez valha a prova.

**Questão:** *Os alunos vão fazer a seleção para a rede estadual, porque o número de candidatos é muito maior do que o número de vagas existente na primeira série do segundo grau. Depois de selecionados para a escola,*

*é que eles seriam encaminhados para cá: eles não fariam seleção especificamente para a Fiocruz, mas a prova comum da rede. A questão é quais os trinta que viriam para cá, ou os sessenta que seriam encaminhados para seleção aqui. Tínhamos discutido os trinta melhores de cada unidade, os trinta com conceitos mais altos ou com graus mais altos, mas também não sei se isso será o justo.*

*Tínhamos como meta colocar a escola em funcionamento em março de 1988, já definindo alguns cursos possíveis, com as habilitações já existentes, mas começamos a ver que, do ponto de vista da legalização, o tempo era curto. Então entramos em contato com a Secretaria Estadual de Educação, não apenas para a cessão de professores, como também para legitimar esses cursos. A legitimação da diplomação dos alunos se daria por meio de um convênio com a Secretaria de Educação, envolvendo dois colégios estaduais – a validação dos diplomas é o que não temos condição de fazer hoje. Não há o menor sentido em trazer um contingente de adolescentes aqui para dentro sem ter essa parte legal completa.*

*A questão passa por aí, por isso a ligação com os colégios estaduais, e o fato de a clientela passar por uma seleção para entrar no colégio estadual, e não poder se matricular diretamente aqui ainda.*

*Na verdade, trabalha-se com múltiplas determinações. Acho que é fundamental, no caso, a questão política, o critério de seleção e, especialmente, o fato de serem alunos de escolas aqui da redondeza. Isso não é casual: há determinado critério que é o compromisso com as classes populares, e não com a elite. Então não vai ser uma seleção tipo Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca. Acho que isso garante, pelo menos, que se aproveite o nível político da decisão, garantindo esse caráter da direção filosófica, ideológica e do sinal da história que nós damos. Vamos ver o que acontecerá com a primeira turma. É uma primeira turma, são trinta; a segunda pode ser uma turma diferente. Eu tinha colocado se, para além desse critério acadêmico, poderia haver outro critério, mas parece que essas colocações me ajudaram a ver que não temos que ter muita filigrana nesse momento de querer combinar todas as determinações, pois não vamos conseguir combinar.*

**Nilda Alves:** Naquele tal documento do Ministério da Educação sobre o segundo grau, num determinado momento – e aí havia uma luta oficial contra uma determinada política de segundo grau – é dito que é preciso parar de formar mão de obra para o capital; é preciso que tenhamos de começar também a formar técnicos para o social,



dentro de uma visão de política social. Isso foi uma briga e um dos motivos do veto para a publicação desse documento pelo ministério, porque contrariava toda a política do segundo grau que está sendo dirigida para o negócio, nas escolas técnicas do ministério.

A outra briga foi interna, na comissão, porque o pessoal achava tínhamos de parar aí, mas o grupo majoritário disse: “Não, nós temos que dizer exatamente quais são essas áreas prioritárias.” Existem algumas áreas prioritárias, e que precisam ser prioritárias mesmo, não só porque todo o social é prioritário, mas também porque determinados sociais são mais prioritários do que outros. E nós enfatizamos educação, saúde e agricultura – fizemos questão de colocar a agricultura, na medida em que você tem uma agricultura que é toda para o exterior, e é preciso uma agricultura voltada para o mercado interno. A agricultura não vista como insumo, mas como produção de alimentos básicos. A agricultura aparece, nesse sentido, como uma mudança radical numa política que existe.

A questão da saúde também foi, inquestionavelmente, discutida. A importância

dessa experiência da Escola Politécnica transcende a modesta figura de vocês e a própria figura do Arouca. A ideia de que devemos formar técnicos competentes para essas áreas sociais prioritárias é alguma coisa de profundamente pedagógico neste país. Nunca houve antes, é absolutamente pioneira. E, nesse sentido, seria até importante colocar determinada ênfase até naqueles inimigos que eu coloquei. E acho mais ainda, é prioridade absoluta a incorporação desses professores ao grupo. Essa experiência precisa dar certo, e ela precisa dar certo com a totalidade dos professores. Não pode haver essa diferença entre os que construíram todo um caminho durante um ano inteiro e esses outros grupos que vão, objetivamente, dar as ciências para esse pessoal. A incorporação deles tem que ser realmente rápida, com todos os possíveis empecilhos existentes.

Uma vez tentei corromper a Olédia Rosa Benevenuti para que ela escrevesse um livro dizendo como usar os pareceres contra as autoridades e a favor do aluno. Seria mais ou menos esse o título, porque a Olédia é especialista nisso. Ela conseguiu resolver certos processos nos quais tudo estava contra, em



que era evidente que o aluno tinha que seguir determinado padrão, e ela conseguia mostrar que, muito pelo contrário, ele tinha todos os direitos etc.

Acho que essa questão da incorporação dos professores é prioridade um. E, dado que quem nós vamos incorporar são alunos da rede, aí é necessário arbitrar. Serão os trinta primeiros? Ou vamos arbitrar que são aqueles que foram classificados com os números ímpares? Mas vocês vão chegar num momento em que terão de arbitrar, e não há arbítrio melhor, porque arbítrio é arbítrio. Na hora em que vocês decidirem vamos trazer os trinta melhores classificados, nesse grupo pode estar o maior “bagulhal”! Há possibilidade de o aluno também não querer vir.

**Questão:** *Voltando um pouco para o currículo, tenho uma preocupação com a sua construção. A matriz inicial desse currículo é a especificidade técnica, e nele entram essa especificidade técnica e os eixos, mas você vai construindo as mediações, o que me faz pensar que esse currículo também deve ter um movimento. Ele tem um ponto de partida, que é a matriz técnica profissional do qual ele parte, mas há um movimento em que ele volta a essa matriz, no sentido de que pos-*

*sa ser uma matriz pensada, refletida. Estou chamando de matriz técnica aquelas competências com as quais ele vai ter que saber lidar no seu cotidiano, aquilo que vai lhe dar qualificação técnica profissional.*

**Nilda Alves:** Quando se faz um trabalho no sentido do levantamento de competências, esse levantamento é feito concretamente, quando essas coisas existem. É dessa forma que se trabalha no que diz respeito à formação de recursos humanos. Só que a grande questão é que, numa certa medida, vocês estão fazendo uma proposta que transcende a isso. Ou seja, é uma proposta que pretende criar, inclusive, um profissional novo.

**Questão:** *Novo e velho, porque ele vai ser tecnicamente competente. No trabalho laboratorial, no que ele for fazer, velho e novo, porque esse fazer dele vai estar mediado. Que o currículo partisse dali, nas mediações todas, e voltasse para ali, no sentido de que aquele fazer dele fosse contextualizado nas mediações em que o fazer é o ponto de partida e é o ponto de chegada. Ele parte dali, ele volta para ali, construindo com esses eixos, mas tendo ainda aquela matriz como ponto de partida e de chegada. Vejo o movimento curricular dentro disso.*

**Nilda Alves:** Não tenho dúvida de que a questão da prática é o ponto de partida; a própria prática profissional, os eixos, inclusive, eu os construo em torno desse profissional. Não vejo porque essa matriz tenha que ser um pressuposto; ela pode ser alguma coisa levantada durante o curso, como questionamento, pelos próprios professores e alunos do curso.

**Questão:** *Em relação a esses eixos, infiro que você estava falando sobre o segundo grau de uma visão mais global e de uma determinada perspectiva. O seu compromisso não era pensar o conteúdo específico desta escola, e também não lhe foi pedido isso. Agora, tentando refletir com você, queremos pensar o currículo do técnico em produção de remédios, por exemplo. O exercício que talvez a gente tivesse de fazer do ponto de vista do currículo específico é que vai ser o alvo específico de alguém que entra com a oitava série completa, mas que entra com alguns problemas – e temos que levar em conta esses problemas também, nos primeiros seis meses. O que vai unificar, nesses primeiros seis meses, é fundamental, é nuclear essas mediações da sociedade e da saúde e as questões das políticas públicas, do cotidiano e do discurso. Achei muito inte-*

*ressantes essas ligações e as categorias de trabalho, cidadania, movimento etc.*

*O segundo momento já pega um menino que, dada a condição social dele, quer se introduzir no mundo da técnica e do trabalho. Então, o que vai girar? Serão a Química e a Física que vão nuclear isso. E vai partir-se de pontos práticos e trabalhar questões fundamentais. Vai ser leninista no projeto, vai trabalhar com aço, vai trabalhar com madeira, quer dizer, as grandes matrizes de como se produz, o que se produz, o movimento disso.*

**Nilda Alves:** Esta escola que está sendo construída é uma escola nova que contém o velho, não tenho dúvida. A grande questão que se coloca me parece ser qual o núcleo central – as disciplinas do chamado núcleo comum não fogem muito do que deve ser: conhecimento de Português, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia, não há muito como fugir disso. Agora, o que é preciso saber é quais são os conteúdos específicos da ciência vinculados à formação desse profissional. E, por isso, digo que a incorporação desses professores tem que ser rápida. Parece-me que a questão que se coloca diz respeito às outras disciplinas.

**Questão:** *O novo, para mim, é pensar diferente o que é velho. A única novidade, na minha perspectiva, não é botar o novo, mas pensar com novidade o velho que está aí. Pensar esse velho de uma maneira nova é a novidade do curso. Isso, por sua vez, exige outro recorte, e aí já não é a Física em geral, mas a Física – e a Química e a Biologia – a partir de qual recorte. Essa é uma questão muito mais nossa, de ter mais claro de onde estamos partindo. Não sei se o conceito da categoria que para mim é fundamental na saúde pública é a questão do controle. Quem controla o que na natureza, no alimento, na radiação. Qual o controle que o Estado exerce? Ele controla coisas, ou ele controla classes ou populações? Como é que o controle do domínio de uma técnica passa a ser dominação de grupos etc.? Está faltando definir isso para nós, e acho que esse recorte é urgente. E até mesmo dentro da Fiocruz, porque se está pensando a instituição e pensando que esse movimento que o Arouca quer inaugurar de um congresso aqui dentro é muito por a Fiocruz ser um somatório de institutos isolados, heterogêneos, que se somaram em 1974, criando-se a Fundação Oswaldo Cruz. É uma colcha de retalhos que ainda não tem uma unicidade. A fundação tem setores voltados para ciência e tecnologia, para a produção de medicamentos e vacinas, para*

*o controle de qualidade, para a prestação de serviços e para a formação de recursos humanos.*

**Nilda Alves:** Tem gente que quer me convencer de que o pessoal da educação não é profissional; defendo o nome profissional do ensino, e um dos elementos que uso para dizer que professor é profissional é que há um reconhecimento social. Quando digo “eu sou professor”, mesmo quem não foi à escola sabe o que eu faço. Nesse sentido, quero dizer que a fundação pode ser um amontoado, com os problemas concretos daí resultantes que vocês enfrentam. Agora, do ponto de vista social, a Fundação Oswaldo Cruz é uma unidade. O que me preocupa é se vocês têm um professor de Geografia aqui? Não tem! Não vão ser vocês que vão definir, porque vocês são incompetentes para definir a Geografia. Por sua vez ele, em relação ao projeto da Escola Fiocruz, também é incompetente para definir. É por isso que digo que a incorporação desses professores tem que ser rápida para se definir esse tipo de coisa.

**Questão:** *Acho que esse projeto ainda precisa ser mais urgentemente trabalhado,*

*para que os professores se incorporem, de fato, numa proposta que tenha maior clareza do recorte feito na Fiocruz na própria definição de saúde pública.*

**Nilda Alves:** Mas isso vai ser construído num processo também – esse é o problema. Acho que a gente parte de coisas diferentes. Repare o seguinte: a minha ignorância em saúde pública é enorme. A questão do conhecimento, tal como estou enfrentando a questão das políticas públicas está sendo colocada para mim, e estou precisando trabalhar com isso. Acho que a questão mais próxima é a da saúde da educação. Como especialista de currículo, estou pensando essa questão como movimento e como surgida do movimento e das próprias pessoas que vão trabalhar nisso. Foi citada há pouco a questão de um conceito de controle, que seria esse conceito que eu colocaria. Não estou querendo polemizar, nem discutir essa questão, mas, por exemplo, no momento em que eu coloquei a relação saúde–sociedade, os conceitos que elenquei foram só os do lado de cá, digamos, como a gente pensa, mas não os do lado de lá. Não coloquei, por exemplo, o conceito do governo, que talvez precisasse ser esclarecido. Esse

tipo de coisa será feito, obviamente, com o aprofundamento do trabalho de vocês, definindo se serão esses eixos, ou outros, ou se haverá um tipo de aglutinação diferente.

**Questão:** *Nós do Politécnico temos, além dessa urgência de envolver os professores, uma urgência de definir melhor o campo profissional a partir do qual esses professores serão envolvidos. Temos uma urgência de correr para deixar mais definido, mais claro, com os professores que já estão aqui na fundação, que são os professores matriciais, qual é o processo de trabalho no interior do qual esse professor que será incorporado vai desenvolver uma competência técnica profissional. Não estou pensando, agora, na história, na geografia, nem nos quatro eixos.*

**Nilda Alves:** Acho que o grupo precisa ter clareza – aliás, acho que já tem, na medida em que convida pessoas de áreas diferentes para opinar – de que essas definições podem mudar no começo, no meio e no fim. De repente, aquela opção que você fez na verdade pode ser um pouco limitada.

**Questão:** *A ideia que nos ocorreu foi a seguinte: se a fundação faz vacinas de alta qualidade, e possui técnicos muito bons fazendo isso, ela vai ensinar a fazer. É no lugar onde se executa bem que se ensina. Por outra parte, a minha preocupação volta quando se fala na incorporação, porque, muito concretamente, vamos tirar esses indivíduos que estão executando determinadas tarefas, e que fazem isso com gosto e com competência, e trazê-los para cá, para reuniões etc. Nós não podemos, ou não era essa a nossa ideia, transformar essas pessoas em professores; eles são técnicos e executam bem determinadas tarefas; por isso eles ensinam. É claro que eles têm que ter um grau de compreensão do processo, daquilo que a gente quer. Se nós exigirmos demais, daqui a pouco eles estarão o dia inteiro conosco, e deixarão de executar a biotecnologia ou de cortar fitas do DNA, ou vão reclamar que estão trabalhando a mais. Estou colocando a questão até no nível teórico mesmo, do princípio da coisa: na medida em que esse pessoal está o dia inteiro discutindo isso, ele não está mais lá, na prática. As especialidades técnicas que serão desenvolvidas foram definidas muito claramente na prática, o que temos aqui é o que vai ser ensinado, dando outro rendimento social a esse trabalho. Teríamos que trabalhar com esse pessoal até que ponto?*

*Isso foi muito discutido quando iniciamos um projeto de vocação para pesquisa científica. Esse também foi outro sonho nosso que está em andamento. Esse projeto consiste na abertura das portas dos laboratórios de pesquisa para meninos de colégio. E hoje já estamos com 17 adolescentes frequentando esses laboratórios. Nós pretendíamos com isso que o menino viesse aqui e sentisse o que é pesquisa dentro de um laboratório. Não queríamos que o menino viesse para aprender biologia – que ele pode aprender muito melhor com um professor do colégio dele; queríamos mostrar a ele como se desenrola, qual é o clima e a dinâmica de um laboratório de pesquisa científica.*

*Tivemos uma reunião com o pessoal da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), e esse trabalho está sendo feito com o Colégio de Aplicação (CAp) da Uerj. Num primeiro momento, também se pensou em chamar o pesquisador para discutir o projeto. Tínhamos como objetivo colocar meninos na mão dos melhores pesquisadores da fundação, como o Dr. Lobato Paraense, que gosta de estar trancado dentro do laboratório. Porém, se eu quisesse trazer o Dr. Lobato para discutir uma porção de coisas, ele não viria, mas com um pouco de paciência ele aceita o menino.*



*Agora, novamente, nos defrontamos com essa dificuldade. Que grau de participação, nessas discussões, é possível pedir de alguém que é bom enquanto está lá na sua bancada, no laboratório trabalhando? Isso preocupa bastante.*

**Nilda Alves:** Uma coisa é um projeto, outra coisa é uma escola que tem uma importância nacional, e que precisa ser mantida, mesmo com a saída do Arouca. Coloquem, por favor, isso na cabeça. Essa medida significa que é preciso que os profissionais que forem incorporados, e que são essenciais, participem do projeto, sem o que não acredito que ele possa ser mantido. As experiências a esse respeito são trágicas. A história de muitos cursos tem mostrado tragédias nesse sentido. O profissional que vier será aquele que participou dessa discussão, da definição do tipo de profissional que vai ser formado, e que vai saber que haverá momentos em que ele terá que parar a

pesquisa que faz e recomeçar às nove da noite, porque vai provar, até o fim, que aquele curso é possível. Esta escola não pode ser de outra maneira. Vocês estão indo contra toda uma tendência histórica deste país, do capital, que só quer formar técnicos para a área dele, que não admite um tostão gasto na área de formação de técnicos para a área social. O curso normal, o único que tem que ser mantido porque não dá para não ser, está a desgraça que está, quase irrecuperável. Essa colcha de retalhos que socialmente é reconhecida como Fundação Oswaldo Cruz tem que se integrar nisso a fundo, e o técnico que vier não será integrado se tiver problema de dizer “paro das 3 às 6 horas da tarde para dar aula”. Porque essa é a única forma de manter este projeto, que é absolutamente inédito nesse país e essencial. É nesse sentido que digo que esse pessoal também tem que ser incorporado. E agora.



## Zaia Brandão\*

Tenho uma longa história como professora universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e uma história bem mais recente na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, como diretora do Departamento de Educação, que tem responsabilidade sobre 84 mil professores e quase 4 mil escolas – um choque não teórico, porém prático.

De certa maneira, acho que devo me desculpar, mas, na realidade, aceitei participar já há bastante tempo, e não tinha ideia de que isto ia correr em paralelo com uma série de coisas, que não me deram tempo de parar sobre um documento desses como eu deveria – em respeito, inclusive, às pessoas que o remeteram para mim. Na realidade, só fui ler o documento de ontem à noite para hoje. Passei esta manhã na PUC-Rio, e dei uma leitura no documento. Algumas coisas na área de saúde, por exemplo, me soaram familiares, até porque algumas vezes dou uns cursos no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mesmo porque, dentro da sociedade, sendo cidadão e tendo preocupações sociais, nós identificamos áreas que são muito vulneráveis a essa preocupação social. E a saúde é uma delas – a educação é outra, sem dúvida nenhuma.

Falando sobre o documento, eu diria que é um documento extremamente desafiador. Houve momentos em que esse documento me soou a poesia, talvez porque eu esteja imersa até o pescoço numa realidade com a qual é muito difícil lidar. Todos nós profissionais comprometidos com o trabalho, em qualquer área que seja, temos a utopia como processo. Não dá para ser profissional comprometido dentro deste país, sobretudo em determinados setores, sem ter um horizonte de utopia, porque senão você naufraga e passa a se repetir, desqualificando o seu cotidiano.

O documento é texto poético sem desqualificar a poesia, sem tomar a poesia como alienação do mundo, e sim poesia como uma nova forma de captar o real insatisfatório. Hoje em dia me emociono muito intensamente com certas coisas, até pelo fato de estar muito cansada, massacrada por essa coisa de trabalhar neste

\* Palestra proferida em 3 de dezembro de 1987.

cotidiano duro demais. Você trabalha, trabalha, trabalha, e aí diz: “Como é que foi o meu dia?” E o meu dia foi um dia igual a outro dia qualquer, em que recebi um monte de gente, fiz um monte de coisas, mas onde estou botando pedra sobre pedra. Às vezes, fico muito angustiada. Como é que se põe pedra sobre pedra no setor público?

Acho que a minha reflexão vai um pouco por aí. Ela é uma reflexão que não vai ter muita poesia, pelo contrário, terá até certa dureza própria, vamos dizer assim, de uma alma poética nesse sentido de que falei antes. Não consigo aceitar o real como inevitável, sobretudo quando esse real é injusto, quando esse real é opressor. Quero trabalhar na utopia. Quero trabalhar na utopia como uma dimensão do possível, mas estou no setor público. É muito fácil falar dos bancos da universidade. Se eu ainda estivesse lá, hoje em dia, em tempo integral, pegaria esse texto e começaria a destrinchar, da forma como talvez fosse a expectativa de vocês. Não estou conseguindo fazer isso no momento, não tenho condição de fazer isso.

Acho que talvez eu tenha alguma coisa a fazer na medida em que, a partir desse documento, ligo este momento de agora à tarde ao meu momento desta manhã. De manhã, estive numa mesa em que se discutia onde se deve fazer a formação dos professores de primeira à quarta série: é nos cursos de formação de professores ou é na universidade? Havia opiniões divergentes. A minha era a linha de que deve ser feita nos cursos de formação de professores; a outra era a linha de que deve ser na universidade.

Depois, no decorrer do debate, ficou clara uma coisa que está aqui neste documento: a questão não é onde o profissional de nível médio deve ser qualificado, mas como essa qualificação deve ser feita. Esse “onde” só se coloca em função do “como”. E aí, no documento de vocês, há perguntas da maior importância. Vou tentar me deter em algumas delas e dizer certas coisas, que acredito que possa dizer como uma contribuição a mais.

Se existe uma coisa que está absolutamente clara para mim – e agora mais do nunca – a respeito do trabalho que nós desenvolvemos em qualquer setor, como profissionais, é a da provisoriedade do conhecimento. Sou uma pessoa que tem certezas, convicções cerradas, mas sempre provisórias. Porque, à medida que vamos trabalhando e nos encontrando com outros profissionais, vamos vendo como é

precário o conhecimento. Como, inclusive, a produção social do conhecimento faz que o outro perceba um ponto que você não percebeu, que ele atente para esse ponto e desequilibre, rapidamente, a sua construção teórica, a sua formulação.

Eu diria que o indivíduo que se envolve com o trabalho, tomando o seu trabalho como uma práxis teoria-prática de fato, refletindo sobre a sua prática constantemente, ele está sempre desequilibrando e desmontando aquilo que lhe deu trabalho até mesmo para organizar a fim de entender determinada situação.

O documento “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção” não foi preparado por um grupo para este seminário: é um documento que traz na sua cauda, como se fosse um cometa, uma experiência de trabalho sério, de desejo de romper o restrito, o confinado, porque esta fundação, este Politécnico, isto tudo é um oásis dentro desta sociedade. Essas condições de trabalho não são as condições típicas de trabalho na área de educação, nem são as condições típicas de trabalho na área de saúde.

Lendo o documento, fica claro o que é a história. Vocês, no momento, dizem que não querem uma coisa a-histórica, tecnicista, mas um novo projeto pedagógico, que redefina a atual prática tecnicista, mecânica, a-histórica e acrítica. O documento, mesmo que não esteja formulado dessa maneira, quem tiver a sensibilidade de lê-lo em cima de uma experiência um pouco maior de vida, de luta dentro desta sociedade, sentirá que ele é muito mais: ele soa, ele tem uma história atrás de si. A grande questão com que ele se defronta, e que ele nos passa, é a questão que mais me preocupa, a da viabilidade política. E não só a viabilidade política, mas a viabilidade técnica dentro dos termos que vocês põem aqui.

Não acho isso insuperável, mas acho que é preciso agudizar a consciência das dificuldades. Num determinado momento, descambamos para a poesia, dizemos coisas bonitas, que algumas vezes nem originais são: foram ditas por outras pessoas, outras pessoas já passaram por esse anseio, outros já tentaram isso. Não estou dizendo isso para que não se tente, muito pelo contrário, mas vamos tentar com o pé no chão.

E aí tenho que falar de uma questão que hoje me engasga, e está atravessando esta sociedade de uma maneira contundente demais, que é a questão da falta de dignidade da política. A política se perdeu inteiramente. O político não tem mais

dignidade dentro desta sociedade. Ela está perdendo a dignidade do político, a noção da dignidade política. E isso é muito grave. As camadas que vocês querem atingir, as camadas populares, já estão, eu diria, até se tornando cínicas, estão mantendo certo pacto cínico com os detentores do poder. As regras são essas? Vamos entrar nas regras do jogo. A sociedade está perdendo a crença numa construção de si mesma, de maneira que essa construção precisa passar pela política. O uso político que se faz das atividades da saúde, das atividades da educação, o uso político do bem público, é uma coisa dramática. Acho que essa é a questão que se coloca.

Hoje vocês estão organizados de alguma maneira, e têm uma história atrás que está permitindo isso, talvez pelo fato de esse projeto se dar na Fiocruz. Nós mencionamos muito essa questão no pós-1964, e tivemos muita esperança nesta redemocratização da sociedade. Porém acho que neste momento estamos nos confrontando com uma coisa terrível, de que é fácil estar do outro lado, é fácil ter um sistema podre, de que a gente diz: “Está podre, vai cair”. Quando ele cai, você tem que entrar nos escombros e fazer de conta que realmente estamos num processo de redemocratização, fazer de conta que a política está se reconstruindo novamente.

Estou dizendo fazer de conta porque é a sensação que me dá. Tenho um medo tremendo de que estejamos nos fazendo de conta, estejamos nos enganando a respeito dessa questão. Na realidade, quando fui chamada para a Secretaria Estadual de Educação, estava muito consciente de que a Zaia Brandão, isolada, não é nada dentro daquela secretaria, e só aceitei porque um grupo me acompanhava. Acontece – a experiência do cotidiano me diz – que há um discurso sobre a recuperação da dignidade da política, e há uma prática, não diferente das anteriores, do uso político da educação, do uso político da saúde, do uso político de tudo aquilo que for necessário. As pessoas que detêm o poder querem manter o poder pelo poder; querem discutir o poder com seus outros amigos, com aqueles outros que vão sustentar outras lutas.

Acho que este projeto está atravessado por essa reflexão sobre o significado do público historicamente. Como a sociedade brasileira vê o público? O público é o de ninguém, o público é o de todos, e o público é o de graça. E porque é de graça pode ser desqualificado. O serviço público pode ser ruim, porque não se paga por ele. É isso que perpassa a sociedade, e todos nós sabemos que é mentira!

Vocês mostram como avança a questão do serviço hospitalar, a privatização no setor da educação na introdução do seu documento.

E tudo isso é uma coisa que está acontecendo e que, de repente, as pessoas podem estar se iludindo que estamos num reverso, que há uma Constituinte aí e tudo o mais. Tenho minhas dúvidas, não quero fazer uma fala pessimista aqui – pelo contrário, acredito que precisamos trabalhar na utopia com uma consciência muito clara, procurando, a cada momento, perceber que só vale utopia como processo, só vale entrar nessa jogada para não se burocratizar, para não se avaliar de uma forma míope. Amanhã formam o Politécnico da Saúde, a escola que vocês estão querendo, entram os primeiros alunos, ela vai ter uma grade curricular, vai ser reconhecida, vai ter professores, e vocês vão começar uma prática que, certamente, vai ser melhor do que o que existe por aí, na maioria das escolas chamadas profissionalizantes – há um erro quando vocês chamam de profissionalizantes, porque é mesmo uma escola técnica que se está querendo. E temos até que ficar contentes de estar fazendo um pouco mais, mas não podemos abandonar o sonho, não podemos abandonar a coisa assim. Eu quero não é ficar satisfeita, dizer que estou fazendo melhor que o conjunto; isso tem que ter um significado para o conjunto. Estou fazendo votos para que esta escola venha a acontecer, mas ela tem que ter um significado irradiador. E como fazer isso dentro desta história, dentro desta coisa sufocante que é a provisoriedade dos projetos nesta sociedade, sobretudo projetos como esse? A instabilidade a que esse projeto pode estar sujeito...

Vou colocar uma coisa que, para mim, tem sido um aprendizado duro, mas importante. A gente chega num lugar como a Secretaria de Educação cheia de sonhos e de projetos, e depois descobre que não existe educação desvinculada do administrativo e do burocrático. Temos uma enorme máquina burocrática, que os intelectuais, nas suas falas, desconhecem; que os educadores, nos seus anseios, desconhecem. Sem querer, desqualificamos a datilógrafa, o servente, o sujeito da mecanografia, enfim, todos esses profissionais que só quando faltam é que percebemos que faltaram, é que nos damos conta de que eles fazem parte desse projeto. Uma instituição pequena sente menos isso, uma instituição maior é absolutamente vulnerável, e um sistema de saúde, ou um sistema de educação, é inteiramente vulnerável a isso. Não dá para pensar em educação e em sistema

educacional sem pensar o burocrático, sem pensar o administrativo, sem pensar como é que se vai fazer a ponte para não fazer uma nova divisão em que alguns vão pensar a Escola Politécnica e outros, que também vão ajudar a fazê-la, estão fora desse momento de pensar o Politécnico. Isso, numa instituição pequena, dá; num sistema, não dá.

Se você quer fazer educação pública para a camada popular, tem que entender o seguinte: o que vai sair da escola passa pela mão de um monte de profissionais que nós simplesmente desconhecemos. Eles não têm nome, não têm face para nós. Ontem mesmo, à noite, eu estava aflitíssima, porque vamos fazer um concurso público para professores e, de repente, é preciso datilografar os programas, porque precisamos mandar para a Fundação Escola de Serviço Público (Fesp), há muitas coisas para fazer. Tínhamos feito muitas, mas sempre surge um buraco. De repente, precisam ser datilografados três programas e uma bibliografia, às sete horas da noite. Saio por aquela secretaria, e me dizem assim: “Tem uma moça, que é do Departamento de Educação, que está lá batendo orçamento, ela já está no final”. Fui lá e disse: “Preciso de você” – era a chefe falando. Ela me olhou e disse: “Mas, professora, estou muito cansada e tenho que terminar isto aqui”. Eu disse: “Tudo bem, você vai terminar e vou ficar ao seu lado para você não fugir”. Diz ela: “Engraçado, é penalizado sempre aquele que trabalha. Porque estou exausta, professora. Estou vendo que a senhora está cansada, mas eu estou trabalhando o dia inteiro. Aquele que não faz nada, já foi para casa e eu estou aqui”. Gente! Você se sente formiga numa coisa dessas. E ela bateu, sim, porque ela era a salvação: ou ela batia, ou não saía o concurso.

Nós precisamos pensar como construir esse projeto, como torná-lo real. Vou começar a dizer algumas coisas que me chamaram a atenção, de uma maneira mais ou menos ordenada. Primeiro, diria que a questão da educação para o trabalho, dentro desta sociedade, da maneira como está pensada, quer dizer, esta escola que vocês propõem que seja uma escola que atinja as camadas populares. Vocês pretendem que seja uma escola como deve ser uma boa escola, na qual haja um equilíbrio entre o específico e o geral, e uma sólida formação geral para a cidadania. Há um momento em que vocês falam da questão da criação, da questão de não ficar limitado a uma coisa, e de construir um espaço de criação, de questionamento, de



crítica, de produção intelectual e material. Mas, ao mesmo tempo em que vocês pensam nessa escola para camadas populares, vocês aventam uma hipótese de como selecionar alunos. Como é que eu vou selecionar esses alunos?

O outro problema que vocês têm é como selecionar os professores e nas duas pontas vocês são frágeis, nós estamos frágeis. Porque, de um lado, vocês contam com a Secretaria Estadual de Educação, onde temos excelentes professores, cada vez mais descubro isso, muitos têm todos aqueles ingredientes que vocês gostariam que estivessem dentro desta escola, aquela coisa da visão crítica da sociedade, do conteúdo não ser uma coisa descomprometida, isolada.

Agora, como é que se vai fazer essa seleção dentro do estado? Vocês vão depender da Secretaria de Educação. Num determinado momento, até estarão dependendo de mim. E será que eu terei o direito de dizer: “Vamos escolher o melhor professor de Português do Rio de Janeiro, o melhor de História e vamos colocar lá no Politécnico da Saúde? Afinal, trata-se de um projeto de pessoas sérias”. Então, vou tirar dessa escola, porque, afinal, é uma escola entre outras da rede e vou botar numa escola que é uma escola para valer. Terei o direito de fazer isso?

A outra questão é que vocês têm uma estratégia magnífica, mas absolutamente falida a meu ver, desculpem a franqueza. Vocês têm consciência de que o ensino está ruim, vocês tem consciência de que, para fazer uma escola boa, precisam de um aluno minimamente preparado para chegar a essa escola de elite, desculpem, elite! Vocês querem uma escola de elite para camadas populares, é o que todos nós queremos, nós queremos isso para o sistema! A estratégia de vocês é fantástica, é inteligentíssima: vou fazer uma ponte com a Secretaria Municipal e vou pedir os primeiros selecionados da escola municipal... Eu diria que nisso há certa dose de ingenuidade. A leitura que estou fazendo é provocativa mesmo.

Primeiro, essa rede não é homogênea. Se vocês pegam alunos de duas escolas vai haver uma diferença enorme. Há uma dissertação interessante de Maria Teresa Ramos Dias (*Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979), que faz um estudo na Zona Sul do Rio de Janeiro, mostrando a pré-seleção, por escola, dos alunos: tem uma em que não entra favelado, outra em que não entra negro, outra em que não entra filho de empregada doméstica... Isso não é explícito, mas acontece, e a gente sabe que acontece.

Então, como é que vamos resolver esse problema de selecionar os primeiros? A ideia é boa, faz sentido, mas eu até diria que ela está enviesada, porque os primeiros colocados não são das camadas populares: são estratos de camadas médias dentro do sistema público. Tendencialmente, e cada vez mais, por todas as crises econômicas pelas quais estamos passando, por todo o aumento nas mensalidades da escola particular, o sistema público, já neste ano de 1987, vai começar a ser invadido novamente pela classe média – classe que, num determinado momento, evadiu-se dele, porque o ensino estava muito fraco. E aí as pessoas vão dizer que trabalharam muito bem e melhoraram muito o sistema, porque entrarão conjuntos de alunos que não dependem, exclusivamente, do sistema para se saírem bem. Isso, para mim, é uma coisa em que é preciso pensar.

A outra coisa é essa dosagem, essa questão do teórico/prático. Em minha tese de mestrado, fiz um estudo de uma formação profissional numa empresa que dosava magnificamente esses dois elementos. Mas dosava para quê? Dosava, e qualquer empresa sabe fazer muito bem – o Serviço Nacional da Indústria (Senai) sabe fazer muito bem, para dar, exatamente, a quantidade de conhecimento geral que o indivíduo precisa para ter a cabeça atada às mãos e ser um profissional que não crie problemas. Essa dosagem é complicada. Não acho impossível não, acho que a gente tem que caminhar para fazer isso!

Outra questão que vocês colocam que me impressionou é quando falam da articulação entre os diversos tipos de conhecimentos, articulação entre várias disciplinas, e vem, para mim, a questão da interdisciplinaridade, que nós vivemos numa pesquisa. É muito difícil, não estou dizendo que é impossível. Estou refletindo um pouco em cima dessas coisas nas quais acabamos recaindo. Isso é muito complicado. Em princípio, não estou dizendo necessariamente, a cabeça de uma pessoa que se forma em Matemática é uma cabeça muito diferente daquela de alguém que se forma em História. Quando você pensa no professor da rede, nesse professor que passa no concurso e vai para a rede, a possibilidade de vasos comunicantes entre o conhecimento é vital, temos que cavar esses canais, porque não há conhecimento senão dessa maneira. Uma das experiências mais ricas de minha vida em que mais aprendi foi como professora de Literatura na PUC-Rio. Os meus alunos eram alunos de várias vertentes. Eu tinha desde o psicólogo até o

físico, passando pelo historiador. Com as suas questões, a partir dos seus prismas enviesados, distorcidos pela escolha profissional e até mesmo pela inserção dentro da universidade, eles me obrigavam a pensar, e a repensar com eles em conjunto, esse conhecimento.

E essa foi a melhor coisa da minha vida. Não teve mestrado, não teve doutorado, não teve coisa nenhuma: aprendi foi com os meus alunos, aprendi ensinando. E a gente aprende é ensinando mesmo, a verdade é essa. A gente aprende muito é quando se vê com o desafio de ter que ensinar. Estou levantando pontos problemáticos. Temos que trabalhar, e eu acho que, em sendo uma unidade menor, e uma unidade rica, pelo menos na conjuntura deste país, vocês têm possibilidade de trabalhar um monte de coisas em conjunto, este seminário, essas coisas que vocês previram.

A outra coisa é que vocês falam em articulação entre educação e trabalho, e na articulação trabalho e emprego. Uma coisa que cada vez mais me aflige é que, dentro desta sociedade, as pessoas não têm condições de optar por um trabalho, elas têm necessidade de encontrar um emprego, não optam por um emprego. Nessa articulação educação e trabalho, há todo um embasamento de conhecimento da sociedade que está permitindo que afluam essas questões. Essa é uma questão muito importante. É difícil falar sobre camadas populares, porque a gente já fala no plural, porque é complicada essa categoria camada popular/camadas populares, mas, não tenho dúvida nenhuma, elas querem muito essa qualificação que este projeto pode dar. Elas não estão querendo universidade, como todo mundo está dizendo, elas estão precisando é de emprego, elas estão lutando pelo emprego.

E aqueles que passarem por uma escola como esta vão ter condições privilegiadíssimas, sairão daqui empregados. Talvez quando os empregadores tenham consciência sobre que tipo de cabeça pode estar saindo daqui, pode ser que eles fiquem reticentes em empregar esses profissionais, mas eles não serão tão reticentes, porque a vida, na empresa ou no trabalho, acaba obrigando as pessoas a se enquadrarem de alguma maneira. A gente não muda a sociedade pela escola, a gente não muda a escola pela sociedade.

O projeto de vocês está preocupado com o homem, e com a dimensão do trabalho, que é o que queremos recuperar na nossa história. No fundo, é a própria

história da humanidade querendo recuperar o trabalho. Porque nós, tão facilmente, mimetizamos o modelo que se nos impôs como modelo alternativo, e o trabalho ficou na última instância. Há muito que pensar sobre essa proposta.

Também tenho uma preocupação muito séria com essa questão de educação e trabalho no nível do professor, porque cada vez mais tomo consciência de que o professor vive o dilema da ética profissional. E como ser ético se ele tem que dar quarenta, cinquenta horas de aula por semana?! Porque tem uma questão de ética, a responsabilidade de ensinar alguma coisa a alguém. Isso não só é trabalhoso, como implica também uma decisão de tempo que o professor comum não tem.

Eu, por exemplo, como professora na universidade na pós-graduação, e fazendo pesquisa ao mesmo tempo, tenho duas turmas por semestre, no máximo. Quando eu estava na PUC-Rio, o que eu via? O último curso que dei, os alunos ficaram muito zangados, em determinado momento disseram que eu era um terror, um pavor etc. Eu passei cinco trabalhos para os alunos. Corrigi o primeiro, devolvi, e dizia: “Está ruim, não sabe escrever, não sabe pensar, não sabe botar no papel o que pensa”. As pessoas ficaram desesperadas com aquela nota. Dei o segundo trabalho: “Não soube ler, não soube interpretar, leia essa frase, isso aqui não liga com aquilo”. Cinco trabalhos! E dá muito trabalho corrigir! A turma se desesperou, mas, no semestre seguinte, quando começaram a pegar outros cursos, disseram: “A gente sofreu à beça, mas agora estamos sentindo o efeito desse sofrimento”. Porém, fazer isso é luxo! Porque o professor que faz mais de um trabalho por mês em um semestre, ele precisa ter tempo.

Volto à questão do espaço desta escola enquanto utopia em construção, a esses problemas que vocês estão colocando com extrema lucidez. Como organizá-la administrativamente é uma coisa complicada. Como elaborar o seu regimento, o que privilegiar no currículo? Até para responder a essa questão precisamos ter os alunos, porque eles variam e, de repente, você descobre que tem uma clientela em que é necessário reforçar mais determinado ponto – há toda essa previsão de certa plasticidade. Porém, o que me dá prazer ao ler este projeto é ver que as pessoas ainda estão acreditando, e ainda estão enfrentando o desafio de fazer. Porque o que eu mais ouço, e que me desespera e não me conformo, porque eu sou uma rebelde por natureza, é “sempre foi assim”. Não aguento e não aceito o “sempre

foi assim”! Não sou uma besta, não sou um animal: eu sou um ser humano e sou histórico. Sempre foi assim não quer dizer que sempre precisa ser assim, mas tem uma força que empurra as pessoas para baixo. Basta dizer que na secretaria a máquina sempre foi assim, não tem outro jeito, vai ser sempre assim. E se eu parto desse princípio, o melhor, é não continuar.

## Debate

**Questão:** *Você realmente botou o dedo na ferida em algumas coisas. Nilda Alves, citando o Vianninha, falou que a melhor forma de vencer a tragédia é olhar nos olhos dela. Acho que você olhou nos olhos da tragédia e complementou uma série de coisas ditas pelas pessoas que lhe antecederam. O curioso é que Mirian Warde disse ser preciso tomar cuidado com a relação entre a dialética da fantasia e a da realidade rebelde; Nilda Alves chamou a atenção também para a relação entre a realidade e as condições; e você trabalhou muito a questão da realidade rebelde. Isso me recorda uma discussão que penso que será o desafio da escola: a questão da interdisciplinaridade. O grande viés é as pessoas pensarem que, porque sapo e rã são batráquios e convivem na mesma lagoa, fazer cruzamento de sapo com rã melhora a espécie. O interessante nessas três falas é que são três rãs que nos ajudam a melhorar a espécie desta fantasia, desta poesia e deste desafio. É rica a sua colocação, embora você diga que a fez, assim, muito rente ao seu cotidiano. Talvez a questão mais dura que você coloque seja a de se queremos uma escola de elite para as classes populares. E você aborda a flacidez, digamos, gelatinosa da crença, em*

*primeiro lugar, de que, ao selecionarmos esse aluno com melhor conceito na rede pública, estejamos selecionando alunos das classes populares; em segundo lugar, que esse aluno de melhor conceito tenha certa homogeneidade. Então, já vão sendo colocados dados para se aprofundar no problema da seleção.*

*O que nós conseguimos refletir até o momento, digamos, a síntese que conseguimos fazer, seria de que existe a circunstância política, pois esta escola, embora tenha um corpo e uma cauda que perpassa a história das pessoas, que é a gestão, viabiliza-se num momento político. Porque, por mais bastarda que seja esta conjuntura, este momento é o filho bastardo que conseguimos criar até agora. Não é casual que isso se viabilize na gestão de Sergio Arouca, em determinada relação da própria Secretaria Estadual de Educação com secretários que podem pensar diferentemente, mas podem também fazer alianças para que isso ocorra, tendo uma capacidade técnica para viabilizar o projeto e a consciência histórica de que ou assumimos a história agora, ou isto será adiado. Esse é um dado que temos que ter presente. Outro dado que você nos traz é o de termos ou*



não o direito de retirar professores reconhecidos, sacá-los da rede, e trazê-los para Mangueiras. É uma pergunta até de caráter político, ético.

Sobre a seleção dos alunos, a questão à qual chegamos é que tem de ser aluno sim de classes populares, e não pode ser uma coisa pirotécnica, uma coisa do novo pelo novo, esse renitente na história da educação brasileira de se inventar uma experiência que se esgota nela mesma. Ela tem que ter certa permanência. Para isso, precisa ter um vínculo estrutural. Esse vínculo, a visibilidade que ele nos dá, é que essa experiência tem que ser amarrada à realidade crua que você nos apresenta. E tem de ser pública, ligada à Secretaria de Educação, por mais restrições que tenhamos a quem tenha governado, a quem governe ou a quem possa governar. Esse é outro nível de consciência sobre o qual também conseguimos refletir. E pensamos que isso já garante algumas coisas.

O que imaginamos além desse critério, que é frouxo, concordamos nisso, é o conceito, o caráter de regionalização. Não é uma seleção do tipo que as escolas técnicas têm, para cada vaga cinquenta candidatos, e selecionam uma elite de classe média. Isso garantiria uma junção precária do mínimo aceitável, no sentido da direção política, do momento político e do caráter público desta iniciativa, sobre quem é o seu destinatário.

Mirian Warde afirmou não ser suficiente o critério do conceito; Nilda Alves, *idem*; e você, de novo também mencionou a mesma coisa. Como são três rãs, dá para cruzar, pois não é sapo com rã, que não melhora a espécie. E começamos a ter que devolver a síntese e o melhor seria você nos dizer, dentro do possível, se esse horizonte satisfaz, ou se haveria alguma coisa mais a pensar sobre essa síntese.

**Zaia Brandão:** O horizonte já satisfaz. Essa coisa do pirotécnico me preocupa também. A gente tem uma tendência grande para perder as experiências boas. Elas nascem, crescem, dão frutos até bons, mas depois, por circunstâncias, vão sendo perdidas na memória da gente, na história. Muda não sei o quê, a coisa vai falindo, sobretudo na área de educação, onde há muitos altos e baixos, instituições que passam por momentos melhores e piores. Sinto que a gente perde um pouco para recuperar o fio das coisas que se construiu.

Na secretaria, acabamos de fazer um documento sobre como recuperar o curso de formação de professores. Qual foi a metodologia utilizada para esse trabalho? Qualquer tentativa de organizarmos uma coisa sempre vai apresentar falhas. O que desde o início ficou

claro para nós é que, se só fizermos isso nesta gestão, já teremos feito uma coisa muito importante. Se a gente só repensar, e deixar armada uma nova forma de funcionamento para os cursos de formação de professores, já deixamos uma semente muito importante dentro do sistema.

Então, o grupo responsável por esse trabalho fez o seguinte: ninguém tentou pensar como deveria ser o curso de formação de professores; foram na memória da secretaria, pegaram tudo o que já estava lá nas prateleiras do poder. É um negócio terrível reescrever a política que foi escrita há bastante tempo. Uma coisa que fizemos questão de explicitar é que esse não é mais um documento para ficar enfileirado nas prateleiras das salas do poder. Encontramos um monte de documentos, um monte de tentativas de reorganizar o curso de formação de professores. O que o grupo fez? De um lado, recuperou essa memória; de outro, entrou em contato com alguns cursos que estavam se questionando. O documento foi a união das duas coisas: o que já havia de projetos anteriores que estavam encostados e o que havia de insatisfação na rede, dentro das escolas de formação de professores e nas coor-

denações de ensino – primeiro grau, segundo grau, supletivo. O documento “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção” é um primeiro momento de reflexão no qual se chamaram pessoas para a sua discussão. Talvez seja um caminho, dando a dimensão do fazer, do caminhar. Ter que ser classe popular, essa é uma definição política. Na medida em que é uma definição política, cabe uma ação que seja compatível, que operacionalize a identificação dessa clientela.

**Questão:** *É interessante que, desde a primeira vez em que estive com o grupo – estive poucas vezes –, a definição que eles dão do público da escola se mantém igual, isto é, que sejam pessoas que precisem do trabalho, do emprego e, portanto, que sejam pessoas que vão estudar e praticar o que estudaram, mas que também não parem aí, que também tenham direito de ir além.*

**Zaia Brandão:** Ser pública é outra coisa importante, porque não somos tão poucos. Esta sociedade não seria tão perversa como está sendo se nós soubéssemos, de fato, sair da falta de organização, se soubéssemos nos organizar, se pudéssemos nos organizar. Quando digo nós, refiro-me àquelas pessoas que

têm um compromisso com uma mudança que não seja apenas uma mudança de superfície. Agora que estou na Secretaria Estadual de Educação, nunca ficou tão claro para mim antes que é preciso estar num partido político. É preciso, não podemos entrar de livre atirador. Porque há uma tradição clientelista, há uma tradição miserável nessa indignidade que chamam de política. Um dia entrou um deputado na minha sala, veio com o prefeito, e queria me convencer a fazer uma coisa que não era para eu fazer. Disse assim: “Professora, quando é que os técnicos vão entender que eles precisam dar um espaço para a política?” “Meu senhor, a diferença é a seguinte: primeiro, o senhor não entende nada do que seja o técnico de que o senhor está falando. Educação não é uma coisa apolítica. Se o senhor faz política, eu, fazendo educação, estou fazendo Política; o que nos diferencia é o tamanho do ‘p’.” Ele, obviamente, saiu furioso da minha sala.

Dentro daquela secretaria não tenho partido, não sou de partido. Se tivesse partido, se eu fosse uma militante partidária, se nós fossemos, a coisa mudaria de figura, porque você não é mais uma pessoa isolada, você tem como lidar com

esse clientelismo de igual para igual. É uma coisa complicada, eu não tenho a rota dessa história, só sei que essa recuperação da dignidade da política passa por termos consciência da nossa necessidade, de não ficarmos naquela posição tão confortável de dizer que todos esses partidos são uma porcaria, e nos acomodarmos, achando que podemos ficar de fora. Não é possível ficar de fora não, tem que haver uma consciência aguda de que é preciso estar dentro de uma estrutura partidária. E estar num grupo coeso dentro de um partido para ter um espaço dentro dele. Quando vocês falam em cruzar a questão do primeiro colocado com a regionalização penso que a concepção está melhorando. Ainda assim, não gosto da ideia. Defrontamo-nos com este dilema complicado mesmo: quero camada popular, mas quero uma camada popular que não seja tão popular assim. No fundo, não estamos tendo coragem de enfrentar esse fato porque, se ela for uma amostra aleatória, vai inviabilizar o meu trabalho. E se for uma clientela “dificinha” mesmo, daquela que fala errado, que tem uma história atrás, talvez o caráter de desafio seja muito grande.

**Questão:** *Será que nesta escola o compromisso com o popular e o social se dá pela origem dos alunos, ou pelo compromisso que a escola tem com os seus alunos, seu corpo docente, com esse social? Será que, necessariamente, tenho que ter uma camada de favelados, não pejorativamente, aqui na escola, que saia daqui e volte para um trabalho? Mas isso também não me garante que ele tenha um compromisso político e social. Não é a origem do aluno que vai me garantir o compromisso político e o compromisso social desta escola ou destes técnicos. A coisa é mais complicada. Não sei se, de repente, o compromisso dessa escola como social passa pela seleção de alunos de origem popular. Talvez estajamos fazendo, assim, certo desvio, talvez isso seja um equívoco.*

**Zaia Brandão:** Acho que você está dizendo uma coisa da maior importância. Quando pegamos este documento, no início, quando se menciona toda a situação da área de saúde, e todo o descompromisso com a saúde coletiva, há um caminho por aí. O caráter social ou popular, ou de atendimento às camadas populares, será que ele precisa se dar realmente por aí? Inclusive, há até pesquisas sobre isso na área de educação, quando se estuda a questão da progressão da normalista, por exemplo.

Quando a carreira de magistério foi perdendo *status*, foram entrando cada vez mais segmentos: dos segmentos médios, das camadas médias baixas, até segmentos populares, conforme proliferaram os cursos de professores. E uma coisa terrível é que, efetivamente, para o aluno oriundo da camada popular, esse curso significa uma ascensão social e, ao mesmo tempo, uma rejeição de origem. A professora que às vezes trata com o maior desprezo os seus alunos, que acha que aquele aluno não tem jeito mesmo, é a professora que ascendeu socialmente através da carreira do magistério. Esse é um dilema desta sociedade, mas é real, é uma verdade. A enfermeira formada, para o atendente, faz uma diferença enorme, sobretudo se essa enfermeira veio lá de baixo.

Acho que isso tem que ser pensado melhor, porque a questão da saúde foi muito bem colocada por vocês aqui. Essa questão é tão séria, e tão perpassada pela preocupação, como a questão da educação. Quando vocês tomam o termo saúde como qualidade de vida, a dimensão se expande muito para uma escola deste tamanho. A sensação que tenho é a de uma tarefa gigantesca.

É um projeto que ainda está procurando a sua identidade e tem uma definição política clara. O compromisso é social e com a saúde e com a área da saúde. Isso é claro, é nítido, é límpido. Porém, ainda está indefinido sobre como fazer isso. E ele pode ir por outro caminho; como na educação, na área da saúde não importa de que extrato social o aluno venha, ele pode ser o filho do rico. Se essa escola é para valer nesses dois pés em que ela afincou o seu projeto, pode ser que o caminho passe por uma coisa que tenha uma extensão na rede da saúde e que seja multiplicadora rapidamente.

Há uma coisa que me preocupa na área de educação. É muito fácil você fazer um projeto bom. Fazer uma boa escola dentro do setor público não é uma coisa complicada, mesmo com esses complicadores que estamos enfrentando aqui. Qual é o destino desta utopia? É mostrar que a utopia é possível do ponto de vista de organizar uma escola politécnica boa, de qualidade, mas que só tem o efeito da exemplaridade. Está claro que ela joga até umas pessoas no sistema, não estou negando, e ela teria o efeito de mostrar que isso é possível. Mas até para ter esse efeito

é preciso que haja a possibilidade de multiplicar.

Existe outra forma. Talvez, caso eu consiga injetar no sistema de saúde profissionais conscientes da dimensão social do serviço público de saúde, do atendimento público da saúde, eu esteja num caminho que, por mais que a minha população aqui dentro tenha um extrato elitista, isso não tenha importância. A cabeça que eu fizer é que é importante. A ideologia que eu passar, a formação que eu passar, o efeito multiplicador disso é que é importante – multiplicador enquanto um projeto que não fica confinado numa coisa que apenas diz que foi possível. Logo, é efeito exemplar, mas efeito só dentro da Fundação Oswaldo Cruz é uma situação muito peculiar. Será que não vai ficar só como exemplar, que só foi possível nessas circunstâncias? E o quanto essas circunstâncias se reproduzem pelo resto desse país? O outro caminho é o projeto começar a formar e injetar pessoal no sistema de saúde.

**Questão:** *Formar gente é uma experiência vivida pela Escola Nacional de Saúde Pública. Hoje faço uma crítica a essa expe-*



*riência. Quando se alarga a formação nessa quantidade enorme – e hoje se dão cursos no Brasil inteiro, em todas as capitais –, critico a qualidade, que caiu enormemente. Desde 1966 ouvíamos esse que era um discurso dos próprios ministros da ditadura: “Temos que lançar pessoal em quantidade, não faz mal baixar a qualidade, mas nós temos gente”. O meu diagnóstico é que se chegou a uma qualidade tão baixa que realmente é inoperante. Quando a gente faz essa proposta de trabalhar com um pequeno número e trabalhar com qualidade, na nossa cabeça há duas ideias: a ideia básica é que, se a Fundação Oswaldo Cruz tem bons laboratórios, bons pesquisadores, bons técnicos, trabalhando bem, que eles sejam formadores. Evidentemente, isso tem um limite de quantidade porque, senão, transformo os laboratórios de pesquisa em laboratórios de ensino. A segunda ideia é que, se esse modelo der certo, pode ser desenvolvido em outras entidades que possuam condições semelhantes à da fundação, como o Instituto Adolfo Lutz, em São Paulo, o Instituto Evandro Chagas, em Belém, além da universidade, que, afinal de contas, tem essas condições.*

**Zaia Brandão:** Acho que não fui entendida numa coisa: eu não falei em quantidade. A minha ideia, quando falei isso, era manter até a ideia de escola polítéc-

nica como se está imaginando. O que discutíamos aqui, me parece, era a questão da clientela: se seria uma clientela de camada popular ou não. Mesmo que aconteça desta escola vir a ser um exemplo, um exemplo que vai dar frutos, necessariamente, e que pode ser extrapolado mesmo que não possa ser apropriado pela rede como um todo, dadas as condições específicas da Fiocruz, essa opção, essa direção parece-me que responde, claramente, ao compromisso que este grupo, que esta instituição e estas pessoas, neste momento, estão apontando.

Ainda não foi respondido concretamente o discurso da escola única, pública e gratuita de qualidade – que na prática está difícil. Ou seja, não apenas fazer o politécnico, mas responder a essa clientela – e o principal desafio está exatamente aí, em demonstrar para a sociedade, para o sistema de um modo geral, que nós acreditamos ser possível. Não pensei na questão da Escola Nacional de Saúde Pública, como ela fez isso – e obviamente ignoro muitas coisas. Quando se levanta a questão de que existe o Adolfo Lutz em São Paulo, você, da área, sabe a possibilidade do efeito exemplar da proposta se multiplicar por essa via.



Mesmo com o que você coloca agora, ainda temos um problema, que é o problema que nós, que estamos na educação, enfrentamos há muito tempo. Vocês o enfrentam duplamente, porque se nós, profissionais de ensino, enfrentamos esse problema no primeiro grau, vocês estão se propondo a enfrentar no segundo grau. Não estou querendo dizer que é impossível, porque não penso que seja impossível. Só acho que é preciso ter muita lucidez a respeito das dificuldades, porque nós, com tudo o que já produzimos, e com todo o engajamento que tem havido nos últimos anos de algumas pessoas que pensaram e trabalharam sobre isso e que assumiram a tarefa bem desconfortável de estar, inteiramente ou mais ou menos, à frente da educação pública, na realidade, estamos vendo experiências serem frustradas porque não há dignidade na política, porque a perdemos. Estou querendo chamar a atenção de vocês para dizer que o que vocês estão se propondo não é pouca coisa não, porque vocês querem fazer isso no segundo grau. Mas vamos pensar em todas as dificuldades, desde a seleção da clientela, desde o problema de uma escola que vai dar bolsa – que precisa, inclusive, dar todo esse apoio para

que a coisa possa acontecer. A seleção dos professores é uma questão complicada, mas é até razoavelmente contornável, na medida em que haja uma consciência clara de como ir qualificando esse professor. Ao mesmo tempo em que você forma o aluno, você forma o professor.

**Questão:** *Estou quase convencido, do ponto de vista da realidade e das possibilidades, que esse projeto não é um projeto a curto prazo e é extensível a uma grande rede. No momento de quase crise de hegemonia na sociedade – acho que estamos, na sociedade brasileira, num momento de crise de hegemonia e de perspectivas –, o que estamos pensando aponta para uma quarta via. Isso eu estou percebendo agora, nesta reflexão.*

*Pensando em termos de Rio de Janeiro, não adianta fazer Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) de um lado e ter uma rede abandonada de outro. Também o Ciep, da forma como está posto, não resolve. E então vem o governo federal e, até por razões políticas, joga nesta área duzentas escolas técnicas, como num passe de mágica, garganta abaixo da sociedade. E cadê as duzentas primeiras? Aí buscam os Senais da vida, onde seja possível encaixar.*

*Essa dimensão me parece uma brincadeira, no sentido de que é um jogo, e é preciso ir mais fundo. Primeiramente, não se muda a realidade rebelde da escola pública sem uma vontade política lúcida e muito dinheiro. Na passagem para um governo mais progressista do que representa a transição democrática, este saco de gatos em que nos metemos, com “n” partidos dentro de um partido, o que priorizar na sociedade? É saúde? É educação? A prioridade de todo o discurso do governo é a área social, a correlação de forças. Penso que, para esse tipo de desafio, há que se ter essa nitidez, pois este projeto não é o mesmo das escolas técnicas tradicionais, propõe-se um novo vetor. E é uma coisa que só tem viabilidade de generalidade na construção de um movimento de correlação de forças que não se limita a Manguinhos, pois isso, discutido apenas na Secretaria de Educação, não dá! Não dá em São Paulo, ou em Minas, nem em lugar nenhum deste país. Há uma grande ilusão de se fazer moda também dessas experiências, dizer que São Paulo foi muito longe, que Belo Horizonte foi muito longe... Existe um livrinho, O gatopardismo na educação (Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987), de Noêmia Pereira Leroy, que é muito interessante, e demonstra como que a grande política mineira esbarrava nas autarquias do interior.*

*Nós entramos bastante nesse discurso fácil. Esta reflexão me ajuda a dizer que este é um negócio que está em condições excepcionais, mas com uma realidade crua que, às vezes, pode ser desconhecida para nós. Há laboratórios na Fiocruz, existe uma competência profissional nesses laboratórios, existe uma vontade política institucional, há condições de barganha política. Recursos? Se não existem, vão existir. Viabilidade de longo prazo? Ela depende do terceiro e quarto escalões. E isso eu acho que se acerta. Além deste grupo que está aqui, que é mais permanente, tem gente com vinte anos ou mais aqui dentro, gente que tem uma cauda, uma história, que pensa assim. Acho que por isso ela não vai ter muitos técnicos, mas sinaliza um pouco aquilo da utopia mais geral.*

*Perguntava eu a Mirian Warde se o conceito da escola trazia um pouco a historização desses conceitos de politecnia. Dizia ela que a politecnia só existe no conceito da teoria do conhecimento do materialismo histórico. Do ponto de vista de condições sociais, só existe nas sociedades que fizeram a ruptura revolucionária. Fizeram a ruptura, mas não instauraram a revolução. Segundo Lenin, a tomada do poder não é a revolução. Com isso, Mirian Warde chama atenção para o sentido de politecnia como nós estamos usando aqui, numa sociedade em que Marx*

*mal podia imaginar, ao dizer, no sentido europeu da experiência dele, que a classe operária estava condenada a reproduzir a classe operária. E o que ele diria hoje, se visse que, neste país, a classe operária reproduz o lumpen? Nesta realidade, o conceito de politécnica passa, sim, no bojo dessa correlação de forças, dessa luta de avanços, ainda dentro desta sociedade que não é a sociedade renovada. A síntese que consigo fazer desta reflexão é que ela assinala um ponto no universo, e ele corre o risco de ser uma coisa exemplar que morre. Uma coisa bastante inarredável da direção que a cauda do grupo indica, e a cabeça talvez, é que precisa ser uma escola dentro de um nível de classe popular, que ainda não está bem definido se são os de colarinho branco, os de colarinho azul, ou se um lá de baixo – lá de baixo não vai ser, porque esses não entram na escola, ou saem na primeira série. Provavelmente, nós vamos trabalhar com uma elite das classes populares. E isso é uma tautologia terrível. Uma elite de umas classes populares ferradas, mas uma elite. Isso que a gente está trabalhando, por exemplo, a via dessa multiplicação é uma via interessante. A esquerda tem que parar de proibir Marx e Engels por terem sido, um, filho da pequena burguesia e, o outro, um grande filho de burguês. Temos que trabalhar, cooptar a elite – os próprios parceiros do movimento de 1964 tiveram insô-*

*nias duras, quando seus filhos foram exilados porque estavam contra o golpe. Essa até é outra ideia interessante de como trabalhar numa outra ponta.*

**Zaia Brandão:** A imagem que me vem, quando você recupera as coisas, recoloca, e quando olho as faces das pessoas, que para mim é o mais importante, é que são todos uns loucos lúcidos. São todos uns loucos lúcidos, no sentido de se permitirem a utopia, essa dimensão que a gente não pode perder, mas com a lucidez de se questionarem dos caminhos que vão tornar isso viável. Há que se ter um pouco de loucura dentro dessa sociedade, um pouco! Acho que a gente tem que tomar a sua pilulazinha de loucura diária para enfrentar o cotidiano.

Talvez eu tenha passado uma visão muito azeda, mas ela é decorrente da minha circunstância de vida atual. Está sendo muito difícil, para mim, compatibilizar aquilo que tenho que fazer com aquilo que eu gostaria de pensar e com os grupos que me solicitam para pensar junto inclusive, acho importante mencionar, porque estamos vivendo uma experiência muito dura, muito difícil. É muito fácil dizer como é que deve ser; já fazer é muito difícil.

Talvez eu esteja um pouco azeda, talvez esteja passando uma impressão, assim, de dizer que é difícil, até falei impossível num determinado momento. Há pessoas que conseguem falar desprendidas de sua história – eu diria até que, na academia, exercitamos muito um discurso que é desprendido da nossa história. Talvez pela origem e até por temperamento, eu sei como fazer isso quando escrevo, mas quando falo com pessoas com as fisionomias de vocês, com o olhar de vocês, que não são aquela plateia formal que vai me ouvir para gostar ou para desgostar, uma plateia que já tem um pressuposto, é diferente. Estamos aqui discutindo, e a discussão é para valer, não para eu rebater e mostrar que sei mais – esse jogo não está posto.

A minha história, no momento, é uma história de uma enorme desconfiança. Quase não venho aqui hoje, porque, de manhã, apanhei muito, por estar trabalhando no governo, porque está havendo eleições... Vim para cá pensando vou conversar com um grupo que é sério e que já conheço.

Então, tem um lado desta minha fala que está muito amarrado, até com uma raiva de mim, por não ter me debruçado

mais neste documento. Porque quero entrar nessa loucura como colaboradora, mas de uma maneira mais aprofundada. Mas não posso me desprender do que estou vivendo hoje em dia. Estou vivendo um enorme desafio, e um enorme desencanto. Estou vivendo um enorme drama de estar no setor público e achar que isso deve se dar pelo setor público, e ao mesmo tempo estar sendo, a cada momento, sinalizado para mim que não dá. Não quero acreditar nisso. Não acredito nisso. Se amanhã eu sair, vocês estejam certos, volto em algum momento. Não é para ser diretora de departamento, porque isso pouco me importa, mas volto porque agora não consigo mais ficar fazendo pesquisa e dando aula na pós-graduação depois desse mergulho no real. Até vou fazer essas coisas, mas a minha cabeça virou, a minha vida virou!

Não entendam com isso que estou saindo, só afirmo que não posso sair desta minha experiência dizendo que não dá. Se eu disser isso, é um suicídio profissional. A minha vida nos últimos anos foi dirigida para a escola pública, nos últimos longos anos. Não posso sair de um setor público dizendo que não dá. Quando olho essa experiência

e faço essas críticas meio desajeitadas, e digo todas essas coisas, é porque nós não podemos perder a dimensão do que é possível.

A única coisa que eu gostaria de dizer a partir dessa minha experiência dolorida é que a gente também não pode ser inocente, como fui quando aceitei o convite. Os primeiros meses que passei na Secretaria Estadual de Educação eu era uma enorme inocente. Todo mundo me reverenciava, e eu nem sabia que esse cargo era tão importante, depois é que descobri. Se você tem carro e chofer, você está num cargo público importante, e há um monte de deputados que está com raiva de você se você não foi indicada por um deles. Não se pode ser inocente a esse ponto. Não estou arrependida não, quero mais é ficar, vou fazer força para ficar, mas é uma inocência muito grande achar que a gente chega lá e tira de letra. Tira nada. É muito difícil!

E nesse projeto de uma escola politécnica, com toda essa história anterior, com o cuidado e as questões muito pertinentes que foram levantadas aqui, diria que vocês também não tiram de letra – e estão conscientes disso. Esse é um projeto complicado e que, para dar

certo, precisa ser mesmo atravessado por várias vias, porque ele não pode “não dar certo”. Quero estar aqui, no meio de vocês, conversando um pouco, mas ainda tenho algumas angústias que passam por esse negócio de educação.

Educação é uma coisa fácil de falar e difícil de fazer, mas cada vez está sendo mais difícil, sobretudo quando se tem a preocupação de atingir a camada popular. Porque a verdade é que passamos por várias etapas. Há um momento em que descobrimos que essas camadas são marginais culturais. Mas como, marginal cultural é a grande maioria, como é que é marginal? Quem é a maioria? Que marginalidade é essa? Aí se muda a conceituação. Não é deficiência, não é carência. É diferença cultural? Vamos mudando de vocabulário, e não só mudamos de vocabulário, porque essa mudança mexe com a maneira de se tratar essas questões. Tenho a sensação de que caminhamos ainda muito pouco na questão da educação das camadas populares. Elas continuam fracassando. Nós continuamos fracassando em fazer uma educação boa, mas temos que tentar!

Aqui e ali vemos experiências que, efetivamente, conseguem caminhar no sen-



tido desejável. Andando pelo estado, tenho ficado surpreendida. Até então, as pesquisas que fazíamos, pesquisa de campo e de escolas, eram sobre escolas públicas situadas no Rio de Janeiro. Podiam até estar localizadas na periferia, mas era o Rio de Janeiro. De repente, você vai para o interior e começa a ter uma surpresa. É aquela questão da heterogeneidade: o perfil do professor do interior é inteiramente diferente do perfil do professor do Rio! Esse professor tem face, tem cheiro, e ele é conhecido pelo seu aluno, o aluno sabe onde ele mora. Até pelo fato de estar localizado no interior, e ter face, nome, localização, porque as pessoas sabem onde ele mora, ele não sai da escola para um universo incontrolável, ele tem um destino que as pessoas conhecem, elas sabem onde fica a casa dele, esse professor é muito mais comprometido. Pode até ser mais despreparado, às vezes, que o outro. Mas uma coisa que está me deixando assim, impressionada, é que sentei numa sala de aula e assisti a uma aula de História, cheia de problemas, se a gente fosse avaliar do ponto de vista de certos escorregões que a professora dava, ou certas simplificações que fazia, porém, ao mesmo tempo, naquele contexto, naquela ci-

dade, aquele esforço tinha um significado incrível, que era prender aqueles alunos naquela escola, acreditando que vale a pena estudar. Por pior que ainda seja a qualidade daquele ensino, esse aluno não estava encarando a escola como alguma coisa que não era para ele.

Você descobre que nós, polos irradiadores de cultura de uma cidade como o Rio de Janeiro, achamos que o saber mais ou menos fica confinado aqui. E, de repente, descobrimos no interior aquele professor que vai cavando, vai aprendendo de qualquer modo, vai lutando e se torna um bom professor. De repente, ele tem todas as condições de ser professor aqui, só que, como a ação é normalmente de cima para baixo, as secretarias ignoram a qualidade que já está dentro do sistema de ensino. Falamos da baixa qualidade de ensino e nivelamos tudo, esquecendo que, dentro da escola, há qualidade, tem professor trabalhando bem dentro da escola. E não se localiza isso, fazendo desse professor que está no interior alguém que irradie, valorizando seu trabalho. Em vez de pegar um excelente professor de Geografia da capital para dar um curso de Geografia para os professores de determinado município, é



possível colocar aquele professor para fazer isso, o que é muito mais importante porque, inclusive, permite que a localidade acredite no seu potencial.

É sobre estratégias como essa que reflito e digo que há muito a fazer. Este aqui é um projeto viável. Não como está, ainda, mas ele é um projeto e, enquanto projeto, viável. Viável porque uma “utopia em construção”. E, na realidade, só se rompe com o marasmo da educação quando se topa romper mesmo, quando se sonha alto. A tendência é pensar alto, mas, obviamente, entre o pensar e o fazer há um intervalo em que se vai ter alguma coisa a construir. Por mais que se pense bem antes, quando se começa, inúmeras coisas precisam ser corrigidas. Deve-se pensar lá em cima, obviamente com todos os cuidados de manter o pé na realidade, ou seja, como selecionar a clientela, como definir o currículo etc., mas tem que se sonhar alto mesmo, porque, se não se sonha alto, não se sai do atoleiro.

**Questão:** *As duas questões que calaram fundo são a seleção do aluno e a do professor, a dificuldade que elas representam. Mirian Warde e Nilda Alves situaram muito a questão de que o critério fundamental para a sele-*

*ção do professor deveria ser o de alguém que tivesse o domínio das áreas que são fundamentais para o curso. Não adianta selecionar um sujeito que é altamente politizado, mas que, em vez de dar Química, vai reforçar o partido dele. Na ordem das prioridades, é o indivíduo que domina, mas que tenha uma sinalização da utopia. Esse professor terá que ser selecionado dentro de uma rede. Refletimos um pouco que essa escolha seria, no fundo, uma troca, e também dependeria de o sujeito querer vir. Como você vê esse trâmite? Passaria por uma consulta, um convite, uma conversa? Acho que vai por aí a ideia de como selecionar.*

**Zaia Brandão:** Esse tipo de professor na rede eu diria que não são poucos. O grande problema é que a rede é tão grande que acaba pulverizando. As pessoas estão por aí, a cada dia me surpreendo quando descubro certas pessoas, certos professores que venho a conhecer. Por mais simpatia que eu tenha por esse projeto como diretora do Departamento de Educação hoje, me pergunto se tenho o direito de escolher determinados professores para esta escola. Isso é complicado, mas acho até que, dependendo de como esteja estruturado o projeto, ele merece que façamos isso. Não sei nem se é viável

de se fazer, digo isso com toda franqueza e tranquilidade. Na medida em que esse projeto esteja estruturado para não ser uma coisa que venha a ferir a ética até mesmo do compromisso com a rede como um todo, é preciso que se tenha alguma coisa assim: “Isso tem alguma volta para a rede”, ou seja, se tirar esse professor um tempo da rede vai ter um retorno positivo para ela e qual será esse retorno. Desse modo eu compro essa briga.

**Questão:** *Que direito tinha a Secretaria de Educação de tirar Zaia Brandão da universidade? Agora você volta para a universidade com esse mergulho real, e com uma visão bem diferente. Acho que os professores estão isolados, fazendo um bom trabalho. Se eles quiserem, acho que é uma forma de tirar do anonimato e devolver, para a rede, um trabalho de qualidade.*

**Zaia Brandão:** Preciso de professores bons na rede, estamos lutando por isso. Então, é um pouco assim: “Tudo bem, mas qual é a volta para a rede?” Só tenho o direito de fazer isso se tiver um retorno para a rede.

**Questão:** *O professor da rede é um assalariado do dinheiro público. Ele simplesmente*

*deixaria de prestar os seus serviços no colégio X para prestá-los aqui, possivelmente para uma mesma clientela. Sua vinda para cá não implicaria tirá-lo da rede: ele simplesmente prestaria o serviço aqui. E há outro aspecto: como teremos, no próximo ano, provavelmente em convênio, apenas uma turma com cinco aulas de português, parte do tempo do professor seria cumprida aqui, parte continuaria no colégio estadual. Então, não é um retirar.*

**Zaia Brandão:** Na minha cabeça não vejo isso senão com o professor com tempo integral. Para mim, só existe a possibilidade com professor de tempo integral. Sabe por quê? Se pegarmos a ideia da clientela e tudo o mais, uma coisa que se percebe é que há uma probabilidade bastante grande de recebermos alunos muito ruins. Onde às vezes o projeto Ciep falha é em ter se pensado em muitas coisas e ter-se esquecido de um dado importante, que é aquela diferenciação: precisa ter um professor de Português disponível durante um tempo que seja suficiente para ele atender o João, atender o Paulo, atender a Ana, com as suas dificuldades específicas. Se for para fazer uma boa escola, é necessário que o professor de Química, que identificou que o menino não está entendendo aquilo porque lhe falta,

ali, um conceito de matemática, converse com o professor de Matemática, para que esse professor trabalhe aquele conceito. Vejo um pouco a interdisciplinaridade por aí. Quando o aluno começa a “entrar pelo cano” na Física, por exemplo, o que está faltando, às vezes, é a Matemática; ele não entende a Física porque ele não teve a Matemática. Então o professor precisa estar em tempo integral numa escola como esta, na minha cabeça.

**Questão:** *Tudo o que conseguirmos será oferecido de volta à rede e ao sistema de ensino. Vamos dar tudo de volta, todo o resultado, todo o êxito, tudo o que sair vai de volta para a rede de ensino. Isso, de certa maneira, é o que nos dá essa liberdade. Não temos nenhuma obrigação com o governo ou com a lei de montar uma escola destas. Estamos montando porque possuímos um entusiasmo enorme de fazer isso, de aproveitar o potencial, só por isso! Não é tradição da Fundação Oswaldo Cruz o ensino de nível médio. Então, tudo isso vai de volta para a rede, para o estado, para o professor. O que se ganhar aqui vai para lá, porque a nossa finalidade é fazer e oferecer.*

**Zaia Brandão:** Não tenho dúvidas disso. Quando coloco essas questões, as

coloco exatamente para ter explícitas essas coisas na minha cabeça. Para poder refletir, porque acho que tenho que refletir sobre todas elas. Só acho que o professor, numa experiência desse tipo, deve trabalhar em tempo integral; é o caminho. Ouço todo o tempo que tem professor demais na rede, tem professor demais extraclasse. Na realidade, há professor de menos. O grande drama dos Cieps, da ideia dos Cieps, passa um pouco pelo fato de o professor não estar habituado ao tempo integral, até porque ele não é pago dignamente para dar um tempo integral decente.

**Questão:** *É incrível a descostura histórica que a gente tem em nossa formação. Na Revolução Francesa, as forças que lutaram pela escola pública laica definiram que a escola de formação de professores seria a escola normal. E era uma escola tipo total, tem até a expressão dos casais pedagógicos. A escola de três ou quatro anos de tempo integral, de formação de professores de primeira à quarta série. Segundo, nós aprendemos que, lá, eles descobriram, há um século e meio, que para evitar o fisiologismo na educação havia um caminho, o professor e a qualidade de ensino com controle estatal.*

*A França é um país, mas, para o controle, o professor – e também o inspetor etc. – tem que ser pago unitariamente, e a qualidade de ensino também tem que ser unitária.*

*Isso me faz lembrar das condições em que trabalhamos, com o problema do fisiologismo de que você falou. E pode ser até que os professores vejam este espaço como uma forma de sair da rotina da rede. Precisamos começar a acreditar, temos que apontar para coisas diferentes. Por exemplo, me arrepia a forma como neste país se faz a municipalização. Isso é acabar com o ensino lá da paróquia. O que a França fez naquela época, conseguindo bons resultados? O prédio escolar, o giz, o cotidiano da escola, o material, quem deveria dar era a comunidade. Porque então o pai, a mãe, a tia têm o poder perto, e podem pressionar. Eles não podem pressionar o fisiologismo do salário.*

*Engraçado como nós perdemos essa memória da história. Quando começo a ler essas questões por conta da tese de um aluno que é francês, surge certo desespero de achar que,*

*ainda hoje, estamos fazendo torto. E é uma dramaticidade. Penso que se aponta aqui, também, para outra coisa: talvez seja preciso pensar que esse professor, na medida em que fica aqui em tempo integral, deve criar algum problema, provavelmente haverá um desnível em relação aos demais professores da rede.*

**Zaia Brandão:** Quando levanto essa questão, acho que é uma questão real. Aqui vocês tem uma instituição sólida. Estamos aqui entre pessoas que estão acreditando que dá para fazer coisas boas. Diria que há uma coisa com a qual é preciso ter muito cuidado nesse projeto, e quando for definir isso, já definir amarrado de todo jeito. Falou-se de fisiologia, e me ocorre que, o dia em que se souber que é professor em tempo integral, que existe uma possibilidade de bolsa e tudo o mais, será uma loucura! Haverá pedidos de todos os lados.

## Dermeval Saviani\*

Lendo o documento “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção”, que serve de referencial para este seminário, fiquei entusiasmado com a proposta de instaurar uma atividade na perspectiva da politecnicidade, porque é uma experiência que promete oferecer subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino no país. Isso, é claro, traz alguns complicadores, pois se trata de articular o presente com o futuro, formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito desta proposta.

De qualquer forma, me parece que esse é o movimento do real. Temos que, a partir das condições existentes, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente. Isso vale também para a questão legal. Quando participamos da elaboração de um parecer sobre o sistema de ensino de São Paulo, indagávamos se fazia sentido efetuar alguma reformulação às vésperas de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Então, havia a possibilidade de se fazer apenas adaptações secundárias e aguardar a nova legislação para ter novas normas que efetuassem modificações substantivas. Se adotássemos essa atitude, é possível que a nova legislação não avançasse o quanto poderia avançar se nós nos antecipássemos a ela.

Nesse sentido é que consideramos importante fazer propostas e implantar já medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz dessas propostas e da experiência daí decorrente que é possível incorporar à legislação geral do ensino no país medidas mais consistentes e avançadas. É também nesse sentido que vejo a experiência do Politécnico da Saúde. É óbvio que, enquanto ela se implanta com base na legislação existente, nela terão de ser feitos alguns ajustes, levando-se em conta as normas existentes. Porém, à medida que ela avança, pode ser um patamar, uma base para que a nova legislação, em vias de ser elaborada no próximo ano, já incorpore esses avanços e nos liberte das amarras que a atual nos impõe.

De início, penso que talvez pudesse dar alguma contribuição retomando a concepção básica de politecnicidade, porque me parece fundamental que isso esteja suficientemente claro de modo a podermos tomar as medidas mais práticas relativas à organização curricular. A noção de politecnicidade deriva basicamente da problemática

\* Palestra proferida em 4 de dezembro de 1987.

do trabalho. Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá com base no conceito e no fato do trabalho – portanto, no entendimento e na realidade do trabalho.

Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho. E por que isso? Porque basicamente são aquelas noções gerais que costumamos encontrar nos enunciados relativos à educação: que a educação diz respeito ao homem, que o papel da educação é a formação do homem, e assim por diante.

Na verdade ficamos com esses enunciados num plano muito genérico e abstrato, porque, em geral, não nos colocamos a questão do que é o homem. O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal na medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente para ele adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito por meio do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza, e transformá-la.

Ora, essa ação sobre a natureza, que a transforma, é uma ação guiada por objetivos. Esse é outro elemento diferenciador da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho. Os animais também agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos, isso é, eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, ao passo que o homem antecipa mentalmente o que vai realizar. No início do quinto capítulo do livro 1 de *O capital*, Marx, tratando do processo de trabalho em geral, distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas pelo fato de o arquiteto antecipar mentalmente o que irá realizar, ao passo que a abelha realiza uma ação por instinto.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência dos homens. Por



meio do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portando o modo como o homem trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista, baseado na transformação exercida pelos escravos; o modo de produção feudal, baseado no trabalho do servo que trabalha a terra, que é propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada dos meios de produção, no qual os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionaram sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência.

A realidade da escola tem que ser vista nesse quadro. A escola originalmente era algo restrito. Isso se devia ao fato de que as habilidades que cabe à escola desenvolver, nessas formas primitivas, restringiam-se a pequenas parcelas da humanidade. Aliás, a própria origem da palavra escola é ligada ao ócio, ao lazer, tem a ver com essas condições sociais de produção da existência humana. Na Grécia, a escola era o local do ócio, o ginásio era o local onde se praticavam jogos, fazia-se ginástica. Isso se deve ao fato de se tratar de uma sociedade escravista, em que o trabalho mediante o qual a sociedade em seu conjunto se mantém é trabalho escravo. As funções intelectuais, portanto, eram restritas a pequena parcela da sociedade, e a escola também dizia respeito apenas a essas parcelas.

Na Idade Média, o trabalho propriamente produtivo, aquele trabalho que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil, o trabalho de cultivo da terra. Esse trabalho de cultivo da terra também era um trabalho desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas, e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Quem se dedicava ao trabalho

intelectual era a parcela dos intelectuais fundamentalmente concentrada no clero. As escolas na Idade Média se restringiam a essa parcela e, por isso, eram chamadas escolas monacais.

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como força produtiva. É a sociedade que converte a ciência, que é potência espiritual, em potência material por meio da indústria. A sociedade moderna, por confronto com a sociedade medieval, operou uma modificação, uma inserção. A sociedade medieval, feudal, se baseava na propriedade da terra, a classe dominante eram os senhores feudais; o trabalho dominante nessa sociedade era o trabalho agrícola; a forma de convivência entre os homens era de tipo rural. Assim, na Idade Média, o campo prevalece sobre a cidade, e a agricultura prevalece sobre a indústria, que, no modo de produção feudal, limitava-se ao artesanato – o trabalho manual.

Com as mudanças ocorridas a partir do final da Idade Média, inverte-se essa relação: o campo passa a se subordinar à cidade e a agricultura, à indústria. Por isso, a sociedade moderna tende a um processo de industrialização da agricultura e urbanização do campo. Ela tende a assumir crescentemente a forma urbano-industrial, porque a agricultura na sociedade moderna tende a ser crescentemente mecanizada, ou seja, industrializada. Incorporam-se as técnicas de produção industrial na própria produção agrícola. E o interior, o campo, tende a se urbanizar, as relações sociais tendem a se centrar nas formas urbanas, que passam a predominar sobre as formas rurais.

Uma das características desse tipo de sociedade é justamente ela ultrapassar a faixa dos direitos naturais e entrar na era do direito positivo. O direito positivo significa que a sociedade se organiza segundo normas formais estabelecidas por convenções, desenvolvendo então todas aquelas teorias que a sociedade moderna foi produzindo, como o contrato social de Rousseau e as demais teorias jurídicas que se desenvolveram ao longo dos últimos séculos. Sendo organizada nesses moldes, de uma maneira que se distancia da forma natural, a sociedade assume mais caracteristicamente a forma histórica, mediante a adoção de normas que são produto das próprias relações entre os homens.

Esse tipo de sociedade possui como pressuposto, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação não naturais, não espontâneos. É a partir daí que se pode entender a exigência de generalização dos códigos escritos, porque é na sociedade moderna que surge a necessidade da generalização da alfabetização. Sobre esse pressuposto, também se coloca a questão da universalização da escola, isto é, a escola diz respeito ao trabalho intelectual, à cultura letrada, pressupondo o domínio dos códigos escritos. Nas formas anteriores de sociedade, a escola poderia ficar restrita àquela pequena parcela que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. No Egito antigo, por exemplo, havia os escribas, que faziam a escrituração das contas do Estado. Era o funcionário do Estado que desenvolvia esse trabalho e ele tinha que ter certo grau de escolaridade, uma formação no âmbito dos códigos escritos. A grande massa da sociedade não precisava disso, e não tinha acesso, portanto, à escola. Na sociedade capitalista, a cidade prevalece sobre o campo, e incorpora na sua própria forma de organização, a partir do direito positivo, dos códigos convencionais, a necessidade do domínio desses códigos como uma exigência generalizada, universal. Decorre daí a proposta de universalização da escola, e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares.

Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar desde a escola básica, a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho, como processo mediante o qual o homem transforma a natureza. Mas os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, e sim se relacionando entre si. Sabemos que o indivíduo é um produto histórico tardio, pois o homem constitui-se inicialmente como ser gregário, como ser em relação aos outros. Ele só se individualiza no processo histórico, e é só na época moderna, na sociedade capitalista, que surge o indivíduo em contraposição à sociedade. O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens. Essa é a base do currículo da escola elementar. O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque, se o homem, para existir, tem que adaptar a natureza a si, ele precisa conhecer a natureza. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como ela se comporta, ou em outros termos, quais são as leis que regem a existência, a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar.

Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também estabelecem relações, normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que se estabelecem entre eles, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Daí, então, a necessidade do outro bloco do currículo da escola elementar ao qual se poderia denominar de ciências sociais, por oposição ao de ciências naturais. No currículo tradicional da escola elementar, esse bloco das ciências sociais tem sido traduzido sob o nome de história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo, quais as formas de sociedade que foram sendo constituídas, e a geografia, de como se deu a ocupação do espaço por parte dos homens, como eles se distribuem no espaço.

É claro que esses conhecimentos das leis traduzem uma compreensão sistemática das leis que regem a natureza e a sociedade. Isso significa que esses conhecimentos são obtidos por métodos, por processos sistemáticos. Nesse sentido, eles são chamados de científicos. As ciências da natureza e as ciências da sociedade revelam conhecimentos sistemáticos obtidos também por procedimentos sistemáticos. Não existe o sistemático, o elaborado, que não esteja referenciado em registros escritos. O oral é espontâneo, é assistemático; o sistemático supõe registros escritos, e por isso a linguagem da ciência se expressa por escrito. Nós não temos propriamente ciência oral. É claro que temos conhecimentos orais, uma sabedoria oral, mas não propriamente a ciência, em função do seu caráter metódico, que envolve a exigência de confronto, de teste, e resultando daí a exigência de que isso se faça por escrito. É por isso que, quando se faz história da ciência, essa história começa com o período em que os códigos de comunicação escrita se sistematizaram. À medida que essa história é feita, ela é uma história daqueles poucos que desenvolviam o conhecimento sistemático, o trabalho intelectual. A ciência também diz respeito a uma parcela pequena da humanidade nas formas de sociedade anteriores. Na sociedade moderna é que a ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo. O domínio da ciência diz respeito também ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola elementar pressupõe, além dos dois elementos enunciados, os instrumentos de expressão desses conhecimentos,

ou seja, o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais.

Vê-se, portanto, que o princípio que orienta, que fundamenta esse processo é o trabalho. No primeiro grau o trabalho aparece de forma implícita. O que quero dizer com “forma implícita”? Quero dizer que, nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar, em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. Nesse sentido, a escola elementar não necessita fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento pelo qual os membros da sociedade se apropriam daqueles elementos que são também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida da sociedade.

À medida que o processo escolar se desenvolve, coloca-se a exigência de que essas relações, e, portanto, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho, sejam explicitadas. Nesse sentido, tenho entendido que o segundo grau deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como um pressuposto, como algo que, ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina por consequência também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora se trata de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnia.

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, esse fato é marcado por uma contradição: como se trata de uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de

produção. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Porém, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos mediante os quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, devolvendo-os em forma parcelada.

O taylorismo é a expressão mais típica do que foi assinalado. Taylor partiu do estudo do tempo e movimento, observando como os trabalhadores produziam esses conhecimentos. Os trabalhadores os acumularam com base em sua própria prática, em sua própria experiência. Sabemos que o capitalismo, quando se constituiu, serviu-se da habilidade dos trabalhadores já existentes, desenvolvida a partir da Idade Média. Aqueles artesãos que tinham habilidade de produzir determinados objetos foram reunidos num mesmo local e postos a trabalhar a serviço do capital, operando com os meios de produção que eram propriedade privada dos capitalistas. Isso traduz aquilo que Marx chama de cooperação simples: juntos eles produzem de forma mais eficiente, digamos, maior quantidade num mesmo tempo.

A partir dessa reunião dos trabalhadores artesões no mesmo local, foi-se aprofundando a divisão do trabalho. Considerando-se que um trabalhador, em lugar de fazer o objeto completo, especializa-se numa parte desse trabalho, ele irá produzir essa parte em um número muito maior do que seria capaz de produzir, no mesmo tempo, um conjunto de objetos completos. Então, se você tem dez trabalhadores que em uma hora, por exemplo, produziam dez mesas, na medida em que um se especializa em produzir os pés, o outro o tampo da mesa, o outro as tábuas laterais, nessa mesma uma hora esses dez trabalhadores vão produzir, naquilo em que se especializaram, digamos vinte e não dez. O resultado é que nessa uma hora o conjunto deles produziu vinte mesas, e não apenas dez, que



seria o caso se trabalhassem isoladamente num único produto. Esse é o processo da divisão do trabalho partindo da cooperação simples, que realiza a socialização do trabalho sobre a base da apropriação privada dos meios de produção. A partir desse processo, a divisão foi-se aprofundando, e o capitalismo passou a introduzir mecanismos especificamente capitalistas de produção que culminaram com a introdução da maquinaria e o desenvolvimento da indústria moderna.

O taylorismo desempenhou um papel importante, uma vez que, por meio do estudo do tempo e do movimento, foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha que desenvolver, a fim de contribuir para a produção de determinados produtos. Uma vez que o processo de produção foi sistematizado, ele passou a ser devolvido aos trabalhadores de forma fragmentada, e o conhecimento relativo ao conjunto do processo passou a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles têm o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto, ficando os trabalhadores limitados àquela parcela que eles devem desenvolver no trabalho produtivo. O trabalhador domina algum tipo de conhecimento, porém é apenas um conhecimento parcelado. Isso também está ligado à questão da escola. Todos já ouviram falar naquela famosa frase de Adam Smith, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: “Instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Significa que os trabalhadores têm que dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar esse limite.

Nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Essa concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Nessa concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino fundamental é

destinado àqueles que devem executar, enquanto o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

A ideia de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, com o exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais mais rudimentares, mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social; ela não é absoluta, é relativa. Essas funções se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, enquanto os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa específica de outro grupo da sociedade. Temos então o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais.

A sistematização dessas tarefas manuais passa a definir de forma dominante essas profissões, que não excluem a função intelectual. O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque ele aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, se as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome é porque elas se organizam sob o ângulo do trabalho intelectual e, portanto, têm como eixo de articulação as funções intelectuais. Porém essas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia de politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá realizar-se sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com

a socialização desses meios, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. À medida que o processo de trabalho, historicamente, liberta os homens do jugo da natureza, do trabalho braçal, transferindo progressivamente para as máquinas esse tipo de trabalho, essa transferência para as máquinas nada mais é do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem. As máquinas não são outra coisa senão energia natural que o homem controla. A máquina é produzida a partir de elementos naturais que são organizados segundo as leis naturais apreendidas pelos homens. O princípio de resistência dos materiais e os princípios da física em geral são a base da construção das máquinas. Ao construir máquinas, o homem transfere, usa a energia da natureza para vencer obstáculos que ele antes tinha que vencer diretamente por intermédio da sua própria energia, da energia dos seus próprios músculos, do seu próprio corpo. Ao transferir para as máquinas grande parte do trabalho socialmente necessário, o homem libera tempo para o seu usufruto. O trabalho intelectual, ao mesmo tempo em que se reverte num crescimento material, que por sua vez repercute no trabalho intelectual, libera mais tempo para que o homem se dedique a esse trabalho intelectual.

Tal processo, no entanto, na sociedade capitalista é marcado por uma distorção: a produção capitalista se baseia na propriedade privada dos meios de produção, e os frutos desse processo são apropriados privadamente, o que faz o usufruto de tempo livre só existir para uma pequena parcela da humanidade, ao passo que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir num processo de trabalho forçado. A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos os homens possam se dedicar ao mesmo tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, e já detectando a tendência do desenvolvimento dessa sociedade para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atualmente existentes.

Politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta

de profissionalização do ensino de segundo grau contida na lei nº 5.692 de certa forma tende a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar aqueles profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. E é por isso que o apêndice do parecer nº 4.572 listava mais de uma centena de habilitações e ainda deixava em aberto outras, que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros. Então, deixava-se em aberto o que se poderia acrescentar – inclusive os Conselhos Estaduais de Educação poderiam acrescentar outras habilitações as quais, nas regiões sob a sua jurisdição, fossem consideradas necessárias. Se a questão é entendida nesses termos, e se a politecnia fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo.

Ora, a noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, baseia-se em determinados princípios, em determinados fundamentos, e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Porque se supõe que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador estará em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixa no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. Vou dar um exemplo, só para ilustrar, a fim de não se fique no âmbito muito abstrato, muito geral. Pistrak, em seu livro *Fundamentos da escola do trabalho* (São Paulo, Expressão Popular, 2000), afirma que o trabalho com a madeira e o metal tem um grande valor educativo,

ao passo que o trabalho com couro não tem nenhum valor educativo. Com esse exemplo, simplesmente ele está tentando indicar que o importante é o domínio dos princípios, dos fundamentos do trabalho moderno. Por que o trabalho com o couro não tem valor educativo? Porque o couro está ligado à forma de trabalho artesanal, forma de trabalho que era própria da Idade Média, do modo de produção feudal.

O capitalismo superou o trabalho artesanal, o qual subsiste na nossa sociedade na forma folclórica, na forma de uma curiosidade que é preservada mais em termos de um registro cultural, mas não propriamente como a forma de ser do trabalho produtivo social. O artesanato não tem condições de competir com a indústria moderna, que envolve a produção em escala, a incorporação de técnicas mais avançadas e, assim, mais econômicas. Por isso os custos da produção industrial são muitos menores que os custos da produção artesanal. O trabalho com o couro iria propiciar o domínio daquela atividade limitada, saber manejar o couro, os instrumentos que transformam o couro em determinado tipo de objeto. Já a madeira e o metal, dizia Pistrak na década de 1920, constituem não só a matéria-prima da maioria dos produtos que a sociedade moderna produz, mas também a matéria-prima das ferramentas com as quais se produzem esses produtos. Daí porque dizer que nenhuma fábrica moderna pode dispensar uma oficina com madeira e metal.

Se pensarmos assim, parece-me que é possível entender mais claramente o sentido da politecnicidade. Quando se trata de organizar o segundo grau sobre a base da politecnicidade, não se multiplicariam as habilitações ao infinito para se cobrir todas as formas de atividade que se possa detectar na sociedade. Trata-se de se organizar, sim, oficinas, quer dizer, o processo de trabalho real, porque a politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isso será organizado de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Aqueles princípios científicos que o aluno já conheceu no primeiro grau, aquelas noções das ciências da natureza, das ciências sociais, que ele assimilou em seu sentido teórico, como expressão do modo como a natureza está constituída e como se comporta, e do modo como a sociedade está constituída e como se comporta, agora ele terá que compreendê-los não apenas no seu caráter teórico, mas também no seu funcionamento prático, numa compreensão teórica e prática desses princípios.

Para ficar ainda no exemplo de Pistrak: numa oficina que trabalha com madeira e metal, os princípios da física podem ser compreendidos não apenas no seu enunciado teórico, na sua fórmula, mas no modo como eles se convertem em potência material, ou seja, como esses princípios se aplicam na prática produtiva, como a lei de resistência dos materiais é aplicada no processo de agir sobre a matéria. Se o ensino de segundo grau se constitui sobre essa base, e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida e do modo como a ciência se incorpora à produção dos bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. E, nesse sentido, ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma dessas atividades específicas, porque ele assimilou os fundamentos, os princípios básicos. As atividades específicas que ele passe a desenvolver passam a ser configuradas mais como uma espécie de divisão de tarefas no seio de um processo de trabalho cujo domínio é coletivo. E essa divisão de tarefas é alguma coisa que não requer uma formação específica, porque, na maior parte dos casos, ela é adquirida em serviço.

Aí está também a razão pela qual o projeto de profissionalização do segundo grau da lei nº 5.692 não deu certo: porque sequer ela correspondia à realidade atual. O empresariado na verdade não demandava um profissional com formação específica; ele demandava um profissional que tivesse uma formação básica, que pudesse rapidamente absorver a forma de realização desse trabalho, segundo o modo como ele está organizado na empresa.

Ao se pensar uma proposta, um projeto como este do Politécnico da Saúde, a referência de realização desta proposta está delimitada ao âmbito da saúde, mas me parece da maior importância que o sentido da politecnia não se perca em função dessa restrição de ordem mais conjuntural. A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e implica uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento. Eu perguntava, antes de vir para cá,



sobre a existência de um trabalho social real, porque até então nós discutimos a articulação entre pesquisa e ensino, pesquisadores atuando em laboratório, colocando o aparato de pesquisa a serviço também de um projeto de ensino. Essa é uma dimensão importante, mas faltava outra, e eu indaguei se existia um processo de trabalho real. Fui informado que a Fundação Oswaldo Cruz tem também hospitais, e esse fato significa que se presta um serviço de saúde real, efetivo, à população. A formação politécnica envolve esse elemento como algo necessário, ou seja, que se compreendam os princípios, os fundamentos científicos que estão na base da organização do serviço de saúde e o modo como esses serviços funcionam nas atuais condições. Nesse sentido, seria possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente. Ou seja, eles aprenderiam praticando, mas, ao praticar, iriam dominando de forma cada vez mais aprofundada os fundamentos, os princípios que estão direta e indiretamente na base desse modo de se organizar o trabalho na sociedade.

Parece-me que, a partir daí, haveria um ponto de referência, um eixo para a definição da questão curricular, e aí penso ser importante considerar a necessidade de ultrapassar certas concepções que, embora entrem em voga durante certos períodos, entrem na moda e pareçam muito progressistas, precisam ser submetidas à crítica. Uma delas é, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade. Em certos momentos acreditava-se que pela via da interdisciplinaridade é que se iriam superar essas fragmentações, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição, e a própria noção de certa forma envolve os pressupostos da fragmentação: os conhecimentos são fragmentados, cada um tem uma especialidade. Agora, se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, ao fazer isso já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, a qual contém a ideia do especialista e do não especialista. Assim, por exemplo, eu sou da área de filosofia, o outro, da área de sociologia, o outro, da biologia, o outro, ainda, da área de geografia etc., e nos reunimos para fazer um trabalho interdisciplinar. Porém, geralmente, quando há essa reunião, se é uma questão de filosofia que está em pauta, todos se voltam para mim, eu é que tenho que dizer como a coisa se esclarece, porque sou especialista na área, os outros não são especialistas. Quando o problema é relativo à biologia, todos os

demais nos voltamos para a colega bióloga, porque ela vai dizer como a questão se equaciona da perspectiva da biologia. Então, as diferentes perspectivas continuam fragmentadas, autônomas, e apenas de certa forma elas se justapõem no trato dessa ou daquela questão.

Qual a implicação do que foi exposto? Se, por exemplo, o currículo num ensino que visa assumir o caráter politécnico é pensado nesses termos, tenho que manter as matérias do núcleo comum, por exemplo, as ciências naturais, sejam elas consideradas globalmente, ou nas suas disciplinas diferenciadas – Física, Química, Biologia etc. –, ocorrendo o mesmo em relação às ciências sociais – História, Geografia, Sociologia, Psicologia etc. Se tenho que manter isso, vou chamar um professor de Geografia, um de História, um de Física, um de Química, um de Biologia e assim por diante, para que cada um dê a sua contribuição, para que a ideia de politecnicidade se realize. E como fica a questão da prática? Na prática chamo o técnico de laboratório, ou o enfermeiro, que tenha prática de como o trabalho de enfermagem se desenvolve, e ele põe sua experiência a serviço do novo educando. Desse modo, a ideia própria da politecnicidade não está sendo realizada. É até admissível que em certos contextos se aja assim, na medida em que não se tenha condições para avançar mais. No entanto, é importante ter claro que são duas coisas distintas, o que significa que não se pode tomar o exemplo mencionado como sendo característico do sentido da politecnicidade.

Se tomo o trabalho como referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, desses diferentes elementos considerados necessários teria que se dar enquanto aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características, por que ele assume essas características e não outras. Nesse sentido, isso não necessariamente seria desenvolvido por um professor de História. E na hipótese de ser desenvolvido por um professor de História, de Geografia e assim por diante, esses profissionais teriam que se imbuir do sentido da politecnicidade, e pensar globalmente a questão do trabalho e explicar então, historicamente, geograficamente, e assim por diante, esse mesmo fenômeno. Quero dizer o seguinte: se esse professor de História apenas desenvolver o currículo de História – Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea – com

todas aquelas noções de certo modo abstratas, desvinculadas do objetivo específico do Politécnico da Saúde, que é propiciar aos educandos a compreensão teórica e prática de como o trabalho se desenvolve na sociedade moderna e, por consequência, do tipo de trabalho que ele será chamado a desenvolver, no caso, na área de saúde, essa contribuição da história é muito prejudicada, porque no fundo acaba ficando por conta do aluno, ou por conta de outra instância, realizar a síntese. É imprescindível, no entanto, que essa síntese esteja presente em todos os componentes do currículo, e cada um dos profissionais que atuam no Politécnico precisam ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica, ou seja, uma compreensão limitada ao seu aspecto, pois nesse caso sua perspectiva resulta sincrética, isto é, ele tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como elas se articulam, como é que elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso.

É para esse tipo de problema que estou chamando a atenção, no sentido de preservar na proposta, assim como nas formas de sua implantação, a concepção de fundo de politecnia, que preside e que é a novidade desta proposta. Porque, do contrário, não chegaríamos a ter aquilo que está sendo chamado um Politécnico da Saúde; teríamos apenas um curso de habilitação em saúde, ou um curso que ofereça diversas habilitações na área de saúde, apenas organizado de uma forma mais consistente, com uma qualidade mais adequada, em condições mais satisfatórias, diferentemente das condições da nossa rede pública de ensino, que forma profissionais em condições precárias, não tem laboratórios, e o professor tem que suprir o laboratório por meio de figuras estampadas nos livros ou de alguns *slides*, não se configurando a instância da atuação prática profissional; forma profissionais de saúde, mas em escolas que não dispõem de hospital, ou que dela dispõem de maneira tremendamente precária, mediante convênios em que a prática de estágio é feita meio *pro forma*, ao passo que, na Fiocruz, ter-se-ia algo mais consistente, pois as condições são satisfatórias. Porém, se é para ultrapassar a concepção vigente a fim de se realizar a proposta em termos de uma concepção de politecnia, parece-me importante ter presente os fundamentos, os requisitos que

procurei explicitar ao longo de minha exposição. Espero, assim, ter contribuído para um entendimento mais preciso da concepção de politecnia sobre cuja base deve assentar-se o projeto do Politécnico da Saúde.

## Debate

**Questão:** *A questão do trabalho, na Fiocruz, tem algumas implicações, algumas características especiais. A fundação é órgão do Ministério da Saúde e, portanto, órgão do Estado, atuando na produção de ensino, pesquisa, serviços, ciência e tecnologia. Como desenvolver, nesta instituição, que tem em si representado o complexo de saúde, a questão da politecnia, passando por três processos de trabalho: trabalho no sentido de produção material (vacinas, medicamentos); trabalho da produção e consumo de serviço imediato; e trabalho na produção de ciência e tecnologia? A segunda questão diz respeito a como, no conceito de politecnia, é possível atingir a compreensão do todo, dado que o conhecimento foi parcelizado, tornado estanque, e a interdisciplinaridade não consegue fazer essa “cobertura”?*

**Dermeval Saviani:** É importante não perder de vista o fato de o Politécnico estar situado na área da saúde, porque as profissões da saúde situam-se no chamado setor de serviços, portanto é algo derivado, é algo cuja determinação básica está no âmbito da produção material. Inclusive a área de saúde, como serviço, situa-se no âmbito da-

quilo que Marx chama produção não material. O modo de articulação disso com o capitalismo e com o capital é indireto, enquanto forma de trabalho, enquanto forma de produção, e não propriamente enquanto submissão ao capital. A produção não material, pelo seu caráter – como são, por exemplo, atividades de ensino, atividades médicas, na sua forma –, não se compatibiliza diretamente com o capital, com o modo de produção especificamente capitalista. A subsunção real do trabalho ao capital não se dá plenamente nessas áreas (educação e saúde), que constituem uma produção não material que Marx situa numa segunda modalidade, em que o produto não se separa do produtor. Porque existe uma primeira modalidade em que o produto se separa do produtor e na qual estão situados os livros e os objetos de arte em geral. Um quadro, por exemplo, é uma produção não material, dentro do que está ali consubstanciado, é algo simbólico, mas ele se separa do produtor, porque, uma vez essa produção objetivada no qua-

dro, ele ganha existência autônoma e cai na esfera do capital comercial. As editoras, as produtoras de discos, as galerias de arte investem capital nesse processo, e extraem mais valia pela via da incorporação do excedente ao capital que aí é investido. As áreas de serviço em geral trazem também essa marca.

O que é importante considerar, porque correntemente há uma tendência a se confundir, é trabalho produtivo com produção material e trabalho improdutivo com produção não material. Na verdade, o trabalho produtivo pode ser material ou imaterial, e o trabalho improdutivo também, pode ser material e imaterial. O que define o trabalho produtivo é o fato de gerar mais valia. Correntemente, acredita-se que trabalho produtivo é aquele que produz algo cujo resultado se materializa num objeto. Mas o sentido próprio do trabalho produtivo no capitalismo é aquele trabalho que gera mais valia.

As formas de trabalho não capitalista, como o artesanato, podem ser subsumidas ao capital, mas apenas formalmente, não realmente, pois o processo de trabalho não é capitalista. Por exemplo, quando o capital conquista uma região, ele se aproveita das formas de

trabalho ali existentes, ainda que não sejam capitalistas. Progressivamente, para passar da mais valia absoluta – que se obtém apenas pela extensão do tempo de trabalho – para a mais valia relativa – quando o tempo já está definido –, é preciso um aprimoramento técnico. Para realizar a mais valia relativa, o próprio processo de trabalho se capitaliza, assume a forma capitalista. Aí se dá o que Marx chama a subsunção real do trabalho ao capital. No setor de serviços, incluídas aí a saúde e a educação, há dificuldade dessa subsunção real, posto que o produto não se separa do produtor. A possibilidade de organizar processos em que a produção seja autonomizada do sujeito, a objetivação do trabalho, é problemática na área. Quando Marx comenta isso, no capítulo 60, inédito, de *O capital*, ele dá dois exemplos, especificamente ligados ao ensino e à saúde. Ele fala do professor, e depois fala do médico: “Preciso do médico, não do seu moleque de recados”. Então, esse é um produto que não se separa do produtor. O médico, para tratar do doente, tem que estar diante do doente, fazer o diagnóstico, prescrever. Isso não pode ser feito por meio de uma objetivação.



Embora progressivamente ele passe a se socorrer de recursos instrumentais para o diagnóstico, continua indispensável que entre em contato direto com o paciente.

O mesmo ocorre em relação ao ensino, como a aula, que é produzida e consumida ao mesmo tempo. A aula só acontece na relação professor–aluno. Posso preparar a aula, mas ela de fato é produzida naquele momento. Tornar capitalista essa forma de trabalho é complicado, mas não impede que esse tipo de trabalho seja subsumido formalmente ao capital, como ocorre com as empresas de ensino. O empresário de ensino investe capital e extrai mais valia do trabalho dos professores. Do que os alunos pagam, apenas uma parte é transferida para o professor e há um trabalho excedente que é acumulado, e com isso o capital se amplia.

A mesma coisa acontece com as empresas de serviços médicos. Essas empresas também operam dessa forma, exploram o trabalho, extraem mais valia do trabalho realizado. O que os pacientes pagam e o que o Estado, recolhendo dos pacientes, paga, por intermédio do sistema da previdência, é transferido para a empresa, uma parte

disso paga o trabalho desenvolvido e a outra parte é retida para a ampliação do capital. É isso a subsunção formal. Se pensarmos nesse nível, trata-se de uma área derivada, porque ela tem que ser explicada com base nas formas fundamentais da produção capitalista, que é a produção material, a forma industrial.

No caso da Fiocruz, além desse aspecto de serviços, existe o aspecto da pesquisa da produção de conhecimentos, e existe também uma área que poderia ser chamada quase que de industrial, uma indústria de produção de medicamentos (porque a indústria de produção de medicamentos é uma indústria como qualquer outra, é produção de material). Aí talvez esteja o ponto de referência fundamental para situar o problema da saúde no quadro da sociedade moderna, em que a indústria prevalece sobre a agricultura, em que a forma industrial tende a se generalizar, e na qual a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Há, inclusive, um eixo para se explorarem as diferentes modalidades de conhecimento, porque a física e a química, e não apenas a biologia, aí interferem. A produção de medicamentos envolve a organização do processo de traba-

lho, que implica no uso de maquinarias, produzidas segundo leis físicas, no próprio movimento das máquinas, da produção material. A produção de medicamentos envolve a química, na medida em que a química é aplicada largamente na indústria, em todo tipo de indústria. No caso da produção de medicamentos, ela tem envolvimento direto inclusive, porque os próprios medicamentos são produzidos seguindo determinadas fórmulas químicas.

Para o encaminhamento da questão apresentada, teríamos de partir daí, posicionando-nos no âmbito do mais avançado. Isso é um princípio fundamental, inclusive, do conhecimento da realidade. Marx discutia isso no método da economia política. Ele diz, em linguagem metafórica, que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco, ou seja, a partir do homem você entende como é que os animais se desenvolveram, e não o contrário. Diz ainda que o capital é a força econômica que tudo domina na sociedade capitalista. Então, é preciso partir daí. É possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível entender a renda da terra sem o capital. A renda da terra precedeu o capital. Na

Idade Média, a classe dominante vivia da renda da terra, mas as contradições do feudalismo se acirraram e seu desenvolvimento desembocou na sociedade capitalista. Ela se reordena segundo o capital, e, portanto, a própria renda da terra tem que ser compreendida a partir do capital, porque ela é uma modalidade da produção da mais valia. A mais valia é dividida entre o lucro do industrial, o salário do trabalhador e a renda da terra. A renda da terra só aparece na medida em que o proprietário capitalista, não detendo o espaço no qual a sua produção se desenvolve, é obrigado a transferir uma parte do que é produzido, portanto da taxa de mais valia, para o proprietário do espaço, do terreno, a título de renda da terra.

Quando digo que cabe partir do mais avançado, significa que temos que nos situar no âmbito mais desenvolvido, mais avançado, que é o modo como a produção está constituída. Compreender a produção de medicamentos, o desenvolvimento da pesquisa na área de saúde e a produção e oferta de serviços de saúde nesse quadro cria algumas condições para formar integralmente os que participam desse processo na condição de educandos, aqueles que estão em

processo de formação. A questão é como dar essa formação omnilateral, politécnica, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção. Daí decorre a divisão do trabalho, a divisão do conhecimento, as disciplinas científicas autônomas, todo um processo que resulta na divisão de funções na sociedade, estabelecendo diferentes profissões.

Esse processo objetivo que nós consideramos possui essas características, mas é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que ele traz essas características, aponta para os limites dessa situação. Assim como o capitalismo surgiu das entranhas do feudalismo, gestado contraditoriamente no interior do feudalismo, o socialismo está sendo gestado a partir do interior do capitalismo. O que o capitalismo fez? O capitalismo socializou o trabalho, o trabalho hoje está socializado, e a fábrica é a expressão mais clara da socialização do trabalho. O produto não é mais obra de apenas um trabalhador, o produto

não é mais subjetivo, é objetivo. E cada trabalhador interfere enquanto órgão do trabalho coletivo. Cada trabalhador é um órgão do processo de trabalho coletivo, para produzir aqueles resultados.

Porém, se o capitalismo socializou o trabalho, em contrapartida ele privatizou os meios de produção. Essa é a contradição em que se debate o capitalismo. Quando falamos num projeto socialista, de uma sociedade socialista, é isso que distingue o chamado socialismo utópico do socialismo científico. O socialismo utópico imaginava chegar a uma sociedade igualitária, sem classes, por obra da vontade, da imaginação, sem compreender a sociedade atual, o desenvolvimento histórico, para verificar se os pré-requisitos para aquele outro tipo de sociedade estavam se constituindo, estavam dados.

Marx fez analisar as leis que regem os desenvolvimentos das sociedades humanas, como é que as formas de sociedade se constituem, desenvolvem-se e se transformam em outras. Portanto, não só as leis que regem o desenvolvimento, mas as tendências de transformação da sociedade. Ele compreendeu como foi constituído o capi-

talismo, quais são as suas leis de desenvolvimento e, portanto, para o que ele tende. Ao colocar o socialismo como alternativa de superação do capitalismo, isso é feito com bases científicas, por meio da compreensão de como se constitui o capitalismo. E a base está justamente na contradição entre a socialização do trabalho e a privatização dos meios de produção, porque essa é a expressão, no capitalismo, da contradição entre forças produtivas e relações de produção.

As forças produtivas no final da Idade Média estavam amarradas, freadas pelas relações de produção baseadas na propriedade da terra e no trabalho servil. Para as forças produtivas se desenvolverem, era preciso romper com essas relações de produção. Então, as relações baseadas na propriedade da terra, no trabalho servil, permitiram o desenvolvimento das forças produtivas na Idade Média até certo ponto. A partir daí, esse desenvolvimento entrou em contradição com aquelas relações, elas tinham que ser transformadas. As corporações de ofícios, os feudos, o trabalho servil, o vínculo do servo à terra, isso impedia que as forças produtivas se desenvolvessem, e esses vínculos foram rom-

pidos. Então, o trabalhador livre o que é? É justamente aquele trabalhador que não está mais vinculado à terra nem à corporação. Ele é livre para vender a sua força de trabalho no mercado. Por isso Marx diz que ele é livre em dois sentidos: livre porque libertado desses vínculos, mas livre também porque despojado dos meios de produção, dos quais foi expropriado. Aquele servo que tinha uma terra, que cultivava para o seu próprio sustento, foi expulso dessa terra e lançado na condição de trabalhador livre, que tem que operar segundo os meios de produção controlados pelos capitalistas. Essa foi a condição para desenvolver as forças produtivas, porque, dispondo de mão de obra e agindo a partir de determinados meios de produção, eles podem ampliar a riqueza social.

Foram então aprimoradas as formas de trabalho, as técnicas de trabalho, desenvolvendo-se amplamente as forças produtivas mediante a coletivização do trabalho à serviço de interesses privados. À medida que essas forças produtivas foram avançando, elas começaram a entrar em contradição com essas relações de produção. Hoje a apro-

priação privada dos meios de produção começa a ser um freio para o avanço das forças produtivas, tanto no seu aspecto material quanto no seu aspecto espiritual, ou seja, científico.

Podemos citar alguns exemplos, até banais, que permitem ilustrar esse aspecto, como a questão das lâmpadas eternas. Consta que já existe patente que permite a fabricação de lâmpadas eternas, ou seja, lâmpadas que nunca se queimam. Do ponto de vista social, haveria todo um interesse em se pôr logo em funcionamento isso, porque liberaria mão de obra que está ocupada, no aspecto reiterativo, em reproduzir, fabricando lâmpadas de reposição. Também liberaria conhecimento, porque o conhecimento, por esse aspecto, na medida em que é posto em prática, pode levar a outras descobertas; porém, como os meios de produção são apropriados privadamente, isso se choca com esse interesse do conjunto da sociedade. Para as empresas produtoras de lâmpadas, não é interessante que isso aconteça, porque como elas estão parcializadas no processo de produção de lâmpadas, veem os seus interesses imediatos prejudicados por esse processo. Freia-se então o avanço das forças produtivas

para produzir outro tipo de coisa, não tendo que estar ocupadas em repor lâmpadas que se queimam.

Esse exemplo trivial serve para ilustrar como os interesses privados entram em contradição com as exigências de avanço das forças produtivas postas pelo próprio processo de socialização do trabalho. A alternativa que se abre é a compatibilização entre a apropriação dos meios de produção com as relações entre a apropriação dos meios de produção e a socialização do trabalho, o que é traduzido pela socialização dos meios de produção. Na medida em que se socializam os meios de produção, essas novas relações, baseadas na propriedade privada, permitirão que as forças produtivas se libertem e possam novamente avançar. O momento revolucionário é justamente aquele momento em que se acirra essa contradição entre os interesses privados e os interesses coletivos. Os grupos dominantes tendem a preservar esses interesses privados e, nesse sentido, buscam conservar a situação existente e criar todos os obstáculos possíveis a que se rompam essas relações baseadas na propriedade privada, ao passo que as forças progressistas buscam exatamente romper esses

obstáculos e constituir uma sociedade em novas bases. Nós estamos justamente neste movimento contraditório. E eu entendo que organizar formas concretas de produção, de prestação de serviços, e, sobre essa base, a formação de novos profissionais tendo em conta essa tendência de transformação da sociedade capitalista, é uma forma de se situar do lado das forças progressistas, do lado do novo e contra o velho. É claro que não podemos ser ingênuos de achar que isso poderá ser feito com tranquilidade, e com apoio geral. Isso vai ser feito contra os interesses do velho, contra os interesses dominantes, contra os interesses de preservação da ordem existente. Essa ordem vai colocar obstáculos a que isso se implante, a que isso vá em frente.

É importante estar consciente desses obstáculos, e verificar inclusive quais as formas, as táticas, as estratégias para enfrentá-los, fazendo avançar o novo. O nosso grande problema é fazer avançar o novo, e criar situações que se tornem irreversíveis. A grande esperança, a grande expectativa nossa é que o Politécnico da Saúde se torne algo irreversível, e que as forças retrógradas não possam mais inviabilizá-lo, de modo que ele venha a ser, inclusive, um ele-

mento que possa estimular outras modalidades na mesma direção, para que o novo vá ganhando crescentemente força diante do velho, e se impondo em relação a ele.

**Questão:** *Temos hoje dentro da Fiocruz técnicos que executam tarefas muito bem executadas, de nível excelente. Temos um grupo no Politécnico disposto a levar essa tarefa adiante, e vamos necessitar de professores de História, de Geografia etc., mas tudo isso fragmentado. É evidente que a ideia mais simples de operacionalizar isso seria por meio de um orientador ou de um coordenador que pudesse, junto com os estudantes, fazer essa integração, e que se comesse a ter estudantes com uma perspectiva construída dessa maneira; que, ao longo do processo, essas pessoas – professores, alunos, técnicos etc. – fossem se envolvendo e se integrando a ele. Começamos assim, o processo vai se desenrolando e, à medida que se vai fazendo, essas pessoas vão sendo conquistadas. O técnico que está na sua bancada e que hoje, no máximo, diz: “Tudo bem, eu dou tantas horas do meu trabalho. Agora, eu não sou professor, sou um técnico que gosto do meu trabalho e quero continuar sendo um técnico”, com o tempo iria conhecendo e se envolvendo com a proposta, que,*



*desse modo, seria iniciada na prática, tendo como objetivo um projeto claramente colocado. Radicalizando um pouco, penso que agimos assim ou ficamos sentados todos numa sala, teorizando, entrando em angústia, discutindo e não caminharemos para lugar nenhum.*

**Dermeval Saviani:** Acho que em certas circunstâncias não há alternativa. O que me parece importante salientar é que é preciso constituir determinadas estruturas, porque é a realidade que determina a consciência e não o contrário. Às vezes temos tendência a certa visão idealista, a acreditar que primeiro é preciso mudar a mentalidade, primeiro é preciso ter consciência da coisa, para depois agir. Ora, é preciso criar determinadas estruturas concretas que, de alguma forma, direcionem essa transformação, inclusive a própria mentalidade se transforma nesse contato prático. Não vejo maiores problemas em partir disso; aliás, acho que tem que se partir do existente, não posso partir do nada. Sempre me vem à tona uma frase de Marx: “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”. Aí ele acres-

centa, é preciso, pois, partir da situação atual. À primeira vista esse raciocínio parece meio estranho, parece que não segue muito as regras da lógica, da lógica formal pelo menos. Porque se colocam premissas e depois se avança uma conclusão que não é derivada das premissas, porque, no fundo, foram colocadas duas premissas que constituem um dilema. E o que se conclui então disso é que é preciso partir da situação atual e desenvolver os seus elementos contraditórios, quer dizer, agir no interior dessa contradição. Porque eu não posso é esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Agora, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme.

Então, tem que partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitante, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente. No fundo, não estaremos fazendo nada mais do que tem acontecido normalmente na história. Eu acabei de lembrar, na mi-

nha exposição, como é que o próprio modo capitalista começou a se constituir. Ele pegou os trabalhadores tal como estavam, ou seja, com aquelas capacidades artesanais, que era a capacidade integral – integral, mas parcial –, porque cada trabalhador produzia determinado tipo de objeto, e produzia integralmente. O capital os reúne, mas, na estrutura da oficina capitalista, os meios de produção não são propriedade do trabalhador, e ele chega aí só com a sua capacidade subjetiva, mas sem os meios para realizá-la, porque foi despojado desses meios. Quando ele era artesão, ele tinha os seus instrumentos de trabalho; ele foi despojado dos instrumentos.

Aí ele chega à oficina do capitalista só com a sua capacidade subjetiva, mas tem que operar com as condições objetivas, que são propriedade do capitalista, com os meios de produção que ali estão. Então, ele põe a sua capacidade subjetiva a serviço daquele processo e naquela estrutura, e, progressivamente, ele vai deixando de ser aquele artesão que dominava integralmente o seu ofício parcial para ser um trabalhador que domina uma parcela do trabalho coletivo, e se insere nesse trabalho coletivo. Ora, nós vamos fazer o quê? Para

continuar na imagem, vamos pegar os trabalhadores existentes, o professor de História, de Geografia, de Física, o técnico, todos com suas características próprias, agora eles terão que ser postos numa organização de tipo novo, para a qual eles vão concorrer por meio das suas próprias capacidades, mas no seio da qual eles vão se transformar segundo as exigências dessa nova organização.

É fundamental que haja um projeto claro, e, portanto, que a direção do órgão, no caso do Politécnico da Saúde, tenha seus objetivos muito claros para, inclusive, aferir as ações que estão sendo feitas, verificando em que grau elas estão concorrendo para aquela direção, porque essas ações podem inclusive começar a se desviar inteiramente, e dar um resultado que não tem nada a ver com o projeto inicial. É óbvio que nós temos presente que o resultado real raramente coincide com o resultado ideal, aquele antecipado previamente. Porém, se no curso da ação não se perde de vista o resultado, os ajustes necessários vão sendo feitos sem perder de vista a meta básica. Ao passo que, se não tem isso claro, a meta se perde, no fim dá outra coisa, que não corresponde às

intenções dos agentes. É aquilo que Sánchez Vázquez (*Filosofia da práxis*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975) chama um produto não intencional coletivo de práxis intencionais individuais: cada um quer uma coisa, e o resultado não corresponde a nenhuma das intenções dos agentes. É fundamental que esse projeto esteja claro para uma parcela dos envolvidos no processo, fundamentalmente aquela parcela que de alguma forma tem responsabilidade de direção do processo. O envolvimento dos agentes necessários à viabilização do projeto não implicará, necessariamente, a condição de que eles previamente assumam idealmente, em termos subjetivos, de compreensão subjetiva, o projeto. O que me parece é o seguinte: primeiro, quando dei o exemplo histórico daqueles trabalhadores, daqueles artesãos que foram incorporados pelo capital com base em suas próprias habilidades, é preciso ter presente que isso não foi feito porque eles decidiram livremente. Houve uma condição prévia e objetiva, que foi a expropriação dos meios de produção. E ao trabalhar na oficina capitalista, também não se tratava de um processo que envolvia uma adesão tranquila. Quando falei em estrutura, é claro que preten-

demos construir aqui algo diverso daquilo que foi construído lá. Nós estamos inclusive empenhados em superar aquele processo. É óbvio que não se trata propriamente de uma expropriação violenta, como foi a origem do capitalismo, mas é claro também que se há de criar algumas condições objetivas a partir das quais esses agentes vão atuar nesse processo, seja porque esse processo inviabiliza o anterior (então eles não podem mais atuar naquele, porque se inviabilizou em virtude dessa nova alternativa), seja porque essa alternativa apresenta para eles vantagens perceptíveis que justificam o seu engajamento. Esse aspecto de objetividade é importante ter presente. Outro aspecto importante nesse quadro é aquilo que poderíamos chamar de correlação de forças e de hegemonia. Chamo a atenção para a questão da hegemonia. Anteriormente referi que os elementos responsáveis pelo projeto tenham clareza de para onde o projeto deve ser conduzido. Agora, eles poderão levá-lo avante na medida em que detenham hegemonia, ou seja, capacidade de direção, mas direção reconhecida como legítima, que conta, portanto, com o consentimento dos integrantes do projeto. Falo

em hegemonia justamente porque o grupo hegemônico não necessariamente será o majoritário. Também é importante considerar isso, porque hoje em dia nós somos às vezes presos de uma visão que correntemente poderia chamar-se de democratismo, em que sempre a coisa só é válida na medida em que a maioria adere. Não necessariamente e objetivamente as coisas se passam assim. Acho que a coisa passa mais pelo âmbito da hegemonia do que pelo da democracia, democracia enquanto interesse da maioria. Quando falo em hegemonia é porque o grupo dirigente se impõe pelo aspecto persuasivo, ou seja, porque ele tem um projeto claro e em consequência é capaz de obter a adesão ativa dos integrantes. E aí se impõe o problema da correlação de forças, porque é óbvio que se a realização desse projeto não conta com respaldo suficiente para viabilizá-lo a curto prazo, porque a correlação de forças não é satisfatória, então é preciso justamente pensá-lo a médio prazo, e ir atuando no sentido de alterar a correlação de forças. Esses elementos, acho, tem que ser levados em conta, as nossas experiências de alguma forma dão respaldo para isso. Eu poderia

citar experiências pessoais com a trajetória, por exemplo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), depois na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em que a gente inicia com um projeto que não é hegemônico, que é secundário. Nessa fase, não adianta eu querer impor o meu projeto, supondo que por ser mais válido, ele então vai prevalecer. Mas eu não perco de vista o projeto, e vou atuando, criando condições, ganhando espaços, até o momento em que se altera a correlação de forças, e o projeto se torna mais viável em termos de uma implantação mais plena. São essas reflexões que parece importante considerar. Não sei se a discussão fica mais bem situada a partir daí. A primeira vista me parece que sim. Porque a exigência de que haja um projeto, de que haja clareza disso e de que se busque envolver a todos preferivelmente com uma adesão explícita ao projeto, isso se deve perseguir a todo momento. Se a análise da correlação de forças nos mostra que isso é inviável neste momento, então é preciso tomar as medidas na direção da viabilização da proposta. Um projeto tem uma clareza, sabe aonde quer chegar e de onde está

partindo. E tem certo suporte do poder. Eu acho que tem de ter uma fundamentação do saber para ele ser um projeto claro, passível de ser compreendido e de ter adesões, e sustentado por um poder. Para se ter uma clareza maior desse projeto, primeiro há que ter uma clareza maior das condições reais. E o que é a condição real? Para mim não significa nada! Ela pode ser um monte de coisas, depende de como olho a realidade. Eu vejo a realidade de um jeito, ou posso ver e compreender essa mesma realidade de outro jeito. Com que olhos eu vou olhar para essa realidade a fim de saber de onde eu estou partindo é uma coisa. A outra coisa penso que seja o movimento do Politécnico em direção à compreensão desses processos que estão sendo mencionados aqui. Quer dizer, como é que, na realidade, se dá o processo de produção de conhecimento, de tecnologia e de ciência aqui? Como é que na Fundação Oswaldo Cruz funciona a produção de vacinas? Temos que saber isso, temos que escrever isso, temos que controlar isso do ponto de vista do nosso conhecimento, para podermos conversar com as pessoas. Não é tirar as pessoas do seu local de trabalho, mas compreender o que é esse trabalho que

está sendo executado. É um estudo, é um esforço, é um movimento daqui, não é de lá para cá. Se isso vai ser tirado para discutir durante uma semana, um mês, um ano, ou fazer uma pós-graduação, ou se vai ser numa conversa, na observação, numa entrevista, ou na leitura, na discussão entre nós, não sei responder. Agora, o que para mim se coloca como uma coisa primordial é saber como é essa fundação. Como funciona essa produção de medicamentos? O que entra aí? Até mesmo para podermos construir, ou discutir com os professores que vierem para cá. Que Física, Química, Matemática, Biologia podemos construir a partir do que está aí. Acho que é nesse sentido, porque a correlação de forças não pode depender só do poder, ela tem que depender fundamentalmente de um projeto que tem clareza na direção do processo. Para ilustrar um pouco essa questão da correlação de forças em termos da composição do movimento objetivo, vou dar um exemplo que talvez ajude. Eu citei o caso da Unicamp, onde estou há oito anos. Chega-se meio lateral, vai-se conquistando espaço, e agora, por exemplo, temos condições de um trabalho mais orgânico. Antes eu tinha

clareza de que não podia fazer, como na PUC-SP, um trabalho orgânico, um programa bem articulado. Na Unicamp era uma contribuição lateral. Mas isso foi avançando, hoje temos condições de fazer um trabalho orgânico lá. Infelizmente já não tanto na PUC-SP, por causa da crise financeira, a crise de identidade da PUC-SP. Mas, de qualquer modo, conquistamos o espaço.

Na PUC-SP, organizamos a equipe e começamos a bolar o projeto. Eu tinha uma visão de como conduzir o processo, de que tipo de programa discutir etc. Havia alguns pontos de convergência, mas havia também alguns problemas. Por exemplo, quando fomos definir a estrutura curricular, as disciplinas básicas do programa, foram colocadas uma disciplina chamada Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência, uma chamada Problemas da Educação Brasileira, outra chamada Metodologia da Pesquisa e uma chamada Laboratório de Simulação e Solução de Problemas. Achei aquilo muito estranho. Por que simular e não atender problemas reais? Mas na verdade estava um pouco na onda, naquela época (1975), a questão dos jogos lógicos, aprender os domínios da lógica de pesquisa pela via

da simulação, inclusive até introduzindo os jogos de Sherlock Holmes etc. Uma das professoras propôs isso com certa força, houve um consenso do pessoal da Fundação Carlos Chagas. Como é que eu podia proceder? A disciplina foi colocada e ficamos com essas quatro disciplinas. Agora, eu era o único professor da universidade que tinha doutorado, e que estava em tempo integral. Havia quatro professoras da Fundação Carlos Chagas que viajavam semanalmente. Eu tinha, pois, que coordenar o programa. Na distribuição das disciplinas, eu fiquei com Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência e com Problemas da Educação Brasileira, porque era a forma de garantir uma direção na coisa. Das outras quatro pessoas, duas ficaram com Laboratório de Simulação e duas com Metodologia da Pesquisa. Começamos o trabalho e aí tinha que ir conduzindo o processo, os alunos ali participando, achando estranho o Laboratório de Simulação, mas eu, como coordenador, tendo que moderá-los às vezes até nas suas críticas mais contundentes. Porque era o possível naquele momento, mas ao mesmo tempo fui tomando as medidas, no sen-



tido de ir alterando a situação. Então, em dado momento em que eu percebi condições de avançar um pouco mais, eu disse: “Bem, Fundamentos de Filosofia e Metodologia das Ciências está articulado com Metodologia da Pesquisa; porque não articularmos Problemas da Educação Brasileira com Laboratório de Simulação e Solução de Problemas?” Com isso eu já queria puxar o laboratório para ser um Laboratório de Problemas da Educação Brasileira, e articular a cadeira para desenvolver mais os fundamentos teóricos, e o laboratório desenvolvendo o inventário dos problemas fundamentais da educação brasileira. Num outro momento, consegui mudar o nome, passou a ser Laboratório de Problemas da Educação Brasileira, e introduzi outra professora naquela cadeira, que eu fui preparando para isso. Estou dando esse exemplo só porque no processo tive que enfrentar, às vezes, resistências não tanto dos conservadores, que eu os mantinha sob controle (deixava o programa bem organizado do ponto de vista administrativo, tudo planejado com antecedência, não podiam me pegar por aí), mas havia alguns colegas que se consideravam muito progressistas e de esquerda, e que às vezes criavam problemas. Por exem-

plo, aquele Laboratório de Simulação, eles achavam muito estranho e queriam eliminar de imediato, mas se eu agisse assim enquanto estávamos montando o projeto, talvez o projeto até nem se viabilizasse, porque seria estabelecer um racha ali, naquele núcleo inicial. Eu tinha percepção dos avanços que inclusive aqueles pesquisadores poderiam ter no processo, que eu inviabilizaria se estabelecesse um confronto direto naquele momento. De outro lado, alguns desses colegas também começavam a fazer reivindicações, quebrando um pouco as regras estabelecidas. Só para citar um caso, nós definíamos o plano de cada semestre com antecedência, no máximo em maio definíamos como é que o segundo semestre iria funcionar. Uma vez, na segunda semana de agosto, um professor de Sociologia da Educação, com uma fundamentação teórica muito boa, um conhecimento muito profundo de Marx, e que exercia um atrativo muito grande sobre os alunos em termos do trabalho intelectual, passa na minha sala e diz o seguinte: “Os alunos vão procurá-lo. Eu antecipo o abacaxi que você vai ter que descascar. É que eu estou trabalhando com eles em orientação de tese, em História Econô-

mica do Brasil, e eles tinham se matriculado em História da Educação Brasileira, mas nós chegamos à conclusão que seria melhor eles trancarem História da Educação Brasileira, e criarmos a disciplina História Econômica do Brasil”. Quando os alunos me procuraram fazendo a proposta, comecei a discutir: “Mas esperem, então vocês acham que História da Educação não é preciso?”. “Ah! Sim, é importante, mas nesse semestre...”. – “Como é que vocês querem que eu introduza a disciplina agora, quando o semestre já começou? Vocês tinham que ter proposto isso em maio, ou então propor agora, mas para o próximo semestre”. Vejam como ficaria vulnerável o programa se eu tomasse esse tipo de medida: ficaria vulnerável por infringir as normas da universidade, e os setores conservadores, que se apegam às questões administrativas, e diriam que, na verdade, eu não possuía normas, agia como bem entendia etc., além de que eu poderia receber pedidos semelhantes, em áreas em que não era interessante de forma alguma implantar. E eu tinha uma rotina administrativa que permitia que isso fosse descartado sem maiores desgastes. Discutimos e eles compreenderam as razões, mas de

outro lado não queriam abrir mão daquele objetivo. Acabei sugerindo uma solução. Disse a eles: – “Olha, então por que vocês não fazem o seguinte: se querem trancar História da Educação, tudo bem, vocês trancam, que é um direito, agora, História Econômica no Brasil, vocês estão estudando esse conteúdo em orientação. (O conteúdo de orientação é livre. Estavam estudando porque o orientador considerou que, para aquele grupo de alunos, era importante que aquela temática fosse analisada sistematicamente.) Tranquem História da Educação Brasileira, e estudem esse conteúdo de História Econômica do Brasil na orientação, e no próximo semestre é criada a disciplina, porque a disciplina optativa pode ser proposta. A gente programa, para o próximo semestre, História Econômica do Brasil, e aí vocês, que já estudaram História Econômica do Brasil neste semestre em orientação, continuam na disciplina História Econômica do Brasil no próximo ano e com o processo de orientação com os conteúdos, que dão sequência a essa análise. E o problema está resolvido. Não se interrompe a sequência de estudos, e compatibiliza-se com o aspecto formal do programa”.

Eles acharam ótima, uma bela saída, porque nem quebrava a sistemática do programa, nem deixava de contemplar a sua reivindicação. Mas isso era um desgaste até certo ponto desnecessário, porque era só raciocinar um pouco: como propor na segunda semana de agosto uma nova disciplina, se a praxe era as disciplinas serem previstas com antecedência? Quando começa o semestre, não há mais tempo para mudanças desse tipo. Se eles estavam estudando História Econômica do Brasil em orientação, era só trancar História da Educação Brasileira e prever, para o ano seguinte, a sequência com a rubrica que eles consideravam adequada. É apenas um exemplo, para mostrar como, mantendo um projeto claro, você traduz isso nas condições existentes, na dinâmica da correlação de forças. É claro que eu inclusive tinha, para pensar no poder universitário, um poder como coordenador, podendo tomar um conjunto de decisões. Mas tinha os limites em termos da dinâmica estabelecida na universidade e também do grau de adesão a esse projeto nos diferentes níveis. Havia professores que estavam de acordo com o projeto no fundamental, mas que tinham visões

diferentes, assim como havia alunos que também se situavam perante o projeto em níveis diferentes.

**Questão:** *Queria colocar que, se hoje é possível que estejamos fazendo este seminário, é porque houve três anos de trabalho árduo, duro, difícil, com entrechoques etc. Isto aqui não é o começo. Este sonho estava embutido nas pessoas que estão lutando aqui desde aquele primeiro minuto, quando o salário era sem garantia. E são esses anos de luta que viabilizaram a possibilidade desta discussão hoje. Não se está, na verdade, começando do zero.*

**Dermeval Saviani:** Só esclarecendo esses detalhes da implantação do projeto. O projeto foi formulado por nós, por aquela equipe da qual eu era um membro, eu e mais quatro pessoas da Fundação Carlos Chagas. Formulamos o projeto e, ao implantar, você enfrenta essas questões. É claro, por exemplo, o fato de que eu era o único doutor na universidade, mas claro também que tive que contratar pessoas. Propus alguns contratos de mestres, que passaram a trabalhar comigo um semestre; depois transferi a disciplina para eles e assumi outra. Era um

processo em que se tinha o projeto, mas para viabilizá-lo era preciso tomar todo um conjunto de medidas que eram aproximativas em relação ao projeto enquanto tal, para que progressivamente ele fosse cada vez se tornando mais viável. O outro aspecto, que eu queria destacar é que dei esse exemplo mais para mostrar o que eu estava querendo dizer com essa questão da correlação de forças. Considero fundamental a observação da clareza deste projeto para os que estão com a responsabilidade de implantá-lo. O projeto do Politécnico da Saúde envolve a compreensão daquilo que Gramsci chama a análise da situação de correlação de forças, quer dizer, a compreensão da situação na qual nós estamos. Considero assim, da maior importância, esse conhecimento, essa análise, esse estudo de como os diferentes setores aí funcionam, como funciona o setor de produção de medicamentos, o setor de desenvolvimento de pesquisas, como esses pesquisadores trabalham, e em que grau eles podem ser incorporados a este projeto, ultrapassando aqueles limites, aqueles obstáculos, que eu detecto na forma como estão organizados hoje.

**Questão:** *Haverá dificuldades, como é o caso agora do Laboratório de Febre Amarela, que está tendo uma produção absurda, trabalhando sem sábado, domingo ou feriado, e que, de repente, não sabemos até que ponto vai ser possível entrar nesse laboratório, ou obter informações dessas pessoas, e auxílio dessas pessoas nesta época. É uma coisa não prevista, e dentro do contexto em que vamos trabalhar, essas coisas têm que ser previstas.*

**Questão:** *Queria fazer duas colocações: a primeira é sobre ser fundamental que essa linha de formação pressuponha o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo produtivo, existentes dentro da nossa sociedade, pelo aluno, e que a formação politécnica não significa uma formação específica. Apesar de ele ter o domínio dos princípios, dos fundamentos científicos que norteiam essas técnicas, isso não inviabilizaria que ele saia daqui com uma determinada capacidade, ou habilitação técnica, dentro da área de saúde. Queria que você deixasse isso mais claro. De outra parte, gostaria que você aprofundasse a questão da diretividade.*

**Dermeval Saviani:** Nessa ideia de politecnicia, acho importante distinguir a concepção da forma de realização. Enquanto concepção, ela não impli-

caria, necessariamente, você desenvolver uma habilidade específica, uma habilitação específica. Ela teria que garantir aqueles fundamentos que são a base para qualquer tipo de função específica. Isso me parece importante, justamente porque a partir daí ganhamos condições de resolver um pouco o problema da articulação entre a escola e o processo produtivo. A escola, na verdade, garante determinados pré-requisitos e, em geral, situa-se naquilo que se chama formação geral, mesmo quando envolve formação prática. Ela dá os fundamentos, porque é difícil para a escola prever que seus alunos vão atuar nesse ou naquele tipo de coisa, em termos do específico. Ela pode, quando muito, ver áreas mais amplas. Agora, se o aluno assimila, apropria-se dos fundamentos, aí não há grande dificuldade para ele. Por isso até falei que essa habilitação ocorre quase que num treinamento em serviço, que é coisa mais ou menos rápida de, logo, se adaptar. Então o Politécnico da Saúde não precisaria se preocupar com isso, que de certa maneira era secundário. Ele tem que garantir o fundamental, de modo que qualquer que seja a atividade específica resultante da organi-

zação do trabalho atual, qualquer que seja a função específica que o aluno venha a ser chamado a exercer, ele tem os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade do social. Esse é o princípio básico da articulação teoria e prática, que não é uma formação meramente teórica, mas uma formação prática em que a teoria é compreendida como algo que molda a prática. Quanto ao problema das habilitações, acho que ele pode aparecer, nas atuais condições, mas no aspecto da formulação. É claro que, por exemplo, se para este Politécnico da Saúde ser implantado e funcionar, conferindo aos seus alunos título profissional que dê prerrogativa de exercício profissional, muito provavelmente esses cursos terão que ser reconhecidos pelos órgãos legais, pelos órgãos públicos da área de educação – Conselho Federal de Educação etc. Esses órgãos se regem pela legislação em vigor, na medida em que a legislação fala em habilitações. O projeto pode ser explicitado, e depois traduzido na forma de habilitações segundo a legislação. Uma vez que a lei implica isso, pode-se introduzir

o técnico de enfermagem, o técnico de laboratório etc., mas acho que isso seria um aspecto referente ao levar em conta a situação existente, a situação legal. Por isso anteriormente fiz referência a essa questão. A experiência sendo implantada, pode até ser uma referência para a reforma da legislação. No próximo ano, ao se discutir a nova LDB, podemos dar outro encaminhamento para o segundo grau em lugar do segundo grau generalista. Aliás, em uma entrevista, eu falava justamente do nó do ensino do segundo grau, em sua situação pendular. Em certos momentos, ele é puxado para baixo, e pensado como propedêutico, como ensino geral preparatório para o ensino superior, e nele se profissionalizando. Em outros momentos, é puxado para cima, com caráter terminal, profissionalizante, na forma em que é pendular para o ensino superior. A lei nº 7.044 atenuou os efeitos da profissionalização estrita da lei nº 5.692 e abriu aquela ideia das habilitações básicas e tudo o mais, mas de certa forma ela corre o risco de reabilitar aquela educação geral propedêutica do antigo segundo grau. Ora, se a solução da lei nº 5.692 significou outro tipo de distorção, nós temos que corrigi-

la para frente, e não para trás. No ano que vem, em termos das novas diretrizes e bases, à medida que discutamos o encaminhamento do segundo grau, poderemos encontrar uma alternativa mais satisfatória do que a existente, possivelmente até uma alternativa que se aproxime deste projeto. Para tanto, é importante que isso já tenha não só sido formulado, mas também tenha sido traduzido num projeto específico, e que foi de algum modo implantado, porque aí eu apenas não argumento com ideias relativamente brilhantes ou interessantes, mas argumento também com uma experiência prática, que mostra que é não apenas desejável, mas viável. Porém, quando você implanta isso antes da nova legislação, é preciso de alguma forma levar em conta a legislação existente, porque esse tipo de adequação é possível de ser feito, mas sem perder de vista que é secundário, que não é esse o fulcro do projeto.

**Questão:** *Levando em conta que a proposta da escola é encampar crianças de duas escolas públicas da região que atendem classes populares, levando em conta a natureza real das condições sociais, culturais e educacionais desses alunos, penso que seria essencial discutir a importância da*



*organização, da disciplina e da diretividade no horizonte gramsciano.*

**Dermeval Saviani:** No terceiro capítulo do meu texto *Escola e democracia* (1a. ed.: Campinas, Autores Associados, 1983), chamo a atenção para o caráter do processo educativo que envolve uma diferença, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. E daí, então, o papel fundamental do professor, que, de algum modo, tem que dirigir esse processo, partindo das condições dos alunos, mas para elevá-los a uma compreensão superior. Não partir da sua situação para reiterá-la e ficar nesse ponto de partida. Nesse processo é fundamental a disciplina, naquele sentido gramsciano em que a educação é entendida como uma passagem da anomia à autonomia por meio da heteronomia. Parte de uma situação de anomia para uma situação de autonomia, mas pela mediação da heteronomia; para passar de um ponto a outro é preciso heteronomia, ou seja, a intervenção do professor, que envolve certo grau de disciplina, métodos e procedimentos que não são os espontâneos. A superação do espontaneísmo não se dá sem disciplina. É um aspecto em que tenho insistido muito. Quando são feitas essas colo-

cações, é comum surgirem perguntas do tipo: “Mas os interesses dos alunos, onde ficam?” Eu costumo responder com outra questão: “Mas o que está se entendendo por interesse dos alunos?” Quer dizer, de que aluno se está falando? É do aluno empírico ou do aluno concreto? Faço essa distinção porque o aluno concreto é síntese de relações sociais, e o aluno empírico é aquele indivíduo que se manifesta diante de nós. Enquanto aluno empírico, ele tem determinados interesses, satisfações, necessidades, desejos e aspirações que não necessariamente coincidem com os interesses do aluno concreto, porque os interesses, as necessidades do aluno concreto são definidas pela sociedade, pela sua condição de síntese de relações sociais. É comum em educação, às vezes em nome dos interesses do aluno empírico, que acabemos agindo contra os interesses do aluno concreto. Vou dar outro exemplo, que também ilustra isso. Em alguns dos meus trabalhos fiz referência a uma frase dos pais, que é mais ou menos recorrente, eu já detectei em várias situações: ele manda o filho para a escola na expectativa de que o filho aprenda, que o professor esteja lá para ensinar etc. Aí ele

começa a observar que o filho não está aprendendo nada e ele estranha, porque acha que o filho está indo para escola é para aprender alguma coisa, e que o professor está lá para ensinar. Quando ele nota que isso não está ocorrendo, ele intuitivamente acha que alguma coisa está errada, porque a escola não deve estar funcionando segundo ela deveria funcionar. Chega a formular até a seguinte questão: “Se o meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer com que ele queira”. Essa frase foi interpretada por alguns como a expressão do autoritarismo, a “pedagogia da paulada”: se não quer aprender, tem que aprender “na marra”. Costumo comentar com os alunos quando eles indagam sobre esse tipo de frase, que essa interpretação, em termos de uma pedagogia autoritária, não resiste ao português. Lendo a frase, entendo que para o seu sentido em português já não cabe aquela interpretação, porque a frase é a seguinte: “Se o meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer com que ele queira” e não: “Se o meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer com que ele aprenda mesmo que não queira”. Essa segunda frase é a expressão da pedagogia autoritária,

ou seja, o aluno não quer, mas tem que aprender “na marra”, contra ele mesmo. Porém não a primeira, pois se situa no âmbito da hegemonia, da persuasão, o professor tem que fazer que o meu filho queira aprender, mas quem vai querer é ele mesmo. O professor apenas vai mostrar que aquilo é importante para ele. É importante para ele aprender. Indo além do português, tentando entender o sentido teórico que isso traz, na verdade essa frase intuitiva do pai nos permite colocar a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. O aluno, enquanto indivíduo, é empírico, ele tem determinados interesses e desejos que correspondem à satisfação imediata. Quando o pai diz “se meu filho não quer aprender” ele tem consciência de que o filho não quer aprender, não capta a importância do estudo que ele, pai, capta. Ele, pai, capta por quê? Porque toda uma experiência de vida mostrou para ele que o estudo faz falta e ele não quer que o filho passe pela mesma situação. Ele entende que o filho não é capaz de ter essa percepção, mas ele, pai, acha que o professor não só pode, como deve entender, é sua obrigação saber o que é preciso para que as crianças aprendam nesta sociedade. Aí está o aluno concreto, síntese de

relações sociais. A sociedade coloca para ele determinadas necessidades que são o correlativo do seu interesse real. É do seu maior interesse dominar aqueles elementos que a sociedade coloca como condição para que ele nela se situe adequadamente. Agora ele, aluno, enquanto criança, não tem condições de perceber isso, mas o professor deve ter essas condições, portanto, deve encaminhar o processo de ensino de modo a garantir que os interesses do aluno concreto sejam satisfeitos, ainda que esses interesses não coincidam correntemente com os interesses do aluno empírico. Isso é uma tentativa de traduzir para a educação aquele princípio geral, de que a aparência não coincide com a essência da realidade. Se a aparência coincidissem com a essência, não haveria necessidade da ciência e da filosofia. O censo comum era suficiente para dar conta da realidade. O concreto não coincide com o empírico, o concreto é síntese de múltiplas determinações. O empírico é impressão imediata, aquilo que cai sob os nossos olhos, sob a nossa observação direta. O aluno concreto também não é captável de imediato, ele é captável na medida em que articulo

as relações sociais que ele sintetiza. É nesse sentido que a exigência de disciplina, de diretividade não é uma postura contrária aos interesses do aluno. Enquanto tal, pode ser contrária ao aluno empírico, mas não contrária ao aluno concreto, pois é uma exigência da própria assimilação daqueles elementos que a sociedade põe como necessários para a vida neste tipo de sociedade. Claro que haveria outros elementos, como a diferença entre a visão sintética, que abordo também no texto *Escola e democracia*, mas acho que, no essencial, é por aí que eu encaminharia esse problema da disciplina e da diretividade, tendo em vista o tipo de alunos que o Politécnico irá receber: classes de alunos que concluíram o primeiro grau nessas condições e que possivelmente terão uma formação um tanto precária, decorrente da precariedade das nossas escolas públicas, atualmente articuladas com uma concepção de educação também um tanto frouxa, que predomina entre os educadores hoje, de não diretivismo, de um espontaneísmo, um populismo, um esvaziamento do sentido sistemático do conhecimento.

**Questão:** *Apesar de o documento ter uma solidez, talvez o objeto seja mesmo o objetivo, e o objeto do trabalho do Politécnico seja o trabalhador da saúde. Nasceu essa ideia porque a Fiocruz tem certas condições concretas, que são justamente os laboratórios de produção de material, em uma linha mais industrial, e os laboratórios em que os pesquisadores atuam e produzem conhecimentos. Evidentemente que essa situação concreta pode vir a ser hegemônica no projeto caso não se estabeleçam também situações concretas certas na questão educacional, porque esse poder da ciência pode e foi o motivo pelo qual a Fiocruz de alguma forma seduziu e vai seduzir muitos dos cientistas e pesquisadores para divulgar e socializar o conhecimento que eles produzem, e até colocar o trabalhador da saúde para estagiar nos serviços que eles também produzem. A questão que acho preocupante para todos é muito mais a do projeto educacional, na qual em interface, e não como centro, devem passar esses pesquisadores. Não se trata de convencer os pesquisadores, mas de saber o que eles fazem e por que fazem, e evidentemente saber conversar com eles com muita objetividade, desde que o projeto educacional tenha certos aspectos já concretos. Não todos, porque o processo vai se alterar rapidamente, mas saber o que eles estão fazendo, para ver a que*

*interface talvez eles possam se articular. Não é interdisciplinaridade, mas existe uma articulação. E tem o terceiro aspecto, que é a relação com os professores da Secretaria de Educação do estado, que ainda não estão na Fiocruz, e que cuidarão de áreas básicas da formação, como Português e Matemática. Esse aspecto, daqui até março, quando devem começar as aulas, tem que ser rápido, enquanto a correlação de forças está favorável. Como montar esse projeto educacional? Concretamente, existe a Fiocruz, com as suas instalações, a sua condição de oferecer o que diz respeito a estágio da produção, conhecimento e serviços. O Politécnico começou concretamente, fazendo, realizando. Um dos resultados é o documento que norteia este seminário, contendo dados do mercado, de descaso em relação ao técnico de saúde, mas sem ter claro as disciplinas ou o conteúdo educacional que vai dar estrutura ao Politécnico.*

**Dermeval Saviani:** *Esse aspecto eu acho importante, porque as condições que a Fiocruz reúne são favoráveis para superar algumas distorções de como as questões têm sido postas correntemente, inclusive a famosa questão da unidade ensino e pesquisa. Costumo dizer que a lei nº 5.540 definiu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como princípio, e propôs, no entanto, uma organização*

que separou ensino e pesquisa mais do que antes. Partindo da situação em que as instituições de ensino superior se dedicavam fundamentalmente ao ensino, quis-se valorizar a pesquisa, e aí se colocou o princípio da unidade. Mas, ao formular a organização e a estrutura de funcionamento da universidade, separou-se o departamento de um lado e os colegiados de curso de outro. Foi uma forma de, na organização, separar o ensino da pesquisa. Antes, departamento e curso se confundiam. Quando estudei na PUC-SP, o departamento reunia os professores que ministravam aulas naquele curso, tinha um departamento de Pedagogia, um de Filosofia. Fiz o curso de Filosofia, fiz opção pela Pedagogia e, depois, passei a lecionar na Pedagogia. Eu era membro do Departamento de Pedagogia porque dava aula no curso de Pedagogia, e todos os professores que davam aula naquele curso integravam o departamento. Como havia professores que davam aula em mais de um curso, resultava que eles pertenciam a mais de um departamento, mas tinham a mesma situação dos demais. Lembro-me de um professor de Economia, que era do Departamento de Pedagogia porque dava Economia Política, uma

disciplina que integrava o currículo da Pedagogia. E era do Departamento de História, porque Economia também integrava o currículo de História. E ele chegou a ser chefe do Departamento de História, porque era um membro como qualquer outro, e quando se decidiu escolher o chefe, ele foi eleito, escolhido chefe do Departamento de História. Departamento e curso coincidiam: pertenciam ao departamento os que ministravam aulas naquele curso, portanto, o ensino estava no mesmo órgão, integrado pelos especialistas da mesma área que envolvia aquele tipo de curso. A lei nº 5.540 separou as duas coisas e definiu o departamento como reunindo os especialistas da mesma área ou de áreas afins, como lugar da pesquisa, da produção de conhecimento, e o colegiado do curso, como o que vai discutir as questões de ensino, os objetivos de cada curso e quais disciplinas integram o currículo desse curso, solicitando aos diferentes departamentos que designem um especialista para ministrar aquela disciplina. Uma estrutura imobilista, pois as questões de ensino são decididas numa instância e a pesquisa em outra. Essa valorização da pesquisa, que se tem só a partir daí, levou a que, nas uni-

versidades que procuraram desenvolver atividades específicas de ensino, tenha ocorrido certa secundarização do ensino. Em algumas situações, ocorria que os professores estavam engajados num projeto de pesquisa e convertiam os seus alunos em auxiliares de pesquisa daquele projeto, provocando distorções, porque uma coisa é o aluno ser envolvido naquele projeto de pesquisa, outra é ele ter o domínio dos conceitos, da teoria que constitui o acervo de conhecimentos daquela área na qual se recorta aquele projeto de pesquisa. Tenho insistido, em alguns textos fui até mais contundente, frisando que ensino não é pesquisa, o ensino é distinto da pesquisa. Essa confusão tem gerado distorções, seja na forma de uma aplicação simplificada da escola nova no primeiro e segundo graus, que implica um fazer de conta de pesquisa, seja na forma do ensino superior, em que o empenho em desenvolver projetos consistentes de pesquisas subordina o ensino a esses projetos, e com isso há uma perda em termos de formação básica por parte dos alunos. É importante distinguir esses dois aspectos, porque são objetivos distintos. No ensino, a finalidade que se persegue é o desenvolvimento do

aluno, é o crescimento do aluno; na pesquisa, a finalidade que se persegue é o desenvolvimento do conhecimento. Um geógrafo, por exemplo, enquanto cientista, enquanto pesquisador, está interessado em ampliar o acervo de conhecimentos da geografia, em fazer novas descobertas do campo. Agora, um professor de Física (física não como fim, mas meio) toma a física como um meio para fazer o aluno crescer, elevar o nível de compreensão do aluno, daí porque o modo de organização do conhecimento é diverso. Em relação ao aluno, tenho que levar em conta a organização do conhecimento numa sequência que possibilite que ele, progressivamente, vá assimilando, apropriando-se dos resultados do conhecimento científico, ao passo que no processo de pesquisa estou empenhado em fazer avançar o próprio conhecimento. Às vezes esse tipo de análise é um pouco turvado pelo aspecto de que poderíamos considerar que há uma pesquisa que é inerente ao ensino, a pesquisa que envolve o fato de que, para ensinar, também tenho que dominar o conhecimento que é o objeto do ensino, mas esse é outro tipo de pesquisa. Na escola de primeiro e segundo graus, isso tem sido confun-



dido também, e os princípios da escola nova foram assimilados na forma de o professor mandar os alunos fazerem pesquisas – e pesquisar aí é ir à enciclopédia e copiar. Isso não é pesquisa no sentido próprio da palavra: isso é estudo. É claro que o estudo envolve pesquisa nesse sentido mais amplo da palavra de buscar conhecimentos, buscar informações nas fontes apropriadas. Estudar significa isso, buscar respostas para determinadas indagações. Esse aspecto da pesquisa obviamente está embutido no ensino, não se separa dele, e nesse sentido posso dizer que há uma indissociabilidade. Estou chamando a atenção para esse aspecto justamente porque, quando um projeto como esse envolve articulação desses diferentes tipos de atividades, é importante ter presente que se elas não são inseparáveis, elas não se identificam, e articular é justamente relacionar, dar unidade a esses elementos dispersos, não se unifica o que é idêntico. A identidade não é o objeto de unificação, porque o idêntico é o mesmo, e o mesmo não é passível de unificação. Só se unificam coisas diferentes, dá-se unidade para coisas que são distintas, ainda que inseparáveis são distintas, porque se trata de en-

foques diversos e distintos. No caso, a atividade de pesquisa, a atividade de produção de medicamentos e a atividade de ensino são distintas. Trata-se, então, de articulá-las, e essa articulação não pode ser feita à base de reductionismos em que, por exemplo, se reduza a pesquisa ao ensino, ou o ensino à pesquisa; subordina-se, dissolve-se o ensino na pesquisa ou dissolve-se a pesquisa no ensino. É preciso ter presentes esses aspectos e guardar a diferença. O processo de ensino vai envolver a apropriação de determinados conhecimentos que, não necessariamente, no momento em que se processa o ensino, estão sendo objeto das atividades diretamente de pesquisa. Nem por isso o ensino vai deixá-los de lado, descuidar deles. O mesmo se diga do processo de produção de medicamentos, que está articulado com a pesquisa, porque ela alimenta o processo de produção de medicamentos e vice-versa, porque coloca problemas que precisam ser mais bem pesquisados, como encontrar formas mais adequadas de produzir esses medicamentos, um tipo de medicamento que no próprio processo de produção se revela como necessário, mas que ainda precisa ter o seu caráter pesquisado. Porém, o pro-

cesso da produção de medicamentos não se confunde com o processo de investigação, embora não se separe dele. E o processo de ensino também não se confunde com esses dois outros processos, embora não se separe deles, porque o processo de ensino envolve a apropriação de conceitos que são produzidos por intermédio do processo de pesquisa, e envolve o domínio de habilidades que estão incorporadas no processo de produção. Mas são elementos distintos que têm que ser articulados a partir das suas características específicas.

**Questão:** *Temos na Fiocruz funcionários que são formados no segundo grau. Essas pessoas não seriam aproveitadas no curso, pois já trabalham como auxiliares e técnicos de nível médio, mas a toda hora buscam um aprimoramento, porque se acham defasados justamente por essa falta de profissionalização no curso de segundo grau. Seria importante, ou seria viável, fazer um curso de reciclagem para essas pessoas?*

**Dermeval Saviani:** O Politécnico, na sua estrutura original, tem três vertentes principais para funcionamento: uma é a proposta de formação regular em nível

de segundo grau; outra é uma proposta de trabalho junto dos serviços de saúde, oferecendo reciclagem e treinamento; e uma terceira linha de trabalho seria o núcleo de pesquisas educacionais.

**Questão:** *Quando o Politécnico não mais estiver em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, e esse será o caminho natural, e realmente a Escola Politécnica de Saúde da Fundação Oswaldo Cruz for criada, essa escola, que pertencerá à Fundação Oswaldo Cruz, do Ministério da Saúde, estará vinculada a que sistema de ensino? O sistema federal de educação ou, como ela diz respeito à área da saúde, poderá integrar o sistema estadual de educação?*

**Dermeval Saviani:** A essa pergunta talvez eu pudesse fazer uma referência com base nos estudos da estrutura e funcionamento do ensino na legislação. É claro que há a possibilidade de algumas exceções, como é o caso do ensino militar e do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra, do Ministério do Trabalho, e não sei se em relação ao Ministério da Saúde poderia abrir-se uma exceção semelhante, para que o próprio Ministério da Saúde tivesse o seu sistema de formação.

Como se trataria de uma escola regular de segundo grau, pela legislação atual ela integraria o sistema estadual. A jurisdição da escola, do curso e da entidade mantenedora seria estadual. O primeiro e segundo graus são da esfera dos sistemas estaduais, independentemente da mantenedora. Se o mantenedor é o município, o estado, uma entidade particular confessional ou não, ou é um órgão federal, independentemente disso, parece-me que ele, o Politécnico, ficaria sob a jurisdição do sistema estadual, e, portanto, do Conselho Estadual de Educação, no que diz respeito às normas específicas. É claro que, obedecido o currículo mínimo, que é definido pelo Conselho Federal de Educação em nível nacional, a parte específica, inclusive a fiscalização, ficaria no âmbito do Conselho Estadual de Educação. O que talvez complique um pouco é que o Conselho Estadual normalmente age em íntima articulação com a Secretaria de Educação, e o caso é o de uma escola federal, em função da entidade mantenedora.

A lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiu às escolas particulares optarem,

no prazo de cinco anos, pelo sistema federal ou estadual. Depois a lei nº 5.692 eliminou isso, tornando todas as escolas de primeiro e segundo graus vinculáveis ao sistema estadual. Não tenho presente no momento como ficou a situação das escolas técnicas federais, se elas também se subordinam ao sistema estadual ou se têm uma estrutura à parte. Se elas funcionam como uma espécie de sucedâneo do antigo sistema federal em nível de segundo grau, este Politécnico da Saúde poderia ser integrado por aí. Mas isso eu coloco como uma indagação. Não tenho clareza da situação das escolas técnicas federais, e se esta poderia ser considerada uma escola técnica federal da área da saúde. Mas isso eu acho não deve ser fator complicador, porque é só uma questão de verificar as alternativas legais. Se houver uma só, estabelece-se o vínculo e solicita-se às instâncias que examinem e deem a sua aprovação. Se houver mais de uma alternativa, aí se escolhe aquela considerada mais adequada. Queria fazer uma última observação sobre a questão da necessidade de reuniões e seminários que envolvam todos os elementos. Caso se entenda que esses seminários devem ser

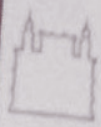
prévios, é preciso fazê-los para garantir que todos tenham uma compreensão clara do projeto e uma adesão explícita. Quanto ao aspecto que é criar uma estrutura, ele deve se dar a partir das condições existentes, e que se direcione, de alguma forma, forçando de algum modo os integrantes do projeto. Eu posso forçar sem grandes dramas, porque Gramsci afirma que o homem, o ser humano, é um produto histórico geralmente obtido por coerção. É todo um conjunto de coerção histórica ambiental que redundam no desenvolvimento do homem. Quando digo que se force de algum modo os integrantes do projeto a assimilarem o sentido do projeto, para atuarem segundo a direção que o projeto imprime ao criar essa estrutura, parece-me que há lugar, há espaço para prever determinados momentos de discussão e de reflexão sobre o processo. E elas seriam

importantes até que esse espaço fosse garantido, porque ele é um elemento de coesão. À medida que formos assumindo outros compromissos, outras atribuições, essa coesão se dilui um pouco, a ponto de perdermos a perspectiva de por quais caminhos estão indo os outros elementos. Embora tenhamos a convergência básica, já não é aquela interação tão forte, em que se sabe, a cada dia, a cada semana, por onde os outros estão caminhando e o que está sendo feito. Nesse sentido, é importante garantir alguns espaços na própria estrutura, prevendo momentos para que esse tipo de discussão, de reflexão, possa se desenvolver como elemento de coesão, e inclusive de garantia de que o projeto está sendo de fato implantado, e sendo não só incorporado objetivamente, mas também assimilado subjetivamente.





70 anos



Escola Politécnica

Joaquim Venancio





# *Choque Teórico II*

*Realizado em 1989*

**Antenor Amâncio Filho  
Maria Cecília G. B. Moreira  
(org.)**

209	<i>Prefácio</i>
211	<i>Apresentação</i>
217	<i>Introdução</i>
229	<i>Saúde: concepções e políticas públicas</i>
231	• <i>Saúde e doença como expressão cultural</i> <i>Maria Cecília de Souza Minayo</i>
243	• <i>O conceito de necessidade de saúde e as políticas sanitárias</i> <i>Hésio de Albuquerque Cordeiro</i>
252	<i>Debate</i>
269	<i>Relações de trabalho no setor saúde</i>
271	• <i>Educação e saúde: dimensões da vida e da existência humana</i> <i>Joaquim Alberto Cardoso de Melo</i>
277	• <i>As dimensões do trabalho em saúde</i> <i>Roberto Passos Nogueira</i>
285	<i>Debate</i>
289	<i>Formação profissional: diagnóstico e participantes</i>
291	• <i>O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde</i> <i>Maria Umbelina Caiafa Salgado</i>
303	• <i>Profissionalização de trabalhadores de saúde de nível médio: problemas e desafios</i> <i>Alina Maria de Almeida Souza</i>
309	<i>Debate</i>
319	<i>A questão tecnológica e a qualificação profissional</i>
321	• <i>Ciência, tecnologia e qualificação profissional em saúde</i> <i>Marília Bernardes Marques</i>
331	• <i>Qualificação técnica e qualificação social: em busca de uma visão pós-habermasiana</i> <i>Rogério Valle</i>
336	<i>Debate</i>
342	<i>Homenagem a Joaquim Alberto Cardoso de Melo</i>

# Prefácio

Em 1989, quando a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), realizou o seminário Choque Teórico II, com o tema “Saúde, trabalho e formação profissional”, colocou-se um desafio aos participantes: do evento deveriam brotar sementes de novas propostas para a formação de profissionais, para a superação do conceito de que o trabalhador de saúde é um “recurso” que dá sustentação ao sistema de saúde.

O seminário aglutinou um conjunto de profissionais comprometidos com um projeto educacional preocupado com o homem e não com o mercado de trabalho, em busca de referenciais capazes de resgatar a unidade entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. Nele, discutiram-se desde concepções de saúde até a qualificação necessária aos trabalhadores diante dos novos desafios tecnológicos colocados pela sociedade.

Nos debates, analisou-se a concepção médica hegemônica sobre a doença, base para todo o processo tradicional de intervenção dos profissionais. “É preciso educar a população para, pelo menos, entender e saber tratar as doenças”. A partir daí, colocar-se a transmissão de determinado saber como finalidade da atuação profissional, sem que se considere a maneira como a sociedade (ou grupos dela) vê a questão.

Historicamente, as políticas construídas em nosso país entenderam o binômio saúde–doença como uma dicotomia, fragmentando saúde pública e medicina curativa, tanto do ponto de vista da articulação entre os diferentes níveis de atenção quanto no tocante à organização dos serviços e sua gestão pelas diferentes esferas de governo. Nessa maneira de ver, uma coisa é prevenir, cuja responsabilidade cabe a uma dada esfera de governo, e outra é curar, o que compete a outra esfera, sendo que ambas mantêm entre si permanente embate na obtenção de recursos financeiros e de “recursos humanos” para cumprir seus objetivos.

Discutiu-se também, no seminário, a privatização das ações e serviços de saúde ocorrida no Brasil, que fortaleceu a concepção do processo saúde–doença voltada para a força de trabalho, bem como o princípio da lucratividade do trabalho

de prestação de cuidados de saúde. Debateu-se, ainda, o processo de trabalho em saúde, considerando, em primeiro lugar, que ele é parte de um processo geral e, portanto, compartilha características comuns com os demais; em segundo lugar, que é um serviço que se funda numa inter-relação pessoal particular e intensa. Ademais, é fragmentado, ainda que integre os aspectos intelectual e manual, tendo na regulação de sua produção um de seus aspectos mais complexos. Como atender, então, à intensa profissionalização e à exacerbada competitividade exigida pelo processo produtivo atual?

E o seminário prosseguiu instigante, discutindo tanto a visão radical que separa a técnica da sociedade quanto aquela que as funde, propondo uma compreensão do relacionamento entre ambas, que possuem racionalidades próprias mas se questionam permanentemente.

As apresentações e os debates que se desenvolveram no seminário certamente alimentaram pistas e revelaram possibilidades que a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio vem implantando, servindo de base para os que atuam no sentido de alterar o referencial tradicional da formação de profissionais. É um dos modos encontrados pela EPSJV de pensar-fazer, aprender-ensinar.

*Arlindo Fábio Gómez de Souza*  
Sociólogo e sanitarista da Escola Nacional  
de Saúde Pública Sergio Arouca/Fiocruz

# *Apresentação*

Decorridos tantos anos do evento que hoje nos é apresentado em forma de livro, julgamos pertinente compartilhar com o leitor os vestígios de uma história que sobrevive à leviandade de nossa memória, sempre, e cada vez mais, suscetível aos modismos e novidades. E, ingenuidade seria negar, vestígios marcados pela certeza do ineditismo dos que foram autores e personagens de um projeto nos primórdios de sua construção.

Contamos com a generosidade do leitor para com as paixões daquelas que fazem esta apresentação. Todavia, reconhecemos que essa generosidade não precisará ser exagerada, pois, afinal de contas, sempre resta a certeza de que, nos textos que compõem este livro, está salvaguardada a objetividade da discussão.

Quanto à sua paciência, dela não podemos abrir mão. Paciência para atravessar esta apresentação, o prefácio, a introdução... Sem esses itens, isto que se apresenta aqui não poderia ser reconhecido como um livro. Paciência (ou crença?) para com uma apresentação realizada a seis mãos, em que três personagens daquele “contexto histórico” pretendem sintetizar os fragmentos da memória de um grupo de (ex)jovens que, talvez por charme, ainda hoje se apresentam como inexperientes profissionais. Em comum, todas as personagens, provavelmente por falta de originalidade, no percurso destes sete anos que nos distanciam daquelas discussões, saíram em busca de “novidades”, e inegavelmente as versões que sobreviveram estão “contaminadas” pelas “novidades” apreendidas. Dito de outra forma, foram em busca do aprimoramento profissional e, não menos importante, não desistiram da briga pela busca de si. Registramos a suspeita de que, por não serem competentes o suficiente para escapar das marcas do tempo em que vivem, todas as personagens tanto falam de 1989 como de um passado longínquo, quando ousam retratar aqueles anos idos quanto o fazem a partir do presente.

Porém, por maior (ou menor) que seja o nosso compromisso com a objetividade, não conseguimos nos subtrair à certeza de que a vitalidade que pulsa neste livro só poderá ser compartilhada se conseguirmos, mesmo que palidamente, transportar o leitor para as motivações dos que, por privilégio, viveram aquele momento.

Do que trata o projeto? Do que fala este livro? Fala da “Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção”. Mas não se iludam (ou, se for o caso, não se assustem), não foram poucos os questionamentos e consequentes discussões sobre a pertinência da expressão “utopia”. Bobagens. O termo ficou, e cada um acreditou na sua. O que demonstra a justeza dele.

A referida expressão foi título de um documento elaborado em 1987, quando da realização do seminário Choque Teórico I, dois anos após o início das atividades da Escola Politécnica.

Dentre outros temas e projetos discutidos por Sergio Arouca, Arlindo Fábio Gómez de Souza e Luiz Fernando Ferreira na comemoração pelo desafio de assumir a direção da mais importante instituição de pesquisas biológicas na América Latina, estava o de resgatar uma tradição iniciada por Oswaldo Cruz: a articulação entre a pesquisa, a produção, as atividades específicas dos serviços de saúde e o ensino. Era com base nesse princípio que a futura escola deveria assumir a tarefa de coordenar e instituir a formação de profissionais técnicos na Fundação Oswaldo Cruz. Joaquim Venâncio seria o arquétipo (ou mito?) desse projeto.

“O que eu sei passo adiante” – esse foi o lema de um dos primeiros projetos assumidos pela Escola Politécnica, o Fazendo e Aprendendo, projeto que, dentre outros méritos, resgatou a tradição do princípio do trabalho fundamentado na relação mestre–aprendiz. Um projeto que nos permitiu constatar o orgulho do saber-fazer dos marceneiros, tipógrafos, jardineiros, mecânicos etc. Da mesma forma, pesquisadores de diferentes laboratórios da instituição se dispuseram ao exercício da arte da iniciação de jovens adolescentes nos “mistérios” da pesquisa científica.

Não resistimos à tentação de demonstrar o quanto esse foi um projeto pioneiro também no que se refere à preocupação com o social: a clientela era constituída por adolescentes, filhos de funcionários que recebessem os menores salários na instituição, ou moradores de comunidades vizinhas. Os que participavam do projeto necessariamente deveriam comprovar suas matrículas na rede escolar de ensino e mensalmente recebiam uma bolsa de estudo. Caso o “jovem aprendiz”, por motivos justificados, estivesse afastado dos bancos escolares, a escola oferecia a realização do ensino na forma supletiva.



Certamente, muitas das atividades desenvolvidas pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio nos anos subsequentes, como o Programa de Vocação Científica e o Curso Técnico de Segundo Grau, devem seus êxitos, em alguma medida, às iniciativas daquele projeto.

É importante destacar que os jovens adolescentes não eram nossa clientela exclusiva. Desde a sua origem, a EPSJV desenvolve seu trabalho em duas vertentes principais: uma voltada para a formação de futuros profissionais; outra destinada à qualificação e à atualização de profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Eram tempos da VIII Conferência Nacional de Saúde, eram tempos de discutir à implantação da Reforma Sanitária no país, reforma que, pela particularidade do processo de trabalho que se realiza no setor saúde, impunha a atualização e a revisão do processo de formação educacional dos profissionais atuantes no setor.

Por ser mais prazeroso e sedutor, iniciamos o trabalho pelo resgate da tradição. Afinal, como resistir aos encantos de Ricamor? Como não nos apresentarmos àquelas milícias que, durante anos de planície, construíram e desconstruíram planos para a ocupação do Castelo?

É bem verdade que, decorridos poucos dias da ocupação do Castelo, não foi difícil constatar a presença, dentre os sobreviventes que compunham a milícia, de marceneiros com alergia ao pó da madeira, entomologistas que nunca tiveram coragem de segurar uma barata, telefonistas surdas, sanitaristas que sabiam da existência de favelas por ouvir falar, porteiros mudos, assim como a inexistência de expertos em educação.

Aprender-fazer-ensinar-saber-fazer-ensinar-aprender... assim foram nossos primeiros tempos.

Não nos faltava bom humor e restavam-nos requícios de exercícios de auto-crítica, uma prática que imaginamos tenha algum grau de parentesco com os exercícios de autoflagelação, muito comuns em algumas das diversas seitas medievais. Ouvimos dizer que Maria Beltrão, com o grupo da paleoparasitologia, encontrou, em suas escavações no *campus* de Manguinhos, alguns instrumentos que poderiam demonstrar que esses exercícios ainda eram praticados por contemporâneos de Oswaldo Cruz. Os trabalhos de interpretação ainda não foram concluídos, dizem, por culpa de um dos integrantes da equipe, que insiste na hipótese de que esses eram instrumentos dos quais, vez ou outra, Ricamor lançava mão.

Quanto a nós, por meio desses exercícios de autocrítica, e conforme os instrumentos que gradativamente estavam sendo introduzidos para avaliar a produtividade do trabalho desenvolvido, julgávamos que o desafio principal ainda não havia sido respondido: como atualizar o projeto de Oswaldo Cruz? Por quais caminhos, com quais referenciais teóricos responder aos desafios da formação de técnicos diante das transformações que ocorriam nos diferentes processos de trabalho no final do século XX?

Não lembramos quem deu o nome, mas a busca de respostas a questões como essas nos levou à realização dos seminários denominados Choque Teórico I e Choque Teórico II, ocorridos, respectivamente, em 1987 e 1989. Provavelmente, o nome e a proposta surgiram por termos acreditado que corríamos o risco de excesso de pragmatismo, por estarmos excessivamente envolvidos pelas tarefas e paixões do cotidiano. Iniciava-se, de forma mais sistemática, a construção da prática da reflexão e formulação teórica dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais desta escola. De qualquer forma, da perspectiva de hoje, a denominação dada aos seminários nos parece extremamente adequada para marcar o ingresso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio no segundo dos desafios: a modernidade.

Resolvemos iniciar as discussões pelo aspecto em que os indicadores objetivos sugeriam estar a nossa maior fragilidade: os assuntos da educação. Fomos adotando e sendo adotados por novos mestres: Joaquim Alberto Cardoso de Melo e Gaudêncio Frigotto. Pelas mãos deles, ampliamos nossos círculos de discussões. Nesse momento, fomos privilegiados pela interlocução com Dermeval Saviani, Mirian Jorge Warde, Nilda Alves e Zaia Brandão. Mas, em um aspecto, quando da feitura desta apresentação, não conseguimos convergir para uma conclusão: não tivemos condições de avaliar se fomos excessivamente modernos ou se, apesar dos esforços, nunca o fomos.

O fato é que o documento pelo qual imaginávamos estar ingressando na “modernidade”, aquele que fala de uma utopia em construção, insiste em que determinadas certezas deveriam continuar pautando o trabalho realizado por esta escola: a certeza de que, apesar do caos, desorganização e desmoralização que sofrem os serviços públicos no país, a Fiocruz é uma instituição respeitada pela população e seu compromisso principal é com essa população; a afirmação de

que o projeto da Escola Politécnica não pretende mais do que explorar todas as potencialidades “pedagógicas” da Fiocruz a fim de que a população, mais do que simples usuária dos seus serviços e produtos, de fato tenha acesso ao conhecimento que aqui é produzido; e a certeza de que este documento se insere no interior de uma conjuntura em que o debate da saúde e da educação se coloca como coisa pública.

Se tínhamos ilusões de que o seminário nos traria respostas às questões que a vivência do cotidiano do trabalho tinham revelado, rapidamente elas se dissiparam. É bem verdade que burilamos o nosso vocabulário – o que, por vezes, contribuiu para dificultar o diálogo, institucional ou pessoal. Passamos a falar de politecnia, de omnilateralidade, de reflexão da práxis, da divisão do trabalho intelectual e manual, da terceira (ou quarta?) revolução industrial. Afinal, a automação do processo de trabalho está demandando maior ou menor qualificação do trabalhador? Mas, se a razão estiver do lado dos que concluem que esse é um processo que acentua a desqualificação, como pensar a formação de técnicos em nível de segundo grau de ensino? De qualquer forma, delineava-se o horizonte das questões a serem enfrentadas teórica e praticamente.

Sem considerar o tanto de convergência que possa existir no que se refere à definição das políticas sociais para as áreas da saúde e da educação, era preciso identificar, no caso, os vasos intercomunicantes definidores de uma proposta de formação de profissionais para o setor saúde.

O trabalho, entendido como capacidade exclusivamente humana de transformar a natureza, uma capacidade que permite ao homem produzir e modificar as suas próprias condições, foi o eixo definidor da construção de uma proposta curricular. Nas palavras de Dermeval Saviani, “é sobre a base do trabalho que surgiu a necessidade de conhecer a realidade e, portanto, a instrução e a educação”.

No mínimo, podemos testemunhar que o Choque Teórico I nos legou o desafio de definir uma proposta de formação profissional que buscasse a superação das dicotomias entre um ensino propedêutico e um ensino profissionalizante, entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. Porém, acima de tudo, colocou-se o desafio de que os currículos e a prática pedagógica desenvolvidos nos cursos realizados pela EPSJV, já seja os de formação ou os de qualificação profissional, não perdessem de vista a formação do homem em sua integridade, visto que a competência técnica

não dispensa, ao contrário, exige o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Em relação àquele primeiro seminário, podemos constatar importantes avanços. O principal deles reside no fato de que o leitor não precisa depender dos fragmentos de nossas memórias; sobreviveu um “fragmento” em forma de “materialidade objetiva”. O que não nos impede de insistir em que este texto deve ser entendido como a continuação daquele diálogo. Deve ser apreendido como um dos fios que, ao longo destes anos, tem tecido os caminhos da utopia que motivou a construção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

É com grande emoção que nós, integrantes da comissão organizadora do seminário Choque Teórico II, cumprimos o papel de apresentar o leitor às discussões travadas nesse evento.

Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, novembro de 1996.

*Bianca Antunes Cortes*

Pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

*Ignez Maria Ferreira Siqueira*

Professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz

*Lúcia Maria Dupret Vassalo do Amaral Baptista*

Professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz

# Introdução

O acelerado avanço científico e tecnológico que vem ocorrendo nas duas últimas décadas, com destaque para a crescente aplicação de um elenco de tecnologias referenciadas na microeletrônica, tem causado alterações significativas nas formas de organização do trabalho e nos processos de produção de bens e serviços. Nessa transição, o modelo de produção em massa (taylorista/fordista) vai sendo substituído por um novo paradigma técnico-econômico, calcado na denominada “produção flexível”, que se apoia, entre outras medidas, na redução do tamanho das empresas, na terceirização das atividades como instrumento de absorção de mão de obra, na gestão descentralizada e na organização não hierarquizada. Essa mudança tem repercussão direta no perfil profissional do trabalhador, tornando necessário que, em sua formação, adquira o domínio de técnicas diversificadas para atuar (e sobreviver) num contexto que faz emergir novas habilitações e suprime outras, por obsoletas.

Em face desse panorama, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), que se revela um espaço possível de reflexão, formulação de diretrizes e desenvolvimento de ações práticas no campo do ensino técnico em saúde, realizou, em 1989, um seminário sobre o tema “Trabalho, saúde e educação”, com o objetivo de pensar as transformações que ocorrem no processo de trabalho em saúde, tendo por horizonte a implantação e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS).

A realização do seminário constituiu importante e pertinente opção institucional, em especial pelo fato de a escola procurar estabelecer e tornar real um processo de educação politécnica que, como bem assinala Deluiz, deve corresponder e expressar “a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só sua inserção, mas também a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circundam”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> DELUIZ, N. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido. In: MARKET, W. (org.). *Trabalho, educação e politécnica*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 120. Da mesma autora, recomenda-se: *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1996.

A EPSJV tem a saúde como objeto síntese e o ensino politécnico como especificidade de trabalho – e, sem dúvida, o seminário representou uma relevante contribuição para se debater, de maneira comprometida, a realidade sanitária, investigando a construção/aproximação de confluências entre a saúde e a educação, visando à formação de pessoal de nível médio. Os textos deste livro expressam de modo crítico aspectos teóricos, ético-políticos e práticos desse processo.

Organizado em forma de mesas-redondas seguidas de debates, o seminário abrangeu quatro temas: “Saúde: concepções e políticas públicas”, “Relações de trabalho no setor saúde”, “Formação profissional: diagnóstico e participantes” e “A questão tecnológica e a qualificação profissional”. As exposições foram gravadas, transcritas e editadas pelos organizadores do livro, sendo os textos, já em formato de artigos, submetidos a cada um dos autores para apreciação, adendos ou supressões, e aprovação. Igual procedimento foi adotado em relação aos debates, com os organizadores assumindo a responsabilidade de selecionar, dentre inúmeras perguntas/comentários dos participantes do seminário, aquelas mais relacionadas com as temáticas do evento. Apenas o artigo do professor Joaquim Cardoso de Melo, falecido em 27 de junho de 1993, não foi revisado por ele. Cabe ainda chamar a atenção para o fato de que, à exceção de um, os textos não incluem referências bibliográficas, tendo sido essa uma opção dos próprios autores.

“Saúde e doença como expressão cultural”, de Maria Cecília Minayo, aborda a representação social de saúde e doença, “entendendo concepção social como a ideia que fazemos a respeito de qualquer fato ocorrido em sociedade e vivenciado pelo indivíduo”. As ideias, concepções ou representações, que se estabelecem no imaginário social, elaboradas pela classe dominante são reinterpretadas em cada segmento específico da sociedade. Essa reinterpretação, embora contenha elementos gerais das ideias dominantes, possui componentes culturais, etários, étnicos e econômicos identificadores de determinado estrato social.

A autora reflete sobre as contradições de nossa sociedade, na qual a doença é pensada a partir tanto do indivíduo e de causas endógenas a ele quanto da própria sociedade, do ambiente, das condições de vida e de trabalho.

Na sociedade brasileira, “desigual, injusta e iníqua”, a doença é tratada essencialmente como algo meramente orgânico, biomédico, separando o sujeito do seu



contexto integral de vida. A doença é concebida como uma especificidade, e o corpo doente como o espaço da doença e não da vida; saúde seria o corpo em perfeito funcionamento, mantido assim mediante o cuidado médico localizado, “capaz de intervir e consertar a ‘máquina produtiva’”.

A autora chama a atenção para o fato de que a concepção de doença e a maneira de tratá-la observada na classe dominante também é aplicável à classe trabalhadora. Essa “ideologia da doença” se expressaria por meio das “doenças-metáforas” (como sífilis, câncer, Aids). As “doenças-metáforas” incomodam e agriem mais a sociedade do que a morte pela fome, pela desnutrição, pela malária, pelos acidentes de trabalho, que, no entanto, ficam “subsumidas no quadro geral de preocupações da sociedade”, por terem maior incidência sobre os trabalhadores de baixa renda.

Cecília Minayo discute ainda o conceito de saúde coletiva, que se contrapõe “à visão medicalizada, que entende o setor como o conjunto de instituições e práticas curativas”, incluindo também no texto elementos para uma discussão sobre as dificuldades das camadas populares de decodificar a linguagem médica, hegemônica, o que as induz a procurar uma expressão própria, assentada na leitura que fazem de seus valores, de sua vida e de seu corpo. Para essa população, não existe contradição entre o saber científico e o popular: ela relativiza e combina as formas e faz transparecer, na sua fala, o conceito ampliado de saúde, não se limitando a, ou não se contentando em localizar a doença apenas no corpo.

“O conceito de necessidades de saúde e as políticas sanitárias”, de Hésio Cordeiro, explicita formas como a sociedade se organiza para atender às necessidades de saúde, enfocando-as em três dimensões. A primeira, a necessidade de saúde não é idêntica entre as pessoas de uma mesma classe e muito menos entre classes distintas, e essa visão particularizada repercute no modo como os indivíduos se relacionam com os serviços de saúde, sejam eles públicos ou privados. Na segunda, a contraposição entre “o saber científico do médico, o saber dominante, e a concepção do indivíduo que recorre ao serviço médico” ocasiona uma dissimetria entre a linguagem médica (pela qual o profissional identifica e classifica determinada doença) e a forma pouco objetiva como o doente relata os sintomas daquilo que o está afligindo. A terceira diz respeito à necessidade de saúde do

ponto de vista “dos planejadores de saúde, dos sanitaristas e dos profissionais de saúde pública”, que usualmente não coincide com o dos especialistas médicos.

Tendo em consideração essas três dimensões (ou percepções), o autor discute as políticas de saúde, alertando para a importância de entender política (ou políticas) como “um processo de contradições e de relações entre grupos que disputam o poder de forma distinta”. Analisa também o caráter excludente assumido pelas políticas públicas de saúde nas últimas décadas, que primaram por aprofundar a dicotomia entre saúde pública e assistência médica, privilegiando a expansão do atendimento hospitalar privado.

O autor menciona que essa dicotomia gerou uma fragmentação tão acentuada das políticas sociais no campo da saúde que a própria doença foi separada por nível de competência, ou seja, dependendo do tipo de doença, a responsabilidade e os cuidados deveriam ser assumidos por uma das esferas de poder (a federal, a estadual ou a municipal), traduzindo uma forma também desintegrada de cuidar do fenômeno vida e tornando distante a relação entre usuário (população) e o serviço de saúde. Ademais, ao se conceber a preservação e a manutenção da saúde como imperativo para manter ativa ou restabelecer a força de trabalho, fazendo do indivíduo um recurso do capital, criou-se “um sentido de lucratividade do trabalho de prestação de cuidados de saúde”. A saúde, além de restabelecer a capacidade de trabalho do indivíduo, tornou-se também objeto de lucro, de acumulação capitalista, “consubstanciado e estruturado na forma das empresas médicas”.

De acordo com Hésio Cordeiro, a diferença de concepções tem reflexo direto na própria organização do sistema de saúde, ocasionando desigualdades quer no acesso ao serviço, quer na qualidade do cuidado de saúde e na forma diferenciada como, dependendo da classe social do doente, o atendimento médico é prestado.

O autor elenca fatores que impulsionaram o movimento da Reforma Sanitária em nosso país com o objetivo de implantar um sistema único de saúde, entre eles a necessidade de romper com a dicotomia entre saúde pública e medicina curativa (ou assistencial) e promover a “integralidade das ações de saúde”, destacando que a formulação das políticas de saúde deve ser traduzida na democratização do direito de acesso de toda a população a serviços de saúde de qualidade, dependendo seu êxito, na prática, da formação tanto técnica quanto política dos responsáveis por sua execução.

“Educação e saúde: dimensões da vida e da existência humana”, de Joaquim Alberto Cardoso de Melo, retoma o debate sobre os campos da saúde pública e da assistência médica, enfocando-os como um conjunto, pois separá-los seria reger-se por um raciocínio pontual e limitado, o mesmo que, aliás, estaria sendo aplicado para distinguir, enquanto setores autônomos, a educação e a saúde. Para ele, a questão deveria ser trabalhada pela ótica mais ampla das relações sociais, cujos embates e contradições se projetam na organização social.

As intervenções que vinculam, fazem interagir e resultam em movimentos e ações que repercutem no conjunto desses “campos” são indicadas em sucinto resgate histórico da saúde pública (inicialmente “ações de controle do Estado sobre o meio ambiente”), das mudanças de enfoque e de destinação ao longo do tempo, de recursos financeiros para a saúde e de iniciativas que objetivam repensar um sistema com acentuados sinais de esgotamento. Estende sua reflexão ao papel da escola na formação de profissionais para a saúde, situando-a tanto como um instrumento para atender ao mercado de trabalho quanto como um espaço no qual se pode “indicar ou criar outra maneira de pensar a formação dos profissionais”, escapando de um posicionamento de caráter passivo diante de imposições do mercado.

Alerta que “deve-se pensar a formação técnica profissional para além do âmbito da saúde e pensar a saúde pública para além do âmbito da assistência médica”, procurando encontrar limites e proceder a transformações na relação homem/homem/natureza a fim de preservar e manter a própria existência humana. Adverte que, se o discurso e a prática médica dominantes se fundam numa ordem biológica, a qual submete pacientes e profissionais de saúde, isso não significa que as pessoas estejam obrigatoriamente reduzidas a ela. O agir social abriga e faz conviver outras ordens, outros discursos, variadas representações, constituindo um complexo de relações mais abrangente que pode incentivar e impulsionar movimentos que visem a mudanças, posto que a dimensão social, “com as representações do que sejam a ciência e a técnica”, comporta uma gama de relações sociais intersubjetivas.

Por um viés filosófico, o autor acrescenta ainda elementos para pensar “saúde e educação como uma articulação com a vida e a existência”, discorrendo sobre

diferenciações que determinam esses conceitos, reforçando a importância de se refletir sobre o que cada um deles (vida e existência) significa e representa na trajetória percorrida pelo homem para construir sua visão de mundo.

“As dimensões do trabalho em saúde”, de Roberto Passos Nogueira, inicia uma discussão a respeito do problema do trabalho na saúde do qual destaca três aspectos fundamentais e independentes: 1) inclusão do trabalho em saúde no conjunto dos demais processos de trabalho que ocorrem em outros campos e identificação com ele; 2) distinção e caracterização desse trabalho por ser um “serviço” que se realiza em pessoas e não em objetos; e 3) o fato de ser um serviço “que se funda numa inter-relação pessoal muito intensa”, requerendo a participação e o envolvimento de quem consome e de quem presta esse serviço.

São destacadas como particularidades do trabalho em saúde “tecnicidade ou direcionalidade técnica inerente a qualquer processo de trabalho humano”, mas que possui de específico uma “natureza coletiva”, em razão da diversidade de atores que o ato técnico em saúde, desenvolvido sob o comando e o controle do profissional médico, exige e comporta. Em termos funcionais mais globais, é realizada a integração entre seus aspectos intelectual e manual, pois quem detém a direcionalidade técnica também “participa diretamente do ato técnico final”. Por fim, destaca a marcante fragmentação dos atos técnicos, fragmentação cuja tendência é se ampliar à medida que novas tecnologias vão sendo utilizadas no processo.

O autor instiga a refletir quanto a competências técnicas e postura ética requeridas do profissional que atua nessa área, em que múltiplas intervenções são realizadas de maneira pontual no corpo do doente (que comumente ignora a finalidade de tais intervenções e não é esclarecido sobre elas). Para subsidiar a reflexão, Roberto Passos Nogueira – partindo de definição genérica postulada por Marx – aprofunda o questionamento em relação ao que vem a ser “serviço de saúde”, destaca-o de outros tipos de serviço e, com isso, insere indagações para um debate a respeito da natureza econômica desse serviço, abordando a questão da remuneração e do controle do ato médico. Ressalta também a relevância do diálogo que deve necessariamente se estabelecer não apenas entre o profissional da saúde e o doente, mas também entre o coletivo dos trabalhadores da saúde e os usuários dos serviços.

“O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde”, de Maria Umbelina Caiafa Salgado, situa as especificidades da formação profissional na área da saúde “dentro do quadro econômico, político e social do país”. Considera que as questões do trabalho, da participação e da cidadania devem ser discutidas com base na análise da organização do processo de trabalho das relações sociais subjacentes.

Mostra que o Brasil, como país periférico, sofre as contradições e desequilíbrios de uma modernização dependente e que, como em outros países subdesenvolvidos, a decisão de internacionalizar a economia conduz a um processo de oligopolização, em um movimento oposto ao ocorrido nos países do chamado Primeiro Mundo, nos quais a oligopolização alavancou a internacionalização. Se, nos países de economia avançada, o processo de concentração de capital demorou séculos, nos países do denominado Terceiro Mundo ele se deu em poucas décadas, resultando num quadro muito mais dramático e selvagem, num choque violento e perverso.

Discorre sobre o esgotamento do modelo de produção em massa e a transição, que atualmente acontece, no sentido da adoção de um paradigma assentado na produção flexível, isto é, “não mais se aumenta a planta da fábrica, mas criam-se pequenas empresas autônomas, embora do mesmo grupo, que prestam serviços à empresa maior”. Esse modelo, além de reduzir custos e aumentar a produtividade e o lucro, segmenta e enfraquece a organização dos trabalhadores, proporcionando um controle maior da força de trabalho por parte dos detentores dos meios de produção.

A autora alerta para o significado novo que, diante deste cenário de transição, assumem as relações entre educação e trabalho, destacando a importância dos “conceitos de requalificação, reprofissionalização e politecnia”. Indicando contradições na crise de paradigmas que se vem instalando, e entendendo que a definição dessas contradições é de caráter político, chama a atenção tanto para a educação básica e sua importância na cidadania quanto para o papel do ensino e do profissional técnico (em especial, em áreas “de interesse claramente coletivo”, como educação, saúde e saneamento), numa situação de significativas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais.

“Profissionalização de trabalhadores de saúde de nível médio: problemas e desafios”, de Alina Maria de Almeida Souza, discute a formação de pessoal técnico para a saúde diante da conjuntura nacional e das diretrizes e propostas do movimento da Reforma Sanitária, assinala que as possibilidades e alternativas de mudança na saúde requerem, fundamentalmente, opção e decisão de cunho político que vise enfrentar e alterar o real. Isso porque a luta dos profissionais que têm a perspectiva da saúde pública aponta para um reordenamento da sociedade, que, hoje, apresenta e discute um projeto incompleto de Sistema Único de Saúde e vivencia uma prática de saúde predominantemente privatista.

Alina Souza explicita dificuldades a serem superadas e acrescenta que, para a consecução do sistema pretendido, “a profissionalização na área da saúde deve avançar em duas direções: qualificar os trabalhadores e formar novas gerações de técnicos para ingressar no setor”, criando compromissos e ampliando a consciência sanitária desse contingente. Nesse horizonte, defende uma articulação maior entre a educação e a saúde, para que, de modo conjunto, sejam pensadas e implantadas metodologias para profissionalizar os trabalhadores e desenhar processos metodológicos que possibilitem aos jovens da escola regular “iniciar seu processo de profissionalização antes de integrar-se à força de trabalho”, o que implicaria aliar ensino/serviço, ensino/trabalho. Esse seria, pois, o “desenho” e os objetivos de uma escola técnica de saúde “que recupere e legitime os que já estão trabalhando sem preparação específica e que forme novos profissionais para o mercado”, tendo em vista as necessidades do Sistema Único de Saúde.

A autora afirma que um dos grandes desafios de uma escola técnica de saúde é trabalhar com a realidade da saúde, com “toda a prática específica acumulada e a necessidade de sua revisão”, sem perder de vista a dimensão dos aspectos coletivos do conhecimento, de modo a consubstanciar o ensino da cooperação e o sentido de equipe de trabalho nas especificidades de cada um dos campos técnicos.

“Ciência, tecnologia e qualificação profissional em saúde”, de Marília Bernardes Marques, remete ao debate das implicações das novas tecnologias no mundo do trabalho, indicando mudanças que a sua incorporação e utilização promovem na divisão social do trabalho e nas características da força de trabalho.



Relata que a existência, no Brasil, de “estudos setoriais que forneçam uma base empírica” restringe, obrigatoriamente, a possibilidade de realizar uma análise mais acurada sobre o assunto, abordando o problema a partir das características e condições de nosso país subdesenvolvido. Utilizando indicadores numéricos, realça a baixa escolaridade da população, a “acentuada tendência de queda” da taxa de formalidade no mercado de trabalho e a conseqüente redução da renda do trabalho na composição do Produto Interno Bruto (PIB), destacando o flagrante aumento da concentração de renda, o que amplia e agrava ainda mais a situação de miséria social.

Explicita que o Brasil precisa formular, com urgência, um modelo de desenvolvimento que, para se tornar viável, deve ter como referência “a modernização tecnológica, a distribuição da renda e a democracia”, proporcionando o crescimento econômico e o atendimento às necessidades sociais requeridas pela população e utilizando, de maneira equilibrada e não predatória, os recursos naturais de que o país dispõe. Para escapar de um modelo dependente e perverso, propõe a alternativa de transformar a estrutura social “a partir da tecnologia, ajustada a uma demanda do mercado interno que resulte na ampliação de programas sociais e na elevação de salários reais”.

A escolha tecnológica correta se coloca como o desafio com o qual o país se defronta, e essa é uma decisão política que implica optar por uma modernidade técnica ou ética. A mudança ou o progresso tecnológico possuem condicionantes sociais e políticos, são produtos de relações sociais determinadas e “marcam profundamente os trabalhadores por meio das alterações” que promovem “na natureza e nas relações de trabalho”. Tais modificações no processo de trabalho compreendem limites dados pelas relações entre capital e trabalho e pela atuação do Estado, por meio de políticas públicas.

Nesse contexto de transição, a autora ressalta que a formação profissional na saúde tem que estar perpassada pela problemática da incorporação e utilização de novas tecnologias, pois elas diversificam e alteram a importância das ocupações (criando e valorizando novas e tornando obsoletas outras), exigindo do trabalhador maior qualificação e tempo de escolaridade. A formação técnica deve contemplar a

apropriação e o domínio de habilidades específicas, sem que isso signifique reduzir ou eliminar a posse, pelo indivíduo, de uma sólida formação geral.

“Qualificação técnica e qualificação social: em busca de uma visão pós-habermasiana”, de Rogério Valle, analisa a qualificação segundo o desenvolvimento histórico da teoria e sua inserção na prática. Nessa perspectiva, ressalta que, em dado momento, a técnica se constituía como autônoma em relação às “opções políticas e às características culturais de uma sociedade”, com a evolução desta subordinada e condicionada a um determinismo técnico. Avalia que o ponto de ruptura com essa visão foi a reflexão da escola de Frankfurt, que atribuía ao desenvolvimento técnico científico um papel cerceador à evolução da sociedade, passando a considerar técnica e ciência como fatores de opressão.

Do ponto de vista do autor, ambas as visões – técnica divorciada da sociedade e técnica como instrumento de dominação – “parecem inadequadas”, porque “exclusivamente sistêmicas”: ou a sociedade é um sistema social caracterizado por um “desenvolvimento tecnológico intenso”, ou é submetida a um processo regulador da técnica, cujo predomínio não admitiria resistências. Assinala que a sociedade não é apenas “uma grande máquina”, pois se, por um lado, é um sistema, por outro, é um “mundo de vida”, elaborado e construído a partir da experiência vivenciada que confere às pessoas capacidade e lucidez suficientes para não se conformarem e para se aperceberem de que “a opressão e a resistência, o positivo e o negativo, a dor e a alegria, o trabalho e o lazer” convivem e interagem. Isso confere à sociedade uma dinâmica que a faz superar pretensões de demarcar limites. O ideal seria “reunir a perspectiva sistêmica e a do mundo da vida” num processo comum de construção.

O autor acrescenta ser preciso evitar duas formas do que denomina “deformação ideológica”: buscar legitimar decisões políticas por meio da técnica, bem como assumir um “voluntarismo político que julgue poder passar por cima de assuntos que requerem reflexão propriamente técnica”. São duas racionalidades – a técnica e a social – que se questionam de modo permanente, e é no nível da experiência, da prática problemática, por parte dos sujeitos da ação comunicativa, que se criam condições para que se estabeleça o equilíbrio entre as duas esferas.

Este livro traz um conjunto de inquietações e questionamentos ainda em busca de superação. É nossa convicção e nosso desejo que ele seja útil para ampliar o debate

sobre alterações necessárias no processo de formação do profissional de nível médio para a saúde, contribuindo como subsídio na formulação de propostas educacionais que tenham o trabalho como orientador e emancipador das ações humanas.

*Os organizadores*



*Saúde: concepções  
e políticas públicas*





# *Saúde e doença como expressão cultural*

*Maria Cecília de Souza Minayo*

## *Concepções e representações como integrantes da realidade social*

Pretendo discutir a questão da representação social de saúde e doença apresentando alguns elementos conceituais para refletir sobre o assunto, não do ponto de vista histórico, mas do ponto de vista social, entendendo concepção social como a ideia que fazemos a respeito de qualquer fato ocorrido em sociedade e vivenciado pelo indivíduo.

O homem é um ser que, ao mesmo tempo, cria cultura e simboliza suas vivências, sendo capaz de expressá-las. A expressão dessas vivências constitui a representação social, que possui sempre elementos conscientes e inconscientes. Assim, não preciso, necessariamente, elaborar ou redefinir a ideia que tenho de mulher, de trabalho, de religião, de espaço, de tempo. Ela está presente e é histórica e socialmente construída. A ideia de tempo que atualmente possuímos, por exemplo, corresponde à concepção dominante de que tempo é dinheiro, tempo se gasta, se aproveita, se desperdiça...

Nós marcamos e dividimos o tempo, espaçamos o dia diferentemente da sociedade da Idade Média ou de uma sociedade primitiva. Nós nos localizamos e nos organizamos de uma dada forma, concebemos o espaço econômico de uma certa maneira, e assim por diante. Segundo Marx (1980), essas ideias, concepções ou representações não são necessariamente conscientes. Em uma sociedade dividida em classes, elas são construídas pelas classes dominantes. No entanto, essas concepções, marcadas pela ideologia dominante, são reinterpretadas em cada segmento específico da sociedade. Por exemplo, a ideia que eu possa ter de vida e morte – embora contenha elementos gerais das ideias dominantes – possivelmente não será idêntica àquela que possuem os componentes da classe trabalhadora

pobre, porque cada elemento da nossa representação social é reinterpretado pelo grupo a que pertencemos, pela vivência que temos na sociedade. Da mesma forma, essa reinterpretação terá um viés cultural de gênero, de idade, de pertinência a determinado país, grupo étnico etc.

A concepção de mundo é, pois, composta das ideias dominantes em determinada sociedade. Weber (1974) afirma que, em qualquer sociedade, haverá sempre ideias dominantes. Desse modo, seria impossível viver o capitalismo sem a ideia de espaço e de tempo dominantes na sociedade. Embora se possam reinterpretar de alguma forma, essas concepções são uma mistura das ideias filosóficas de nosso tempo, uma mistura do próprio senso comum que é elaborado através das experiências dos diversos grupos sociais, vivenciadas no plano das contradições. Por isso nossas representações sociais, nossas concepções sociais são capazes de revelar a natureza contraditória da sociedade em que vivemos e do grupo social que frequentamos e, de certa forma, representamos.

Do ponto de vista mais geral, a representação social não é meramente uma opinião, a opinião a integra. A maneira como se constrói um hospital ou um centro de saúde, de certa forma, cristaliza uma representação social própria de saúde e doença. Num hospital em que a enfermagem de pediatria só possui espaço para a criança sozinha, desacompanhada da mãe, está-se expressando um tipo de concepção de saúde e doença que pode ser resolvida por intervenções médicas. Ou seja, na concepção dominante, saúde e doença é algo organicamente localizado, a ser tratado por meio de um medicamento, de uma cirurgia. Esse é o modelo biomédico dominante em nossa sociedade.

Thomaz e Znaniecki (1963) afirmam o seguinte: “O problema das ideias que temos, o problema das questões que pensamos é que aquilo que pensamos é real nas suas consequências”. Chamo a atenção para isso porque, em determinadas correntes de pensamento, há uma tendência a valorizar, isoladamente, ora a ideia, ora o fato material. Parto do princípio de que uma concepção social ou uma representação social é capaz de revelar a natureza contraditória da realidade: ela une a base material e a ideia que vigora na sociedade. Se a ideia influencia a base material, essa, por sua vez, também repercute na elaboração das concepções vigentes.

## *Concepções sociais de saúde e doença*

Do ponto de vista da saúde-doença, embora esse binômio acompanhe nossa existência desde que o homem é um ser social, pensar esse fenômeno como um fato social, como uma questão de interesse maior para a sociedade, é um enfoque recente para o qual tem sido decisiva a contribuição de sociólogos e antropólogos. Significa refletir que a doença, além de ser um fato biológico, é uma realidade construída tanto historicamente, como dentro da expressão simbólica coletiva e individual do sujeito. O antropólogo Lévi-Strauss (1970) chama a atenção para isso, ao afirmar que a dor que sentimos, o esforço que julgamos passível ou não de realização é muito mais resultado de uma criação social do que de uma realidade do nosso corpo. Isso é, o corpo é capaz de executar determinados atos que a sociedade julga ser ele capaz de fazer. Esse mesmo enfoque é dado quando ele aborda o problema do racismo, ao dizer que a questão da cor – como elemento importante para avaliar a capacidade de um ser humano – também é uma realidade construída.

Portanto, em que sentido se pode pensar o fenômeno saúde e doença do ponto de vista mais geral e, depois, pensá-lo mais especialmente para a sociedade? Pelo fato de saúde e doença estarem vinculadas a duas questões fundamentais para todos nós – a vida e a morte –, poderíamos dizer que a concepção de saúde e doença é particularmente reveladora do grupo social. Ela mostra, de forma muito especial, como o indivíduo se situa na sociedade e como ela se situa em relação ao indivíduo. Ou seja, construímos um discurso social-histórico sobre saúde e doença, um discurso social-histórico sobre o corpo e um discurso sobre a vida e sobre a morte. Saúde e doença, portanto, não são apenas efeitos biológicos, mas também acontecimentos culturais historicamente construídos de diferentes formas, em diferentes sociedades.

Nossa sociedade capitalista, marcada pela desigualdade, tem uma concepção de saúde e doença que expressa a natureza contraditória da própria sociedade. De modo geral, pode-se dizer que o tema da doença costuma ser tratado, algumas vezes, a partir do indivíduo e de causas endógenas a seu organismo e psiquismo, outras, a partir da própria sociedade, do ambiente, das condições de vida e trabalho. Quando proveniente do indivíduo, a ideia de doença inclui questões como o

fatalismo. Muitas vezes é explicada também de forma transcendental e não apenas pela ótica social. Nessa visão de fatalidade, de desperdício da saúde pelo sujeito, atribui-se a ele, quase sempre, a culpa pelos problemas que o acometem.

A explicação pelo enfoque mais social da saúde inclui, particularmente, a questão do modo de vida como algo externo que provoca a doença. Por esse ângulo, concebe-se a poluição atmosférica, a violência, o estresse, o ritmo de trabalho e o ambiente familiar como elementos prejudiciais à saúde.

Existe aí uma contradição: a saúde é fator, é função do indivíduo, mas o modo de vida é de tal forma “adoecedor” que prejudica a saúde das pessoas. Atualmente, existe uma tendência a explicar a saúde como um bem que o indivíduo pode perder; bem cujo capital inicial é devido a uma infância bem nutrida; e a doença, por sua vez, como resultante do modo de vida. Pensando, porém, de forma dialética, há sempre uma ligação entre o indivíduo e a sociedade, entre o indivíduo e a qualidade de vida. A própria “biologia” trabalhada pela sociedade cria, como diria Marx, uma “segunda natureza”.

Cabe então indagar: que modo de vida externo é esse que parece capaz de neutralizar o sujeito da ação? Do ponto de vista das classes médias, Herzlich (1983) detecta a explicação do modo de vida como algo fetichizado, concebido como fora de nós, a-histórico, que nos prejudica como se fossemos vítimas incapazes de mudar a realidade. É uma explicação bastante positiva e estática da doença.

Na nossa sociedade capitalista, desigual, injusta e iníqua, para pensar saúde e doença, têm-se que assumir as contradições geradas pelas desigualdades econômicas, políticas, sociais e ideológicas, que se expressam nas concepções e práticas de saúde e doença. Nesta sociedade contraditória, saúde e doença são pensadas, em primeira instância, como fatores de produção, e o sistema de saúde é organizado de forma a tornar o indivíduo produtivo. Assim, se uma pessoa tiver uma crise depressiva ou algum outro problema de ordem emocional, ao solicitar um atestado médico num posto de saúde, para não ter descontado um dia do salário, possivelmente não obterá o documento. Isso porque ela não tem uma doença localizada no corpo. Certamente, dirão: “Você pode trabalhar, isso é problema da sua cabeça, você tem que reagir”.

A concepção de doença é a daquela localizada no corpo, uma concepção biomédica e que se encontra vinculada à questão da produção. A morte é pensada como uma parada de funcionamento do organismo, e a vida equivale a ter saúde, isto é, ao bom funcionamento de todos os órgãos do corpo. *Grosso modo*, a concepção biomédica reduz a doença e a saúde ao contorno biológico individual, separando o sujeito de seu contexto integral de vida.

Quando uma pessoa procura o médico, ele não quer saber de que ambiente ela vem, que problemas enfrenta. Importante é localizar a doença, entendida como uma especialidade, e o corpo doente sendo encarado como espaço da doença, e não como espaço da vida. Em última instância, vai-se cada vez mais sofisticando uma linha de especialização (e de fragmentação) que concebe a doença por meio das mensagens infracorporais fornecidas pelos exames. A saúde seria o reverso, seria o corpo em perfeito funcionamento. Para a visão dominante, o importante é o cuidado médico fragmentado, localizado, capaz de intervir e consertar “a máquina produtiva”.

Essa concepção médica é a mesma tanto para a classe dominante quanto para a classe trabalhadora, até para seus estratos mais baixos. Mas a classe dominante usa outros recursos, tem seus cuidados para proteger aquele “capital inicial”, aquela acumulação primitiva de saúde que daria sustentação ao corpo. Ela está mais vinculada a uma visão global, que inclui lazer, cuidados corporais, assistência aos sofrimentos emocionais e potencialização do espaço e do tempo de vida. Os cuidados médicos para a classe dominante incluem um leque de possibilidades que não estão disponíveis para outros grupos.

A classe dominante está mais preocupada em analisar o modo de vida enquanto opressor por si mesmo, sem sujeitos: “Estamos numa sociedade na qual a violência, o ambiente poluído, as relações estressantes não têm jeito, os conflitos são muitos, nós somos vítimas”. É como se houvesse algo externo prejudicando, mas algo que não tivesse solução.

## *A doença como metáfora*

Gostaria de reforçar que a concepção de doença (não a de saúde) observada na classe dominante, bem como a maneira de tratá-la, é a mesma que se aplica à classe trabalhadora. É a da doença biomédica, localizada nos órgãos e, particularmente, aquela que busca mensagens infracorporais. Penso que a forma mais concreta dessa “ideologia da doença” se expressa por meio das chamadas “doenças-metáforas”, que simbolizam fortemente o tipo de sociedade em que ocorrem, inclusive pela falsa ideia de que ultrapassam a questão de classe. A Aids, o câncer e, nas sociedades mais antigas, a sífilis são doenças que, para a sociedade, atingiram indiscriminadamente todas as classes. Não é bem verdade, mas, como elas alcançam também a classe dominante, tornam-se muito chocantes para a sociedade, que imediatamente reage a elas. Numa perspectiva sociológica, elas apareceriam como uma espécie de anomalia social e indicariam desordens, desvios, devassidão, limite e incapacidade do ser humano diante do mal. São doenças que remetem à morte e, diante delas, a sociedade reflete sobre o seu próprio desaparecimento. Isso se expressa de forma muito particular nas teorias milenaristas e nas religiões e crenças populares.

Segundo Sontag (1984), “essas doenças-metáforas fazem que nos encontremos com a nossa concepção arcaica e moderna de mal”. Trememos diante delas porque assinalariam um limite humano e nos colocariam o desafio da própria capacidade de sobrevivência. São, portanto, metáforas da sociedade, metáforas muito fortes de tudo aquilo que, também individualmente, acha-se colocado para nós. Para o sistema médico, em especial, elas também expõem o desafio e o limite de suas potencialidades. Contraditoriamente, porém, ao mesmo tempo em que se depara com o limite, o sistema médico dominante reforça uma ideologia muito própria, que é a de vencer a doença. Essa sensação de onipotência é uma concepção do médico em relação à sua função e em relação à saúde e à doença na sociedade. Ou seja, ante o desafio, a corporação reafirma a ideologia de que um dia a morte será vencida.

O que é interessante em relação a essas doenças-metáforas é que elas se contrapõem a doenças muito próprias das populações trabalhadoras e de baixa renda. Sabemos que hoje, no Brasil, a Aids mata muito menos que a fome, pois a mortalidade infantil, tendo a desnutrição como causa associada, é muito grande.



Por ano, são registrados 650 mil novos casos de malária e 250 mil novos casos de hanseníase. Mais de um milhão de acidentes de trabalho e doenças profissionais atingem os brasileiros anualmente, com cerca de 5 mil mortes por essa causa. No entanto, elas não mobilizam a sociedade e não são contempladas por nenhum discurso político em favor da saúde.

A contradição é que a doença, enquanto expressão das condições adversas de vida e trabalho, é discriminada inclusive pelo próprio sistema médico, que se abstém de enfrentá-la. As enfermidades próprias do trabalho, da desnutrição, da fome, que atingem desde as camadas mais pobres até o operariado, ficam de certa forma subsumidas no quadro geral de preocupações da sociedade.

Recordo que, num curso de especialização ministrado no Acre, deparei-me com um mural de informações repleto de dados sobre Aids, embora a incidência da doença naquele estado fosse nula na época. Um dos exercícios realizados no curso foi estabelecer um quadro epidemiológico da região, ainda que de modo superficial. No trabalho, foi observado o elevado número de acidentes de trânsito e a altíssima incidência de malária. Diferentemente da Aids, esses agravos à saúde não haviam recebido nenhum destaque.

Nosso imaginário social é marcado por essas doenças que aparecem de forma muito gritante, fazendo que sejam encaradas como prioritárias, mesmo não constituindo um problema local, isto é, uma situação de fato.

### *A concepção de saúde-doença das camadas populares*

Com relação às camadas populares (consideradas aqui como o conjunto da população de baixa renda), a concepção de saúde e doença, de acordo com o exposto anteriormente sobre representação social, é contraditória. Numa primeira instância, ela também assume a questão da produção. Um estudo que realizei em seis favelas do Rio de Janeiro sobre representações sociais, saúde e doença demonstrou que os moradores entrevistados expressavam a concepção dominante nesse campo, ou seja, doença como impossibilidade de trabalhar, de realizar os afazeres rotineiros e cotidianos.

As pessoas diziam que, quando ficam “perrengues” e não conseguem trabalhar, “a gente fica quieto, fica parado”. E se perguntadas quando percebem que uma criança está doente, a reflexão é mais ou menos na mesma linha: pela falta de atividade, pelo fato de a criança ficar quieta, calada, parar de brincar. A representação social de saúde e doença, portanto, está muito ligada à atividade física e à capacidade para trabalhar.

Essa equivalência da doença ao não trabalho ou à não atividade não é natural, mas socialmente construída de acordo com a ideologia de que nosso corpo é feito para produzir, produção essa que, para a classe trabalhadora tem um valor estipulado sob a forma de salário. É uma equivalência construída com base na realidade social, pelo modo de produção vigente. Os trabalhadores sabem disso na própria carne: se não trabalham, não têm o que comer. Saúde, doença e trabalho constituem, portanto, uma interdependente e cotidiana relação, que pode ser traduzida pela própria concepção da vida.

A classe dominante apresenta uma dissimetria em relação à linguagem médica. Não sabe, nem tem necessidade e capacidade para conhecer termos médicos. Mas se uma enfermeira, por exemplo, “traduz” determinado vocábulo técnico em linguagem coloquial, qualquer membro da classe média ou das elites é capaz de entender do que se está falando, porque a visão de mundo é semelhante.

Essa dissimetria da linguagem pode ser considerada para os estratos da classe dominante, mas, para a classe trabalhadora, não se resume apenas ao problema da linguagem. Há uma oposição de valores que está muito mais ligada à categoria de vida, à própria expressão que a classe possui de saúde e doença.

Ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora usa a não atividade para falar de doença, ela utiliza, ainda que erroneamente, expressões anatomofisiológicas para falar sobre o assunto, de certa maneira copiando o discurso médico. Sabe o nome do remédio, repete o nome de doenças e reinterpreta diagnósticos feitos pelo médico. Isso já foi observado e pesquisado também por Boltanski (1984) na França. Por outra parte, essa classe tem outro código de leitura de seu corpo, de seus valores, de sua vida, e isso coloca os médicos em xeque, sobretudo porque a doença é explicada por meio de condições existenciais ou, às vezes, de intervenções sobrenaturais. Na verdade, quando está falando de doença, a população está se referindo a um conjunto

de situações infelizes na sua vida, enquanto ao médico interessam, para diagnóstico, os sintomas que configurem a doença enquanto ente biofisiológico.

Há, pois, duas concepções em jogo: uma hegemônica, a médica; e a outra, que vem tentando se expressar. Muitas vezes, os médicos vão dizer. “É preciso educar a população para, pelo menos, entender e saber tratar as doenças”. Mas não basta educar a população nesse sentido de intervenção. É preciso entender como ela vê a questão, qual o seu código, sem perder de vista que nas concepções sociais de saúde e doença existe bom senso tanto da parte do médico quanto da população. Seria importante para o médico perceber o grau de bom senso contido nas queixas do paciente, porque esse discurso diferenciado é uma linguagem de uma classe que expressa conflitos reais, uma linguagem que se forma nas condições de vida e que condensa vários tipos de experiências. É agir de maneira preconceituosa considerar que a classe trabalhadora não sabe explicar sua doença e saúde. Sua linguagem própria reflete o saber da experiência e, inclusive, contém muitos elementos do esquema médico dominante. A população pobre que vai aos centros de saúde, aos hospitais desconcerta o médico, porque questiona o seu saber, relativiza-o, e o combina com muitas outras crenças e práticas. Desconcerta-o também, porque traz, para o campo dito científico, a eficácia simbólica já tratada e creditada pela antropologia (Lévi-Strauss, 1970; Douglas, 1970; Minayo, 1994).

Para essa classe, o médico é um intermediário de suas carências, e a passividade diante do sistema médico é uma forma de resistência. A mãe que leva o filho ao médico frequentemente está dizendo alguma coisa e é preciso entender isso. Ao solicitar um remédio, ela também está expressando o seu pedido de socorro e de mediação. É dessa forma que exprime suas necessidades, insegurança e impotência. Mas, por outra parte, ela busca meios, como a “medicina caseira” e as práticas terapêuticas religiosas. Para a população pobre, não existe a menor contradição entre ir ao médico e, logo em seguida, procurar uma rezadeira. Ela acredita no médico, mas não totalmente, assim como também não acredita totalmente no padre ou na rezadeira. Ela combina as formas, porque esses “especialistas” lhe dão respostas diferentes.

O que se observa nessas camadas populares é que elas não restringem a doença ao ponto de vista biomédico, mas têm uma concepção de saúde e doença muito mais

ampla. Relacionam a questão da infelicidade, do modo de viver, com a ecologia, ao se referirem ao ar impuro, à vala negra, às mudanças no tempo, assim como ao mau-olhado, à “coisa feita” ou a outras interferências. Elas reclamam da alimentação, do salário, das condições de trabalho, e assim todo o chamado conceito ampliado de saúde transparece na fala de qualquer pessoa dos estratos populares.

### *A saúde coletiva enquanto conceito contraditório*

O conceito de saúde coletiva (que hoje fundamenta a própria política de saúde) enfoca a saúde sob um prisma abrangente, que inclui trabalho, lazer, alimentação, condições de vida, indo ao encontro tanto da fala experiencial, vivida, da classe trabalhadora quanto da fala mais organizada dos sindicatos, que expressam o pensamento mais elaborado, via intelectuais orgânicos dessa classe. O que se percebe no movimento da saúde coletiva é o seu caráter minoritário, de resistência, diante da visão medicalizada que entende o setor como o conjunto de instituições e práticas curativas, haja vista a baixa remuneração dos que atuam nos programas preventivos e de atenção básica e a alta proporção do orçamento voltada para as atividades curativas.

É importante observar, porém, que do mesmo modo o modelo fisiológico da saúde coletiva apenas toca na questão cultural das representações e da fala dos diferentes grupos sociais para considerá-las integrantes do paradigma de saúde e doença. Essas concepções, formadas pela experiência de vida, são parte do esquema que produz a cura dentro da realidade social.

As camadas populares invocam Deus na saúde e na doença, mas isso não significa que elas expliquem a doença apenas por meio da religião. Não existe essa oposição. A etimologia popular explica saúde e doença por condições de vida, por questões emocionais, salariais, religiosas. Quando fala em Deus, é sua forma de chamar a atenção para alguma coisa que o sistema de saúde não capta. Isso porque a doença é algo mais integral, dá em gente, e gente não é só corpo, gente é muito mais que isso: é parte de um ecossistema integrado e um sistema social carregado de contradições e possíveis consensos (Minayo, 1988).

O grande desafio da saúde coletiva é essa concepção mais abrangente que integra as políticas sociais, as condições de vida e também a sensibilidade para a riqueza e a diversidade culturais.

## *Referências bibliográficas*

BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

HERZLICH, Claudine. *Santé et maladie*. Paris: La Haye–Mouton, 1983.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Magia e religião. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

MARX, Karl. A ideologia alemã. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Uma concepção popular da etiologia. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 363-381, 1988.

\_\_\_\_\_. Representações da cura no catolicismo popular. In: ALVES, Paulo César; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Saúde e doença: um olhar antropológico*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994.

SONTAG, Susan. *A doença como metáfora*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

THOMAZ, William; ZNANIECKI, Florian. *The Polish Peasant in Europe and America*. Nova York: Harcourt Brace, 1963.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.





# O conceito de necessidades de saúde e as políticas sanitárias

*Hésio de Albuquerque Cordeiro*

No âmbito das representações sociais que envolvem o processo saúde-doença, um problema interessante a ser abordado é de que forma (ou formas) a sociedade se organiza para atender à necessidade de saúde. Essa necessidade traduz-se em três dimensões, que, embora não sejam obrigatoriamente complementares, representam suas próprias verdades.

A primeira delas refere-se ao fato de a necessidade de saúde, enquanto representação social, não se traduzir da mesma forma em cada classe, fração de classe ou grupo social. Ou seja, o que se pode expressar como necessidade de saúde e se transformar numa ação qualquer para buscar apoio, auxílio e cuidado de saúde não é idêntico entre as pessoas de uma mesma classe e muito menos entre classes distintas. Ademais, essa representação da necessidade repercute na forma como as pessoas se relacionam com os serviços de saúde, públicos ou privados.

A segunda dimensão situa-se no ponto de vista do médico, que expressa a necessidade de saúde de uma forma bastante distinta, estabelecendo-se, assim, um choque entre o saber científico do médico, o saber dominante, e a concepção do indivíduo que recorre ao serviço médico. A fala dessa pessoa que busca o médico para relatar seus sofrimentos, suas mazelas, seu modo de vida não coincide, na maioria dos casos, com aquilo que o médico espera. Tampouco esse relato corresponde a uma definição objetiva de doença. Em geral, é um conjunto de sintomas diferentes daqueles que estão transcritos nos consagrados livros de patologia, de anatomia patológica, de fisiopatologia em que os profissionais de saúde estudam.

Essa diferença de percepções da necessidade de saúde resulta, muitas vezes, numa relação conflitante. Em alguns casos, o médico se recusa até mesmo a aceitar que dado problema esteja relacionado à saúde. E, na maioria das vezes, procura impor sua concepção, sua visão, enquadrando determinado conjunto de

sintomas numa categoria de diagnóstico. “Isso é hipertensão arterial, isto é úlcera no estômago”.

Uma terceira dimensão, a dos planejadores de saúde, dos sanitaristas e dos profissionais de saúde pública, frequentemente também não coincide com as definições do médico. Tampouco coincide com a preocupação ou com a definição de necessidade de saúde por parte dos indivíduos que compõem as várias classes sociais.

A definição das chamadas prioridades de saúde, que expressa o modo pelo qual essas necessidades são entendidas pelos planejadores de saúde, usualmente tem uma forma de percepção distinta das outras. Ao dizer: “Não é prioridade neste momento fazer transplantes renais; vamos destinar mais recursos para combater a diarreia infecciosa e a desidratação em crianças de 0 a 1 ano”, o planejador de saúde está comprando uma briga com os nefrologistas, que afirmam: “Não, a minha especialidade é que é importante. Todos os que tiverem um rim funcionando mal têm o direito de ter esse rim substituído”, o que é uma verdade também, até no discurso democrático, da universalização do cuidado da saúde. Já o planejador, com um viés mais tecnocrático, dirá: “Não, vamos alocar recursos aqui, formar tais tipos de especialistas, formular tal tipo de programa”. Isso frequentemente difere do que os especialistas médicos dizem e, muitas vezes, não corresponde às necessidades socialmente determinadas e percebidas pela população, entendida não como um todo homogêneo, mas como uma estrutura de classes.

Essa questão aponta para o problema da própria política de saúde. Para precisar melhor esse conceito, é importante salientar que política de saúde não se resume à política oficial ou institucional de saúde, dos aparelhos de Estado. Existem políticas de saúde formuladas por grupos de interesse, por grupos de pressão, por grupos corporativos. Há, também, aquelas vinculadas a grupos sociais marginalizados, ou excluídos dos sistemas de cuidados de saúde, que se organizam nos movimentos populares para pressionar por reformulações no sistema de saúde. É preciso entender a política de saúde (ou as políticas de saúde) como qualquer política, como um processo de contradições e de relações entre grupos que disputam o poder de forma distinta, no sentido de impor ou de colocar em marcha seu projeto de saúde ou seu projeto de sociedade.

Nos últimos vinte anos, as políticas de saúde traduziram fundamentalmente um projeto excludente, que não contemplou os movimentos populares nem reivindicações por outras políticas de saúde, e prestigiou, basicamente, um conjunto de articulações, de relações que se foram dando em torno do Estado para sustentar determinado modelo. Isso se deu, primeiramente, pelo estabelecimento de uma profunda dicotomia entre a saúde pública e a assistência médica, em particular a assistência médica hospitalar. Historicamente, no Brasil, consolidou-se uma forma bastante esquizofrênica de concepção: de um lado, no Ministério da Saúde, um conjunto de instituições foi-se especializando em saúde pública; de outro lado, um segundo conjunto de instituições vinculadas à Previdência Social foi-se organizando para dar assistência médica hospitalar, separando-se não só as formas de perceber e de representar a doença, mas também as formas de intervenção do Estado no sentido de promover umas ou outras.

Em consequência dessa separação, a saúde pública, historicamente, foi perdendo prestígio e recursos, tendo seus orçamentos reduzidos de tal forma que, entre 1969 e 1970, os recursos do Ministério da Saúde representavam apenas 0,9% do orçamento global da União, enquanto, na década de 1950, giravam em torno de 3 a 4%. Embora a saúde pública nunca tenha tido muito prestígio, constata-se que a situação se agravou ainda mais a partir da década de 1970, quando se reduziram os projetos de saúde pública e se hipertrofiaram os projetos de organização da assistência médica e hospitalar.

Esse movimento partiu de um mecanismo de concentração de poder e de recursos econômicos na previdência social, no então Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), criado em 1967. Dez anos depois, deu-se o segundo momento de maior concentração, com a criação do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps) e a reestruturação de todo o sistema da previdência social, orientada por uma visão e por uma política de expansão do atendimento hospitalar, atendimento esse constituído fundamentalmente pela área hospitalar privada. Ademais, o movimento direcionou a ampliação do mercado de consumo de medicamentos e de equipamentos médicos por meio da ação do Estado via previdência social, estabelecendo o que se vem constituindo como o

complexo médico-industrial. Essa prestação da assistência médica, articulada com as indústrias farmacêuticas e de equipamentos e, mais recentemente, com o seguro-saúde privado, intromete-se no setor público e esvazia o projeto de organização pública do sistema de saúde.

A partir do processo iniciado em 1966 – e considerando que estamos hoje enfrentando um processo contraditório e transitório de reordenação desse sistema de saúde –, estabeleceu-se, em termos de políticas oficiais de saúde, uma separação crescente entre “saúde pública” e “medicina curativa”, com um esvaziamento institucional da chamada saúde pública e uma privatização acelerada e intensa dos recursos da previdência social. Ocorreu a privatização não só dos recursos dos trabalhadores, mas também dos consumidores, pois hoje todas as pessoas que adquirem qualquer bem estão contribuindo indiretamente para a Previdência Social, uma vez que a parcela do empregador se transfere para o preço da mercadoria consumida. Esse tipo de concepção certamente contribui para fragmentar a própria concepção de saúde e doença.

Essa dicotomia foi representada por uma fragmentação extremamente acentuada das políticas sociais no campo da saúde. Não é exagero dizer que essas políticas segmentaram não só a saúde pública, como também a medicina curativa, separando as doenças por nível de competência: doenças federais, doenças estaduais e doenças municipais: “Malária é da esfera federal, é com a Sucam [Superintendência de Campanhas de Saúde Pública], mas tratar criança já se tornou uma tradição das secretarias municipais”. Essa segmentação traduz uma forma também bastante desintegrada de cuidar do fenômeno vida, porque se lida com o vetor, com o vírus ou com o sistema, de modo que a relação entre a população e o serviço de saúde se apresenta de forma totalmente fracionada.

O que ocorreu de grave no Brasil foi um processo intenso de privatização, ao se restringir o âmbito do processo de saúde e doença ao estabelecimento – ou à restituição – da força de trabalho e, principalmente, ao se criar um sentido da lucratividade do trabalho de prestação de cuidados de saúde. Assim, além de ser uma forma de restabelecer a capacidade de trabalho do indivíduo, também se tornou objeto de lucro, objeto de um processo específico de transformação e de crescimento, de acumulação capitalista, consubstanciado e estruturado na forma das empresas médicas.

São, portanto, dois processos simultâneos, o que leva ao entendimento de que, na própria organização do sistema de saúde, não há uma representação única da doença. Assim, o empresário da saúde – ou aquele que vende a apólice do seguro-saúde –, o sanitarista e o médico liberal – que atende no consultório do subúrbio – vão expressar concepções bem distintas em relação ao processo saúde e doença. Isso tem gerado e ampliado um sistema de desigualdades.

Mesmo admitindo que a questão das relações entre a população e os serviços já esteja mais ou menos equacionada, temos de pensar que existem outras formas de desigualdade, e uma delas refere-se ao acesso ao serviço. A situação da população da área rural do país é ainda extremamente precária, correspondendo, em média, a menos de uma consulta/ano por habitante. A área urbana – onde se situam dois terços da população – está na faixa de duas consultas/ano por habitante. É evidente que essa média reflete muito mal também as desigualdades, pois certamente alguns segmentos dessa população urbana, das classes médias para cima, têm maior facilidade de acesso, têm mais consultas, vão ao médico mais ou menos quando querem. Ainda que a população urbana das favelas frequentemente busque atenção médica, constata-se que, na média, esse acesso é muito precário. Na Baixada Fluminense, há um déficit de quase três milhões de consultas/ano.

Há, portanto, um diferencial de acesso das pessoas aos serviços, desigualdade essa que se expressa em função das classes, bem como das regiões do país, dado que o número de consultas por habitantes no Nordeste é menor do que o do Sul e Sudeste. Há um acesso diferencial em relação à qualidade do cuidado de saúde, não só em termos da atenção e da forma como se estabelecem as relações médico-paciente, como até, por exemplo, no tempo gasto na consulta com pacientes de classes sociais distintas.

Analisando o conteúdo dessa relação, observa-se que o médico, ao se relacionar com uma pessoa empiricamente classificada como “classe média alta”, não é tão impositivo, é mais atencioso, dá muito mais explicações, procurando usar uma linguagem que se aproxime do universo conceitual daquele paciente. Quando se relaciona com um trabalhador ou com um paciente das chamadas classes populares, o tempo de consulta é menor e o conteúdo da consulta é muito prescritivo: “Você vai tomar remédio porque vai lhe fazer bem”. Não lhe interessa

muito explicar o mecanismo da doença e a forma de atuação do medicamento. É uma relação muito mais assimétrica do que aquela com um paciente das classes dominantes.

Há ainda um diferencial de gastos em saúde. Embora, no Brasil, o gasto público em saúde não chegue a 50 dólares habitante/ano, ele está mais concentrado nas regiões Sul e Sudeste, exatamente porque foi muito direcionado para o atendimento hospitalar de natureza privada.

Esse contexto é acrescido de um conjunto de desigualdades nas próprias formas de adoecer e de morrer, desigualdades que se traduzem com maior gravidade, com maior frequência, com um maior grau de sofrimento entre as classes dominadas, entre os segmentos mais pobres das classes trabalhadoras. Costuma-se dizer: “Pressão alta, infarto, câncer, isso é doença de rico”. Pobre morre de diarreia, de desidratação, de infecção respiratória aguda; morre de câncer de pulmão, de câncer de mama, de câncer de colo uterino, de câncer de estômago; morre por homicídio, de acidentes, de várias formas de violência. Morre, inclusive, mais do que o rico, de infarto, derrame, acidente vascular cerebral, lesão nos rins e hipertensão. Isso significa que nas camadas mais pobres não só se concentram as doenças, como também elas se revestem de maior gravidade entre aquelas popularmente identificadas como “doenças de rico”.

Esse conjunto de desigualdades reflete políticas oficiais, públicas, que na realidade tiveram muito pouco de públicas, dado que visaram primordialmente ao fortalecimento de um setor médico empresarial cujas formas de funcionamento e dinâmica de crescimento reforçaram uma concepção baseada no lucro. Uma concepção, portanto, de reprodução e ampliação das desigualdades sociais, que contribuiu para excluir segmentos importantes da população brasileira do acesso aos serviços de saúde.

Todo o movimento de denúncia e de luta contra o crescimento desse complexo médico-empresarial, assim como a própria politização do conceito de saúde e doença, ampliando-se o sentido do processo saúde-doença, é o que caracteriza o conceito ou o movimento da Reforma Sanitária. Ou seja, o entendimento de que é preciso ter um conjunto de políticas sociais articuladas, integradas, para mudar concepções de modos de vida de alguma forma ligadas à gênese de uma dada situação de saúde e doença da população.



Esses problemas têm que ser encarados de forma articulada e integrada por meio de políticas que enfrentem os agravos ligados ao meio ambiente, à falta de saneamento, à questão do salário, às condições do ambiente de trabalho, aos riscos que se traduzem no processo de trabalho e à própria qualidade dos serviços de saúde. Mais ainda, seria preciso aproximar essas duas concepções de saúde pública e de medicina curativa que se divorciaram, promovendo o que os sanitaristas e os planejadores de saúde passaram a chamar de “integralidade das ações de saúde”. Isso significa que não adianta assistência médica se não houver também melhores condições de nutrição, de saneamento, enfim, melhores condições de vida. É preciso que essas ações sejam conjuntas e, mais ainda, que isso se traduza num direito de toda a população. Implica, portanto, a universalização do acesso ao serviço de saúde, rompendo com a concepção do seguro-saúde.

Quando se organizaram os institutos de aposentadoria e pensão como uma forma de seguro social para a classe operária e vários outros segmentos de trabalhadores do país, no sentido de dar maior garantia em situações de perda de emprego e doença, isso representou um avanço nos trinta primeiros anos do século XX. Representou absorver conquistas extraordinárias das lutas da classe operária europeia dos séculos XVIII e XIX, mas que, numa visão atual, revelam uma concepção restrita do direito social.

A ideia do seguro social é a de que o trabalhador deve contribuir com uma parcela do seu salário para que, na aposentadoria, na doença, na invalidez tenha condições de se manter. Essa concepção do seguro, contudo, exclui setores que não estão na força de trabalho. Se a pessoa estiver desempregada ou se trabalhar no setor informal da economia, não contribui para nenhuma forma de previdência social e, portanto, também não tem qualquer direito. Essa concepção do seguro social está sendo rompida pelo conceito de universalização, que é a forma mais abrangente, é a seguridade social entendida como algo que coincide com a universalização do acesso. De acordo com esse conceito, não é preciso ser trabalhador inserido no mercado formal de trabalho para obter atendimento médico, para ter, inclusive, certos direitos sociais, certos benefícios, como seguro-desemprego. O idoso sem nenhuma forma de subsistência tem garantido, pela Constituição, o direito de receber pelo menos um salário mínimo para a sua manutenção.

Situo todo esse processo e essa formulação das políticas de saúde na atualidade dentro do marco da universalização, do reconhecimento do direito à saúde e do direito social, do direito numa concepção mais ampla do que a do seguro, que é o da seguridade social, dentro de um princípio de integralidade, isto é, o de colocar juntas, do ponto de vista de conteúdos das ações de saúde, as partes tanto preventiva quanto curativa.

A aprovação de uma lei complementar à Constituição vai reordenar o sistema de saúde no Brasil, unificando as partes preventiva e curativa por meio do Ministério da Saúde, para, institucionalmente, traduzir-se em integralidade das ações. Esse conjunto de propostas é ainda uma espécie de ideário de lutas. Pela história dos sistemas de saúde do Brasil, pode-se entender por que razões surgiram, surgem e surgirão oposições a essas propostas. O setor privado encara com muito temor o fortalecimento e a reordenação do setor público, fazendo uma ofensiva bastante intensa pelos meios de comunicação no sentido de buscar uma alternativa fora do Estado para o financiamento da área privada com a poupança das pessoas que podem pagar seguro-saúde. Atua, assim, de forma até bastante inteligente com a crise, com as dificuldades de fortalecimento do setor público e com o que ele significa em termos de formulação de alternativas para a melhoria do acesso e da qualidade. Jogando com essas dificuldades, o setor privado oferece alternativas do tipo: “Esse negócio de posto de saúde fica para os pobres; vocês, da classe média, que veem televisão colorida, têm uma alternativa melhor, uma forma de buscar e escolher o seu médico, por meio do seguro-saúde”. Propõe-se, assim, uma nova forma de diferenciação de classes no acesso ao serviço de saúde.

Nessa discussão, um desafio importante na defesa do serviço público de saúde consiste em explicitar que não basta ele ser público, é preciso que seja democratizado no sentido do acesso, do controle social, da fiscalização e, mais ainda, que ele funcione no sentido da qualidade do atendimento, recebendo recursos que permitam efetivamente tornar disponível o que há de moderno para o conjunto da população. A percepção hoje é de que o serviço público, na competição do mercado de consumo da saúde, deve oferecer serviços que contemplem também a classe média e a classe dominante, no sentido de fortalecer a concepção de um serviço público de saúde. O desafio que se enfrenta é o de ampliar realmente o acesso para

cerca de 40 milhões de pessoas que hoje estão praticamente à margem do sistema oficial de saúde. São pessoas que têm estratégias próprias de sobrevivência e que buscam soluções alternativas para os seus problemas de saúde em outros sistemas, por exemplo, os vinculados às religiões ou às práticas populares, como forma de resolver o problema do sofrimento que decorre da doença.

## Debate

**Questão:** *Considerando as diferentes concepções de saúde e políticas públicas, que tipo de formação seria mais adequado e que necessidades deveriam estar contempladas na formação de pessoal de nível médio (técnico) da área de saúde? Além disso, a dicotomia saúde pública e assistência médica não seria uma divisão necessária, por constituírem duas áreas de competências distintas, que não se confundem e nem se fundem? Controle das doenças, do meio ambiente, implica políticas distintas da atuação médica. Ademais, será que o Estado tem que oferecer serviços para toda a população, seja serviço médico ou educação? Ou será que o Estado, hoje, não é o equivalente ao asilo que já existia na Idade Média para atender a quem fosse morrer? Como defender a saúde ou o ensino público gratuito, dadas as condições em que esses serviços são oferecidos?*

**Hésio Cordeiro:** Não se trata de defender o serviço público na forma em que ele se encontra. Entre os países capitalistas de industrialização tardia, o grau de desigualdade social é dos mais profundos em termos de acesso aos serviços ou de salários. Imaginar que, no Brasil, 80 milhões de pessoas recebem

menos de cinco salários mínimos e que, desse contingente, 40 milhões vivem abaixo da linha da pobreza absoluta, recebendo menos de um salário, é se aperceber do grau de precariedade da situação não só de saúde, mas de vida dessas pessoas. Acredito que a conquista de novos instrumentos se dê por meio da política pública – não a do Estado excludente, não a do Estado autoritário, mas a do Estado democrático. A ação da política pública da área econômica e social firma-se como condição necessária para promover uma redução dessas desigualdades sociais. Para isso ocorrer com eficácia, tem-se que promover mudanças na área do deteriorado ensino público, bem como na área de saúde, dado que as modificações institucionais da saúde ainda não atingiram a “ponta da linha” para atender melhor à população. É preciso defender uma concepção de política distinta da que vem sendo proposta no Brasil em todo debate sobre a ação do Estado.

Hoje, está em voga – e é um assunto debatido tanto pela esquerda quanto pelos setores mais conservadores e libe-

rais – a ideia de que o Estado cresceu demais, que as instituições do Estado são ineficientes, que o serviço público é péssimo, que o funcionário público não trabalha e, portanto, que a qualidade do servidor é inferior. É preciso recuperar e recolocar a concepção de Estado e a concepção de política pública. De que forma? Todos os argumentos sempre levam à seguinte conclusão: como o Estado não funciona, como os serviços são ruins, resta fortalecer o privado, o filantrópico, enfim, fortalecer a sociedade fora do Estado, como se isso fosse suficiente para promover uma redução das desigualdades sociais. Isso é o que o chamado pensamento pensamento neoliberal está propondo, as várias vertentes neoliberais discutem esta questão: “Se o Estado cresceu muito e não funciona, vamos reduzi-lo. Existe a questão dos ‘marajás’ do funcionalismo público, o inchaço da burocracia do Estado, desse modo não adianta pagar melhor aos professores nem aos profissionais de saúde, pois qualquer ação estatal é fadada ao insucesso”. Às vezes, encontramos o mesmo discurso em alguns pensadores da esquerda (ou das esquerdas), no sentido de fortalecer mais a sociedade civil, porém diminuindo o âmbito das políticas públi-

cas. Imagino que só se pode defender o serviço público por meio de uma formulação distinta da própria concepção da relação do Estado com as classes sociais e da restituição da dignidade do serviço público. Isso só pode ser conseguido por meio de um debate ideológico profundo, em que se definam prioridades e, fundamentalmente, por meio de recursos orçamentários que considerem essas prioridades.

É impossível resolver a questão da qualidade do serviço público sem definir uma política econômica ou uma política social que solucione alguns estrangulamentos em relação tanto à dívida externa quanto à estrutura do gasto público, num perspectiva de combate à recessão e à posição ideológica, na esfera social, de que o Estado precisa gastar menos, e, na área econômica, a ideologia da privatização das empresas estatais. Nesse campo, aliás, alguns mais moderados e conscienciosos chegam a afirmar: “Vamos privatizar somente as ineficientes, as deficitárias, mas vamos preservar, por exemplo, a Petrobrás”. Outros são mais audaciosos: “Vamos privatizar inclusive a Petrobrás, porque assim haverá concorrência e ela se tornará mais eficiente”.

Esse enfoque anti-Estado das chamadas posições neoliberais tem que ser combatido em função de uma nova concepção, de uma nova democratização do Estado, de uma ampliação dos canais de participação em relação às políticas públicas e de uma valorização do serviço público. Na questão da saúde pública e da medicina curativa, há saberes distintos envolvidos. O metabolismo do fígado, por exemplo, envolve um saber médico bem localizado, distinto do saber que trata dos vetores ou dos riscos ambientais. Mas o problema está menos nesses saberes e mais na organização da ação estatal, na destinação de recursos para o desenvolvimento das ações. Ou seja, na hora de alocar recursos ou de definir prioridades para tal ou qual área, é melhor que isso se dê numa única instituição e não em instituições que disputam o poder entre si.

O orçamento do Inamps é da ordem de 4 bilhões de dólares, o do Ministério da Saúde é dez vezes menor. O Ministério da Saúde pode propor tal ou qual prioridade, mas, se essa prioridade não se traduz em recursos, de nada adiantará. Com o outro conjunto de decisões situado na esfera da medicina curativa, privilegia-se outro tipo de

ação, a hospitalar. É lógico que não suponho que basta juntar os dois orçamentos e repartir o dinheiro para que tudo se resolva, mesmo porque se gasta mal e pouco em saúde. Também não se conseguirá ampliar o gasto em saúde em curtíssimo prazo (hoje, o Brasil gasta em torno de 5% do PIB em saúde, 2,5% público e 2,5% privado).

Algumas estimativas apontam que, só para recuperar os serviços públicos de saúde – considerando aumento de salários, isonomia, tempo integral, recuperação física da rede, que se deteriorou nos últimos anos –, seria necessário aumentar os recursos de 2,5% para 5%. Parece pouco, mas, quando se imagina tal percentual dentro do volume do que representa o Produto Interno Bruto brasileiro, os números crescem muito. Competem com os números da dívida externa e com os do pagamento dos juros.

Não é, portanto, uma questão de efetuar pequenas modificações aqui ou ali. Isso implica não só muito dinheiro, mas também a formulação de uma política econômica e social integrada. De qualquer modo, a ideia da unificação garante, pelo menos, que as prioridades se expressem com mais nitidez. Vamos



resolver o problema da malária em Rondônia por ações dirigidas ao meio ambiente, ao tratamento dos doentes, ao combate aos vetores. Isso tem que se traduzir em um volume de recursos e em sua aplicação correta, pois também não adianta fornecer os recursos e desviá-los para outra finalidade.

**Maria Cecília Minayo:** Muitas contradições permaneceram no processo da chamada Reforma Sanitária, que vai mudando de atores e autores. Muitos dos que pensaram a reforma já não estão mais atuando na sua implantação. Sonho com o dia em que qualquer bairro popular tenha o seu centro de saúde ou o seu hospital, a sua unidade primária ou secundária onde as pessoas possam ter atendimento gratuito para as suas necessidades médicas. A isso eu chamo serviço público. Quando penso no que é possível realizar para que a população tenha o seu serviço de saúde, sem enfrentar filas, com um tratamento digno, com saneamento básico, não tenho a menor dúvida de que isso é dever do Estado, mesmo porque nós contribuímos, por meio dos impostos, para ter esses direitos assegurados. O desafio é conseguir

institucionalizar um ideal agindo contra a maré da desvalorização e do desrespeito à população, pois, frequentemente, a ação passa a se dar desvinculada, descolada do idealizado, desvirtuando-se totalmente a ideia de público e da Reforma Sanitária.

A contradição que a Reforma Sanitária enfrenta conta, de um lado, com a pequena participação dos movimentos populares e dos sindicatos, e, de outro, coincide com a própria crise, real ou fictícia, que o Estado brasileiro atravessa. Há dados econômicos positivos em relação ao crescimento do Produto Interno Bruto e ao crescimento da exportação, mas isso não se vem refletindo em melhoria da qualidade de vida. Em 1970, por exemplo, o peso da massa salarial no PIB representava 38% e agora significa 30%. Então, há uma crise real e uma crise criada pela classe dominante. As contradições estão passando pelo econômico, pelo político e têm repercussão concreta na possibilidade de implantação de um sistema universal.

Quanto à formação dos que trabalham com saúde, deve-se ter como princípio norteador que esses trabalhadores vão tratar com seres humanos. Do ponto de

vista filosófico, isso significa colocar essa concepção no “coração” de qualquer currículo. Para isso, não basta incluir Antropologia e Sociologia como disciplinas optativas nos currículos do médico e do pessoal técnico. Trata-se de fundamentar a “ação técnica” por meio de uma ideologia claramente “humanística”.

A questão técnica é muito séria, mas, do meu ponto de vista, o técnico que não for totalmente envolvido pelo humano será um técnico robô, não um técnico de gente. Penso dessa maneira em relação à formação de todo o pessoal que trabalha com saúde.

**Questão:** *A visão popular da saúde e da doença parece central. Contudo, considero não ter sido abordada, com a ênfase devida, a questão do sobrenatural, do porquê da doença e como se materializa a justificativa do sobrenatural na visão popular, no sentido de dar uma resposta àquilo que o indivíduo desconhece. Uma resposta que, por um lado, talvez represente uma forma de acomodação, mas que também pode significar, por outro lado, que a questão educacional está muito próxima dessa visão popular do porquê da doença e da saúde. Ela é uma visão mais*

*totalizante do que a da classe dominante, que é positivista e fragmentária porque assim lhe interessa.*

*Desse modo, o processo educativo deveria deixar de se restringir ao ensino e à educação stricto sensu, e abranger até as lideranças sindicais, que são fundamentalmente corporativistas e que, no mais das vezes, têm uma visão fetichizada de que as ciências, sejam da natureza ou sociais, constituem, em si, a verdade. Não seria essa a resposta para compreender o ensino como processo, para construir uma visão de saúde totalizante, integral, resgatando o que há de totalizante e de integral na visão popular, tentando descartar o elemento mítico, que não responde efetivamente? Como resgatar a própria condição de agente revolucionário, de agente de transformação social, na medida em que o sobrenatural tem esse lado material, mas é utilizado pelas forças dominantes como uma força de acomodação?*

*Gostaria ainda de abordar um segundo tópico, o da Reforma Sanitária. Jaime A. Oliveira, em um de seus trabalhos,<sup>1</sup> compara as reformas da saúde italiana e brasileira, que são distintas, principalmente pelo fato de a italiana vir “de baixo para cima”, e a brasileira caminhar no sentido inverso. Além disso, a reforma italiana tinha uma perspectiva que não findava na*

<sup>1</sup> Reformas e reformismo: “democracia progressiva” e políticas sociais (ou “para uma teoria política da reforma sanitária”). *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 360-387, 1987.

*própria reforma da saúde, mas, sim, na superação do modo de produção capitalista, mediante a ocupação de posições no Estado e a implantação do socialismo. No Brasil, segundo esse autor, o que existe, por questões conjunturais, ainda é um modelo um tanto “socialdemocrata”. Ele atribui o peso dos equívocos principalmente aos partidos políticos, aos quais caberia tentar trabalhar essa visão da transição, da guerra de posições, de a Reforma Sanitária representar um processo de luta maior, mais ampla.*

**Maria Cecília Minayo:** Os núcleos de bom senso que existem no pensamento popular são altamente aproveitáveis do ponto de vista tanto da educação enquanto interferência quanto da educação enquanto inter-relação. Coordenei uma pesquisa em seis favelas da Penha, não só na parte de entrevistas individuais e visitas domiciliares, mas também promovendo reuniões para discutir saúde. Constatei que as pessoas têm essa concepção ampliada de saúde e que sabem expressar muito bem as prioridades que lhes interessam em relação a esse tema. Participei de reuniões em que as pessoas afirmavam com clareza: “Na nossa favela, neste momento, a gente precisa é de contenção de encosta”. Outro depoimento reve-

lador foi o de uma senhora que buscou o hospital, e o médico lhe disse: “Isso aqui é uma gangrena, tem que cortar a perna”. Ela fugiu, e todos a apoiaram. “Você não vai cortar a perna, nós vamos cuidar”. Então, contando com a médica do centro de saúde e fazendo uma série de tratamentos alternativos, a senhora foi-se recuperando. Houve, assim, um real enfrentamento.

Em relação a esse tema, penso que o conceito de salário em Marx pode contribuir para o debate. Para ele, o salário tem duas funções: cobrir as necessidades de subsistência e atender às necessidades sociais. Em cada época, há um nível de vida que não é mais dado somente pelas necessidades básicas. A partir daí, todos temos direito e devemos brigar, porque há o direito, mas não o acesso. A população de favela – estou falando de favela no Rio de Janeiro – tem a compreensão de que precisa lutar pelo acesso ao hospital, mas também pelo saneamento, pois o que está prejudicando a sua vida são os ratos, as valas negras e a falta de água encanada e potável. Em outros casos, a população tem que partir para uma luta ecológica, porque determinada fábrica está causando um nível de poluição

prejudicial à vida dela. No caso da Penha, o movimento popular assumiu essa reivindicação.

Ao lado dessas questões, surge também a do sobrenatural, que aparece de uma forma que não é só mágica, e é isso que às vezes confunde, como se a mágica substituísse a ciência. Não é bem assim. Os núcleos de bom senso existem não só no pensamento popular, mas no de todos nós e, por isso, nos tornam passíveis de mudança e transformação. E é esse limite que nos ajuda a pensar a educação no sentido político de mudança. Em várias discussões com a população, pude observar recorrentemente a frase “foi Deus quem me curou”, seguida de “pelas mãos de dona Fulana” (curandeira). Mas essa reverência a Deus nunca ocultou a crítica aos serviços e profissionais considerados omissos ou às condições de vida e trabalho geradoras de doença.

**Hésio Cordeiro:** É difícil comparar os processos das reformas italiana e brasileira. Em primeiro lugar, o processo brasileiro ocorreu num contexto absolutamente diferente, de transição democrática, de passagem de um regime autoritário, ditatorial, para um mínimo

de conquistas democráticas. A mobilização em torno da saúde não tinha o sentido da passagem do capitalismo ao socialismo, mas sim da passagem da ditadura para algum grau de regime democrático dentro da própria ordem capitalista. É lógico que a questão não estava colocada só nesses termos. Existem vários projetos de Reforma Sanitária, da mesma forma que existem vários projetos de socialismo. Provavelmente, o projeto socialista do Partido dos Trabalhadores (PT) não é exatamente o mesmo projeto socialista do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ou do Partido Comunista do Brasil (PC do B). Há, também, vários socialismos em questão, e um aspecto sobre o qual se avançou neste debate é o de que, na maioria das vezes, na arena do debate político, ninguém tem absoluta segurança de que a sua verdade seja a única. Isso é algo importante a que os movimentos socialistas conseguiram chegar.

No projeto da Reforma Sanitária brasileira, várias estratégias foram colocadas em marcha, umas com uma visão mais transformadora do modo de produção e outras enfatizando mais a consolidação democrática. No campo especí-

fico da saúde, há dificuldades e enfrentamentos extremamente localizados, mas importantes, dentro do processo de reordenação do sistema de saúde e no interior da própria organização de um dos seus componentes, os serviços. Não sei se vêm de cima para baixo ou de fora para dentro, mas houve e há um movimento crescente não só dos sanitaristas, mas também de movimentos populares, e uma crescente ampliação da consciência sanitária em relação não apenas aos determinantes da saúde e doença, mas também ao direito à saúde, à necessidade de fortalecer outro tipo de serviço público de saúde que lhes dê maior qualidade, mais acesso etc.

Pode ser que os processos de decisão tenham sido menos participativos, mas não podemos negar que, nos últimos dez anos, a chamada consciência sanitária se ampliou muito no país, especialmente por meio dos movimentos populares, dos movimentos sindicais. Um setor importante de resistência à unificação do sistema de saúde era a área sindical, que tinha a sua concepção do seguro social. Argumentava-se: “Quando houver a unificação, vou perder o direito de ser atendido no Hospital de Ipanema,

que é do INPS”. Nas décadas de 1940 e 1950, houve enorme resistência à Lei Orgânica da Previdência Social, que unificaria todos os benefícios, pois os bancários não queriam se igualar aos comerciários. Naquele momento, a chamada solidariedade da classe operária, ou da classe trabalhadora, desapareceu. Era o bancário disputando com o comerciário e o rodoviário urbano, que tinha menor salário e era mais doente, sendo que o Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Empregados em Transportes e Cargas (Iapetec) possuía um precário hospital em Bonsucesso. Isso é para assinalar que o movimento social de superação de uma série de entraves à Reforma Sanitária ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento do próprio processo da reforma.

A construção e a superação das várias ideologias em choque está sendo e será um movimento de luta política muito intensa. Atualmente, o processo italiano enfrenta dificuldades enormes, com o movimento médico corporativo opondo-se à reforma. Isso sem mencionar que a aprovação da legislação da Reforma Sanitária italiana ocorreu mediante uma grande coalizão entre os partidos Socialista, Comunista e



Democrata Cristão. Do ponto de vista da legitimação do processo político por meio da ordenação legal, isto é, a forma como se constituem distritos sanitários, como se organiza o sistema, como se fortalece o poder local, tudo isso ocorreu a partir de um acordo político entre os três grandes partidos e as três grandes centrais sindicais a eles vinculadas.

Atualmente, vem ocorrendo certo desmoronamento da reforma italiana por causa da ruptura da coalizão entre o Partido Comunista, de um lado, e os partidos Socialista e Democrata Cristão, de outro. Também contribui para isso a resistência corporativa da categoria médica, que é extremamente forte. Contudo, a reforma avançou em outras dimensões, que ainda não alcançamos, por exemplo, na área da saúde do trabalhador e da presença dos sindicatos na fiscalização e controle do ambiente de trabalho. Os centros comunitários, as unidades médico-sanitárias possuem especialistas que medem a exposição aos agentes químicos, físicos e biológicos. Ao lado disso, técnicos do movimento sindical fazem as medições para conferir os dados fornecidos pela fábrica e pelo serviço de saúde.

Analisando retrospectivamente o processo da reforma italiana – processo

mais demorado que o nosso, porém igualmente difícil –, penso que ele está longe de apontar para o socialismo. É lógico que inclui, na intenção das forças sociais e partidárias, algumas propostas de cunho socialista e outras simplesmente reformistas no sentido da socialdemocracia. Nós, entretanto, estamos aquém disso. O contexto da nossa Reforma Sanitária foi absolutamente distinto, pois o que estava em jogo era a ampliação dos espaços democráticos mais do que qualquer outra transformação social mais profunda.

**Questão:** *Determinada concepção de saúde é construída nas relações sociais dadas pela sociedade, mas é também certo que o sistema de ensino, o sistema de formação profissional, tem um papel importante, mas não determinante, na modificação dessa concepção. Assim, pensar em reformulação ou em movimento contra-hegemônico é pensar a formação desses profissionais.*

*A questão da educação para a saúde, educação na saúde ou educação em saúde, na verdade, é apresentada de forma superposta, sem que se apresente uma efetiva articulação entre os dois sistemas (saúde e educação). Identifico isso, por exemplo, quando se discute a Reforma Sanitária. Penso que não se*



*implanta essa proposta sem passar pelos profissionais que, em última instância, respondem por sua execução. Quando afirmo que não existe essa articulação, mas uma justaposição, é que, da leitura dos documentos da Conferência Nacional de Saúde, pode-se deduzir, por exemplo, que o movimento de saúde tende a querer resolver o problema da formação profissional em si e por si, sem buscar articulação com o sistema oficial de ensino. Penso que isso apresenta sérios óbices, pois existem papéis que não competem à área de saúde, dado que ela não tem como dar conta de forma satisfatória do problema, restringindo-se aos cursos emergenciais.*

*Claro que existe um contexto que exige determinada intervenção imediata ou mais direta. Mas é papel desse movimento refletir sobre essa articulação entre os sistemas da educação e da saúde, bem como sobre o tipo de profissional para a construção do projeto de Reforma Sanitária. Ainda hoje, está muito presente a concepção do profissional como mais um dos recursos que sustentam o sistema de saúde, com proposta de formação visando à eficiência desse recurso, à efetividade do papel desse profissional. Portanto, do ponto de vista da Reforma Sanitária, como é encarada a formação dos profissionais da saúde e a articulação entre os setores de educação e saúde?*

**Hésio Cordeiro:** Uma das grandes carências da Reforma Sanitária é a área de formação da força de trabalho em saúde. Entender a Reforma Sanitária como algo global, e não apenas como a simples reestruturação de serviços de saúde, coloca-nos como um grande desafio esse campo de recursos humanos ou de pessoal de saúde.

Em toda crítica à política de saúde do regime autoritário, afirmava-se que a educação dos profissionais de saúde só se modificaria quando, de certa forma, dependesse das condições de organização do mercado de trabalho em saúde. Nas reuniões da Associação Brasileira de Educação Médica (Abem) repetia-se isso exaustivamente. Ao se procurar delinear o perfil do médico de que o país necessitava, a definição era dada pela forma de inserção no mercado de trabalho, pelo processo de privatização, pelo crescimento da prática hospitalar especializada. Aplicava-se também o mesmo raciocínio aos demais profissionais de saúde dentro de um processo de divisão social e técnica do trabalho em saúde, desqualificando certos segmentos desse pessoal e qualificando ou superqualificando outros.

No âmbito da Reforma Sanitária, excluindo-se determinadas palavras de

ordem muito gerais, como a necessidade de desenvolver experiências no sentido de integrar ensino e serviço, penso que não se conseguiu ainda formular com clareza a proposta de formação do profissional de saúde. É uma área precária, um dos pontos mais graves de estrangulamento. Seria preciso equacionar o conteúdo de conhecimentos técnicos que esse pessoal deve ter com o que se entende por conhecimentos humanísticos, que, aliás, prefiro chamar de compromisso social com a saúde. Um aspecto importante, no caso dos médicos, é o crescente descompromisso para com o doente. Salvo exceções, atender a uma pessoa com uma queixa significa resolver o problema o mais rápido possível, de preferência passando adiante, para outro especialista. Aquele indivíduo não tem nome nem sobrenome, no máximo sofre de pressão alta ou possui uma úlcera que dói, mas o que vai acontecer depois ou o que aconteceu antes não está na esfera das preocupações do médico. A preocupação é com o cuidado imediato, o cuidado tópico.

Imagino uma reorganização do sistema de saúde no sentido de mudar o conteúdo das práticas de saúde. A ideia

do distrito sanitário, que tanto se discute, passa menos pelo planejamento e organização administrativa do que pela concepção de um novo conteúdo dessas práticas, em que a equipe de profissionais, de modo coletivo, se organize para que, no processo de trabalho, os doentes não sejam objetos, mas sujeitos que interagem, que têm uma história, uma vida, não se traduzindo apenas em indicadores de saúde.

A formação do pessoal de saúde deveria ser discutida com base em situações concretas de trabalho em distritos sanitários, dentro da concepção da mudança do conteúdo das práticas, questionando-se esses profissionais na sua própria prática. Por exemplo, o radiologista não está ali somente para fazer ou interpretar uma radiografia de pulmão. Ele tem que inscrever sua atividade dentro de um processo de trabalho que vai resultar em algum benefício para aquela pessoa que sofre e que foi fazer a radiografia. Isso significa tentar – reconhecendo que o parcelamento desse processo de trabalho é inevitável, tanto pelo próprio avanço tecnológico quanto pela forma de organização social da prática de saúde – uma recomposição desse processo com outro compromisso

social, na ótica de um conjunto de trabalhadores de saúde que prestam determinado tipo de atendimento. Como isso se traduz em currículos, em planos de estudos, em técnicas educacionais é um campo no qual não se avançou nem na esfera teórica nem na política.

**Maria Cecília Minayo:** Realmente, não se avançou muito nessa área, e isso não é ingênuo, não é neutro. A formação médica está marcada pelos interesses de um grupo hegemônico, voltados principalmente para a especialidade, a produtividade, a incorporação de novos equipamentos e tecnologias. O doente é um ser fragmentado no pensamento médico dominante. Assim, quando se pensa um currículo, está-se pensando nessa fragmentação.

Tome-se como exemplo o pessoal de residência médica em pediatria que está acabando a graduação e começando a praticar. A maioria desconhece completamente os problemas da criança. Por quê? Porque o interesse não é saber sobre a criança, mas sobre a doença. Isso não é ingênuo, porque hoje se especializa para a doença. A educação, de certa forma, é caudatária.

A Reforma Sanitária é uma questão mais ampla e, ainda que tenha reformu-

lações curriculares como um de seus componentes, deve ser pensada e compreendida não como alguma coisa voluntarista, mas como luta política, luta econômica e também como uma tarefa educativa e um projeto cultural. Caso contrário, esvai-se no fracasso administrativo. Será que um dia a pessoa – doente ou sã – terá vez? Parece estranha a pergunta, mas constato que o doente é o que menos vem importando nessa discussão. Na verdade, o interesse está voltado para a doença, a especialização, o ganho pecuniário, a localização do consultório particular. Apenas em alguns centros, como a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz), onde as pessoas fazem especialização, mestrado, doutorado, é que se discutem mais globalmente esses problemas, uma vez que lá a preocupação primeira não é com a formação médica.

Sobre a questão da hegemonia, constata-se que ela não diz respeito apenas ao pensamento biomédico localizado, mas inclui os profissionais que integram uma equipe de saúde. Na medida em que se define que saúde é o oposto de doença e que quem cuida da doença é o médico, de certa forma se hegemoniza um sujeito ao qual todos são submissos.

É possível que outro grupo pense e se posicione de modo diferente, mas será exceção.

Outra questão representa na verdade, uma crítica à Reforma Sanitária no tocante à mudança organizativa, que deveria ser mais bem pensada, mesmo porque há certos passos políticos que podem ser inviabilizados pela não adesão dos atores envolvidos. Os profissionais de saúde, os atores sociais que atuam no sistema, não se sentiram participantes, não foram nem consultados. Foi um movimento que aglutinou certa elite, certo grupo, que caminhou sem muita participação dos profissionais que realmente executam a gestão e os serviços.

Finalmente, deve-se refletir sobre educação não apenas como transmissão de conhecimento, como currículo, mas especialmente em termos de relações sociais, integrando os profissionais de saúde entre si e esses com a população. Quando o médico atende o paciente de determinada forma, quando uma enfermeira ou um assistente social age de uma forma dada, estão, simultaneamente, educando a população, estão transmitindo um modo de conceber saúde e doença. Esse é, sem dúvida,

um desafio para a continuidade da Reforma Sanitária e que precisa ser enfrentado concretamente.

**Questão:** *Quando se imaginou uma escola como o Politécnico de Saúde, havia a preocupação com o problema da qualidade, talvez em reação a certo discurso iniciado anos atrás, encampado tanto pela esquerda quanto pela direita, que defendia a quantidade em detrimento da qualidade. Entretanto, o que se verifica hoje é que aumentou a quantidade, mas não se preservou a qualidade.*

*A ideia da Escola Politécnica de Saúde era retomar a qualidade, um projeto bastante concreto, uma vez que se pretendia ensinar o que se estava fazendo bem na Fundação Oswaldo Cruz. Trabalhávamos com dez, vinte, trinta alunos apenas, com o objetivo de garantir qualidade, tendo muito claro que a proposta serviria de modelo para que iniciativa semelhante viesse a ocorrer no Instituto Adolpho Lutz, na Usina Siderúrgica de Volta Redonda, nas universidades. Costumávamos dizer: “Queremos que os alunos saiam da Escola Politécnica de Saúde em condições de competir com quaisquer alunos, inclusive os do Colégio São Bento. Não queremos ensino de segunda para gente de segunda”. Gostaria de ouvir a opinião dos expositores sobre essa proposta.*

*Um segundo ponto é que, muitas vezes, ouve-se o discurso contra a especialização do médico, contra a técnica muito sofisticada. No entanto, essa é a medicina das elites. Os ricos vão se operar em Cleveland, a classe média alta vai a São Paulo, buscando sempre as técnicas e os equipamentos mais sofisticados. Independentemente de se discutir se isso é ou não eficiente, cabe indagar se, ao fazer um discurso em defesa de agentes de saúde, médicos generalistas, formas simplificadas de tratamento, não estaremos escolhendo oferecer um atendimento médico de segunda para gente de segunda. Mesmo o índio da ilha de Bananal também gostaria de se operar em Cleveland, ele só não vai porque não tem condições. Não estaremos, assim, escorregando em novo discurso, subestimando a ansiedade e o desejo dessas populações mais carentes, que é simplesmente sonhar com o acesso à mesma medicina da elite?*

**Hésio Cordeiro:** A recuperação da qualidade não deve ocorrer apenas no ensino técnico. Atualmente, o ensino médico está profundamente comprometido na sua qualidade. Hoje, muitos sex-tanistas de Medicina não fazem, não gostam e não sabem fazer as tarefas mais simples, como auscultar um coração. Penso que a massificação teve um papel

importante nesse tipo de resultado e que é fundamental retomar o tema da qualidade.

Para tentar compatibilizar o problema da formação do pessoal de saúde com a reestruturação das práticas de saúde, penso que uma alternativa interessante a ser testada é a inserção de organismos como a Escola Politécnica de Saúde em instituições que podem aproveitar as suas atividades e formar pessoal de muito boa qualidade, de muito bom nível. Poder-se-ia também pensar, por exemplo, em formar pessoal de nível médio para a saúde de um modo qualitativamente melhor, mudando a própria concepção da prática da saúde. Essa formação tem que se inserir também no processo de organização dos distritos sanitários. Esse relacionamento seria extremamente desafiante no processo de identificar soluções para a qualificação de pessoal. Imagino que o relacionamento entre projetos ou experiências, como a da Escola Politécnica de Saúde, com certas formas de reorganização da prática de saúde, pode ser muito curativo, no sentido de buscar a definição de novos profissionais, bem como contribuir positivamente na maneira como eles devem ser preparados.



A atenção primária, tal como foi vista, pensada e debatida na década de 1970, hoje está fora de cogitação. É preciso encontrar uma forma de organização das práticas de saúde que considere o que exista de mais efetivo e eficaz em termos de tecnologia, de procedimentos, de equipamentos, de materiais, mas que seja acessível a toda a população. Devem-se estabelecer critérios objetivos e técnicos que permitam tanto ao indivíduo que ganha um salário mínimo quanto ao capitalista terem acesso a uma ponte de safena ou a uma angioplastia. Reafirmo que, fora da política pública, do Estado, não há nenhum outro mecanismo que permita ampliar o acesso da população mais carente, dado que o das classes dominantes, das famílias de alta renda, está muito mais bem resolvido, em razão de seu poder econômico.

**Maria Cecília Minayo:** Para discutir a questão da qualidade, gostaria de usar um exemplo. Tive uma filha que faleceu de câncer. E, como toda a população trabalhadora, usei os serviços do Hospital Nacional do Câncer, onde minha filha compartilhava o tratamento com colegas mais pobres e necessitados. Do ponto de vista tecno-

lógico, não faltou nada, nem para ela, nem para as demais crianças. Nunca detectei nenhuma forma de discriminação em termos do serviço, de remédios, de atenção das enfermeiras ou dos médicos. Aquele hospital está capacitado para tratar qualquer tipo de câncer, tem um aparelhamento caríssimo, o mais avançado em termos de tecnologia, equiparado ao dos países desenvolvidos. Contudo – e disso reclamo –, nesse hospital, os médicos não estavam preparados para uma visão mais ampla da questão da saúde e da doença.

Havia uma ala do hospital onde minha filha fazia eletrocardiograma. Era um corredor imenso, em que todos, sentados, aguardavam o exame com muito sofrimento. Percebia-se uma representação social de saúde e doença localizada, institucionalizada em um grande prédio. (O máximo a que chegamos na concepção saúde e doença, no sistema biomédico, foi a psicossomática.) No hospital, havia quatro profissionais, entre psicólogos e psiquiatras, com horário parcial, que se limitavam a assinar papéis. Eram burocratas. Sequer consideravam que o câncer afeta a mente, as emoções. Não estavam preocupados com isso, mesmo



sabendo-se, atualmente, que há estudos que provam estar a questão do câncer muito relacionada, por exemplo, com o estresse, com problemas que afetam profundamente o emocional. Nem cogitavam que pessoas com câncer incurável, recebendo um atendimento emocional ou outros tratamentos específicos, ficam curadas e muitas têm uma sobrevida ampliada quando a quimio e a radioterapia são acompanhadas de um atendimento mais integralizado. Quando falo de formação humanística, refiro-me à necessidade de considerar que o doente é gente, que gente não é só corpo, que gente não é só pedaço, não é só órgão. O que estou reivindicando é que o centro do pensamento médico

seja a “pessoa” e não a especialidade em si. A especialidade é necessária, temos que ser técnicos altamente qualificados, mas tendo incorporado, como parte da atividade, a dimensão do humano, que deveria ser considerada nos currículos dos diferentes níveis de ensino. Em relação à graduação, parece que isso não está ocorrendo, pois as questões sociais são secundarizadas, dado que as “matérias médicas” ocupam o tempo todo e motivam mais. Não estou afirmando que se devam introduzir disciplinas da área das ciências sociais no currículo. Entretanto, parece-me crucial que essa concepção humanística informe todo o processo de formação do profissional de saúde.



*Relações no trabalho no setor saúde*



# *Educação e saúde: dimensões da vida e da existência humana*

*Joaquim Alberto Cardoso de Melo*

Discutiremos a saúde do ponto de vista da educação a partir de duas colocações: a dicotomia entre saúde pública e assistência médica, e a educação como elemento constitutivo das relações sociais.

Educação e saúde são áreas que não se separam. A educação é parte integrante das relações sociais, e, tanto na educação quanto na saúde, as relações de trabalho se dão em torno de práticas. As concepções oficiais, dominantes, das representações desses fenômenos variam segundo as classes sociais. As classes populares possuem uma representação mais ampla da saúde, enquanto o discurso oficial corresponde a uma representação (ou conceituação) de saúde mais restrita, fragmentada, pontual, centrada no modelo biomédico, que busca localizar a doença em algum ponto ou órgão do corpo das pessoas.

Maria Cecília Minayo, no texto “Saúde e sociedade”, faz uma reflexão sobre a saúde como prática social, fornecendo um histórico do surgimento da saúde pública. As ações ou as políticas públicas de saúde inicialmente foram ações de controle do Estado sobre o meio ambiente. É a partir de dados de mortalidade, de epidemias e de suas relações com as condições de vida e trabalho das populações dos séculos XVIII e XIX que se vai constituindo a saúde pública. Até os anos 1920, essas ações do Estado ocorrem com o objetivo de sanear as cidades e os rios, higienizando os espaços urbanos, os corpos e as mentes das pessoas. Resolvidos os problemas de saneamento, surge então a saúde pública, o movimento sanitário, não no sentido atual, mas como uma nova etapa, mais voltada para o controle não apenas das doenças epidêmicas ou ligadas ao meio ambiente, mas também de doenças crônicas, cardiovasculares, diabetes e de vetores.

A dicotomia entre saúde pública e assistência médica sempre existiu no Brasil. Constata-se que a assistência médica começa a ser organizada somente

no início do século XX, muito depois, portanto, do surgimento da saúde pública. Nos anos 1920, com a Reforma Paula Souza, em São Paulo, e a implantação do primeiro centro de saúde da América Latina, também em São Paulo, começa-se a discutir se o atendimento médico deve ser de caráter público ou privado, no mesmo movimento em que se coloca a questão da escola pública. Quer-se definir se a atenção médica será incorporada pelo Estado, junto com as ações de controle sobre o meio, ou se essas ações médicas serão essencialmente curativas. Ou seja, a discussão começa a se confirmar no âmbito (ou no limite) da assistência médica, estabelecendo, de um lado, as ações curativas e, de outro, as ações preventivas, ligadas às ações tradicionais da saúde pública.

Na década de 1960, particularmente em 1967 e 1968, os recursos para a saúde pública são bastante reduzidos e, coincidentemente, aumenta o volume de recursos para a área da assistência médica, ocorrendo ainda a unificação dos institutos previdenciários. Isso, de alguma forma, já traduz certa incorporação de aspectos preventivos à chamada medicina curativa.

Tal situação coincide, de um lado, com a decadência da saúde pública clássica e, de outro, com o crescimento de interesses no sentido da unificação das áreas preventivas e curativas, não na forma de organização do serviço, mas incorporando aspectos preventivos à prática médica. É o momento em que os departamentos de medicina preventiva, valorizados, reorientam-se e se oxigenam, incorporando uma série de discussões e iniciando também uma crítica ao modelo vigente. Inaugura-se, assim, uma área da medicina social. Com o crescimento do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), depois Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps), o enfoque da saúde pública volta-se para a assistência médica, não abrangendo mais as questões de controle do ambiente. Nesse contexto, o movimento sanitário e os núcleos de saúde coletiva que se estão criando nos estados ocorrem com base em enfoques médicos, restringindo a saúde ao âmbito da assistência médica, embora, ao longe da sua história, ela não se tenha sempre apresentado dessa forma.

Durante o período em que a saúde teve como alvo principal o controle do ambiente, ela constituiu muito mais um problema de engenharia sanitária do que



de medicina. Os próprios serviços de saúde pública tinham um profissional para a zona rural, chamado inspetor sanitário, e um profissional de nível médio técnico, que exercia funções de engenheiro no controle das doenças. Hoje, não só a maneira como a própria Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz se organiza e as modalidades de cursos que oferece, mas também o espaço que o Departamento de Ciências Biológicas perdeu nesses cursos indicam um esvaziamento das questões da saúde pública. Esse esvaziamento, ainda que por pouco tempo, foi acentuado e reforçado no período da ditadura, pois tudo o que representava controle do Estado era visto como reprodução da ideologia das classes dominantes e autoritarismo.

Mais recentemente, começam a surgir movimentos que reivindicam a necessidade de controle da ação do homem sobre o meio ambiente, bem como de controle da produção de agrotóxicos e de medicamentos. São áreas que não estão sendo formalmente contempladas e que constituem um campo que, de certa maneira, encontra muita oposição e resistência. Defender a natureza, buscar formas alternativas de produção ou controlar a produção são temas sem muita repercussão, como se ecologia não constituísse matéria relevante.

No início do desenvolvimento do capital, para que ele pudesse se expandir, necessitou-se controlar o ambiente. Exemplo clássico no Brasil é o da Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (FSESP), um serviço complexo e interessante que, durante anos, foi tomado como padrão de qualidade e de organização, saneando o meio e protegendo o trabalhador das doenças, criando condições saudáveis para a exploração da borracha e dos mineiros. Atualmente, o controle sobre o meio restringe-se, fundamentalmente, ao controle do processo industrial de produção, processo esse que não só coloca em risco as condições de vida do planeta, como também implica o controle sobre o capital, os processos de trabalho e os processos de exploração da relação homem–natureza e das relações homem–homem.

A escola do setor saúde deve ser uma resposta a essas preocupações. Num certo momento, entendia-se que ela – em particular a escola médica – tinha que atender ao mercado de trabalho, como se fosse um reflexo mecânico determinado por esse mesmo mercado, o que constituía um falso entendimento, porque, se por

um lado ela é isso, por outro também pode indicar ou criar outra maneira de pensar a formação dos profissionais.

Não há essa relação permanente, mecânica; a escola não é tão passiva em face da realidade do mercado de trabalho. O setor saúde é um complexo, e a saúde pública tem, de maneira ainda pouco dinamizada, muito amortecida, espaços de ação sobre o meio. Existe hoje, na Secretaria de Saúde do Estado do Rio de Janeiro, um setor de vigilância sanitária, com veterinários, farmacêuticos, laboratórios, que, entretanto, não discute temas relacionados ao controle da qualidade dos medicamentos, do sangue, dos alimentos. Em São Paulo, o setor de vigilância sanitária, com uma tradição bem maior, mantém uma concepção bastante conservadora. As ações desse setor recaem principalmente no controle da prática profissional, refletindo uma preocupação com a profissão, e não com a produção e a qualidade do produto ou com os riscos desses produtos para a saúde dos consumidores.

Deve-se, portanto, pensar a formação técnica profissional para além do âmbito da saúde, e pensar a saúde pública para além do âmbito da assistência médica. A unificação do Inamps e do Ministério da Saúde pode significar a unificação da assistência médica, mas essa não se confunde com a saúde pública ou com o dever do Estado de controlar a qualidade da produção no sentido mais abrangente. É preciso pensar saúde também para além das condições meramente materiais de existência, de classes, grupos ou indivíduos, e até a partir do próprio modo de produção, para encontrar limites ou transformações desse modelo da relação homem-homem-natureza, avaliando os riscos do desaparecimento das condições de sobrevivência da espécie humana.

A população e os profissionais de saúde têm representações próprias de saúde, doença, do corpo, da vida e da morte. Ambos os segmentos criam suas metáforas, têm seus preconceitos, adotam uma visão particular de mundo, do homem neste mundo e do serviço de saúde. Constitui-se, assim, um universo de representações diferenciadas, muitas vezes antagônicas, visto que a posição de classe do médico, aparentemente unificada em um discurso pontual, espacial, desumanizador, fundado numa ordem biomédica, submete pacientes e demais profissionais de saúde. Submetido, porém, não quer dizer reduzido a ele. Nas relações de trabalho, impera

o discurso dominante mediador, um discurso médico, organizado segundo uma ordem médica, com ações práticas e técnicas específicas, aparentemente um discurso que unifica e que organiza as relações entre profissionais de saúde e pacientes. Essas relações, porém, não se reduzem ao interior do discurso, ou seja, tanto os profissionais de saúde quanto os pacientes irão se relacionar enquanto seres sociais, e outros discursos, outras representações estão em jogo. Há uma esfera mais abrangente no agir social, que é uma interação de representações, constituindo um complexo de relações sociais entre profissionais de saúde, pacientes e instituição, instituição essa em cujo discurso o sujeito é sempre indeterminado: fala-se, diz-se, pensa-se, faz-se.

Pensar, então as relações de trabalho na saúde ou na educação significa redimensioná-las para além do discurso racionalizador, instrumental, seja ele da pedagogia ou da medicina. Existe um complexo de relações dos seres sociais com suas representações de mundo, de ordem, de vida e de doença, que estão criando representações de mundo, de ordem, de vida e de doença que estão criando resistências, oposições e negações. Analisar o trabalho numa empresa, numa instituição pública ou numa escola é refletir sobre essa dimensão social em que, junto com as representações do que sejam a ciência e a técnica, existe um complexo de relações intersubjetivas dos seres sociais. É, portanto, um espaço de lutas, de confrontos, de resistências, de antagonismos e de visões de mundo diferentes, um espaço de relações de hegemonia e de construção de hegemonias.

Pensando saúde e educação como uma articulação com a vida e a existência, é interessante atentar para o fato de que os gregos possuíam dois vocábulos diferentes para expressar o conceito atual de vida. Um deles, *physis* – uma lei geral para todos os fenômenos – correspondia à vida orgânica, cósmica; o outro, *bios*, integrava representações, ideias, pensamentos e formas de existência humana, bem como valores éticos e morais. O mundo helênico não se restringia, pois, a uma ordem cósmica; havia uma diferenciação da vida da sociedade humana dentro dessa ordem maior. A partir do racionalismo moderno, o homem se destinou uma nova inserção no universo, como ser mais complexo, mais perfeito, o animal racional que se diferencia de todos os outros.

Aprende-se na escola como o mundo é dividido: há os seres vivos e os inanimados, os seres racionais e os irracionais, os úteis e os nocivos ao homem. A construção dessa visão de mundo na qual o homem se atribui o papel de criador contribui para que “esqueçamos” que a vida não é apenas humana, e a saúde não é um atributo exclusivo do homem. A vida está para além do homem, numa interdependência com outros seres, isto é, o mundo inanimado não é tão inanimado assim, ele é parte da constituição do ser humano. Então, a vida é o complexo constituído da relação entre o chamado “mundo bruto” e os seres vivos. A depredação ou o esgotamento desse “mundo bruto” significa o esgotamento da vida, uma vez que as condições de vida não se restringem apenas ao âmbito do humano: são condições de vida e de saúde das espécies em geral e de um modo de vida do próprio planeta, o planeta como uma construção da vida.

A existência, por outro lado, é particularidade do homem, só o homem a constrói, e o processo de produção e reprodução dessa existência é o processo de educação. A educação constitui-se nos processos pelos quais os humanos “arquitetam” sua existência, que, embora se construa enquanto vida, não se impõe ou sobrepõe como forma única possível, como que independente das demais condições de vida e saúde do próprio planeta. Vida e saúde são sempre interligadas: vida é saúde, saúde é vida; vida é educação, educação é vida; educação é saúde, saúde é educação. Essa complexidade do que seja vida e saúde, educação e existência é uma questão imperiosa para quem trabalha com a saúde e, portanto, com a vida.

# *As dimensões do trabalho em saúde*

*Roberto Passos Nogueira*

Discutirei dois temas que continuam a ser muito instigantes, apesar de não estarem mais em voga na esfera acadêmica. O primeiro, a questão da teoria, assunto que vem perdendo prestígio devido à crise do racionalismo contemporâneo. O segundo, a questão do trabalho, categoria essencial na economia clássica e para os filósofos clássicos do século XIX, que vem sendo relegada ao esquecimento pelos sociólogos.<sup>1</sup> Entretanto, como tenho uma veia clássica que, ao mesmo tempo, conflitua e compactua dentro de mim com uma tendência de viés pós-moderno, interessa-me muito ainda o problema do trabalho em saúde, mas creio ser necessário abordá-lo a partir da revalorização de certos elementos vivenciais.

Não discordo da tese de Joaquim Cardoso de Melo de que a saúde pública, ao longo de sua evolução nos últimos anos, negligenciou a questão do meio ambiente e sua importância no currículo dos cursos que oferece. Faz-se premente recuperar o espaço dos problemas ambientais no ensino de saúde pública, mas isso deve ser combinado com um tratamento adequado do tema da assistência médica. Os cursos de saúde pública limitam-se, em geral, a uma espécie de propedêutica da assistência à saúde, sem entrar de fato em suas dimensões técnicas efetivas. Por exemplo, no que se refere à avaliação e à organização dos serviços, privilegiam-se, frequentemente, os aspectos de políticas de planejamento e de gerência, enquanto a questão técnica da ponta é esquecida.

Esse é o grande desafio para a renovação das práticas educativas em saúde pública: como aprofundar tecnicamente o tema do cuidado de saúde pública e incorporar a temática ecológica que hoje não pode ater-se apenas ao controle dos agentes transmissores de doenças, devendo, também, abarcar todos os possíveis danos à qualidade do meio ambiente.

Insisto na importância do entendimento técnico dos serviços de saúde, no que eles dependem do processo de trabalho nessa área, e esse é o foco principal desta discussão. Ao analisar o processo de trabalho em saúde, é necessário considerar

<sup>1</sup> Os interessados no tema da perda de centralidade da categoria trabalho devem consultar o artigo de Claus Offe em sua coletânea *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, ele é um exemplo do processo de trabalho em geral e, portanto, compartilha características comuns com outros processos que ocorrem na indústria e em outros setores da economia. Segundo, ele é um serviço, dado que toda a assistência à saúde constitui um serviço. Terceiro, é um serviço que se funda numa inter-relação pessoal muito intensa. Há muitas outras formas de serviço que dependem de um laço interpessoal, mas, no caso da saúde, ele é particularmente forte e decisivo para a própria eficácia da ação.

Essas três dimensões são complementares e interatuantes. De um lado, tem-se um processo de trabalho, com a sua direcionalidade técnica, envolvendo instrumentos de força de trabalho, sendo passível de uma análise macroeconômica geral, na forma efetuada por Marx em *O capital*. Nessa obra, encontram-se elementos para analisar igualmente o processo de trabalho em saúde, inclusive em suas questões complexas de composição econômica e técnica do capital, e a dinâmica das trocas, que têm também uma correspondência no setor saúde.

Mas há outra dimensão, que é a do serviço. A assistência à saúde não é um processo de trabalho igual ao da indústria, ela tem uma especificidade por ser um serviço. Essa palavra tem por trás de si uma tradição quase pejorativa: serviço vem de “servo”. A economia clássica praticamente não se preocupou com a análise teórica do que fosse serviço, porque, dentro da dinâmica da acumulação capitalista do século XIX, esse não era um setor decisivo. Entretanto, atualmente, ele adquiriu extrema importância e, sem dúvida alguma, é o que marca a própria modernidade do capitalismo. O setor saúde talvez seja um dos mais peculiares a essa nova forma de sociedade baseada na proeminência do trabalho em serviços.

O terceiro aspecto advém do fato de esse serviço não se realizar sobre coisas, sobre objetos, como acontece no caso de um serviço de mecânica de automóveis. Dá-se, ao contrário, sobre pessoas e, sobretudo, com base numa inter-relação em que o consumidor contribui no processo de trabalho, é parte desse processo, na medida em que fornece valores de uso necessários ao processo de trabalho. Exige-se dele não só informação acerca do que lhe ocorreu, a história de sua queixa ou doença, mas também participação ativa para que sejam corretamente aplicadas normas e prescrições médicas. Assim entendida, a assistência é também um processo de profunda inter-relação entre quem consome o serviço e quem o presta.



Mais tipicamente do que em outros setores da economia de serviço, encontra-se aí o fato peculiar de que o usuário é um fornecedor de valores substantivos de uso, de tal modo que ele é copartícipe do processo de trabalho e, frequentemente, corresponsável pelo êxito ou malogro da ação terapêutica.

A ideia de processo de trabalho em saúde é algo extremamente abstrato, porque existem inúmeras formas tecnicamente particularizadas de realizar atos de saúde. Considere-se, por exemplo, como são diferentes as ações de saneamento e as de atendimento médico. Por isso, é preferível tratar das formas mais homogêneas e falar apenas dos serviços de saúde propriamente ditos.

Há que se afirmar, em primeiro lugar, que esse processo é marcado por uma tecnicidade ou uma direcionalidade técnica inerente a qualquer processo de trabalho humano. Pressupõe, assim, uma antevisão dos resultados almejados e uma ação inteligente como ardil da razão no sentido hegeliano: fazer que os instrumentos físicos, químicos e bioquímicos atuem sobre o objeto, produzindo um efeito útil. O ardil da razão tem por fundamento certos conhecimentos científicos, mas requer uma adaptação constante às características particulares deste indivíduo “aqui”, com a sua história e suas necessidades. Isso já suscita de imediato a questão do serviço, na medida em que traduz a adequação constante ao particular, no sentido não só do indivíduo como ser, mas também das circunstâncias em que surgem seus problemas ou necessidades.

A direcionalidade técnica tem atualmente uma natureza coletiva, porque um conjunto de categorias e de indivíduos procura agir coerentemente, compartilhando conhecimentos científicos contemporâneos. Contudo, sabe-se que apenas determinada categoria controla o processo de trabalho em saúde a partir de sua autoridade técnica e social: a dos médicos. Mesmo quando não são proprietários dos meios de produção – donos de clínicas ou de hospitais –, os médicos têm a faculdade de comandar o ato técnico em saúde, no que se diferenciam dos demais trabalhadores.

Outra particularidade do trabalho em saúde deve ser sublinhada: a integração entre seus aspectos intelectual e manual. Ao contrário de outros processos de produção, na saúde quem detém a direcionalidade técnica também “põe a mão na massa”, ou seja, participa diretamente do ato técnico final (compare-se esse processo, por exemplo, com o papel de um engenheiro numa fábrica). Isso não

significa que não exista separação entre esses dois aspectos em termos funcionais mais globais. De fato, as tecnologias atuais vão reservando aos médicos certas funções mais intelectuais – como interpretar uma chapa de radiodiagnóstico –, deixando aos auxiliares as operacionais – como produção e revelação dessa chapa. Mas, ao analisar o conjunto dos trabalhadores, compreende-se que essa separação não é generalizada, o médico continua a ser um trabalhador manual na cirurgia, na clínica e em muitas outras áreas.

Outra característica muito particular do processo de trabalho em saúde é a fragmentação dos atos. Num hospital ou numa clínica, o usuário tem que passar por uma quantidade enorme de atos de diagnóstico e de terapia para ter seu problema resolvido. Sabe-se que, usualmente, isso implica o deslocamento físico dele, de um setor a outro, dentro da mesma unidade produtiva ou entre estabelecimentos distintos. A saúde não é uma área que funciona segundo a lógica de substituição de tecnologia por trabalho. A tendência geral é a de acúmulo das novas tecnologias e de variedade de serviços. Daí, o sentido de fragmentação da prestação e do consumo de serviços de saúde.

Se, de um lado, o sentido, o porquê de cada ato escapa ao usuário, de outro, há uma profusão infundável de tipos parciais ou autônomos desses atos. Desse modo, ele tem que percorrer um labirinto de serviços e obter uma coisa aqui, outra ali, ignorando a finalidade dessas intervenções executadas sobre o seu corpo. Além disso, ainda é solicitado a colaborar.

Onde está, nesse torvelinho, a direcionalidade técnica do trabalho em saúde? Encontra-se profundamente dividida e fraturada, do ponto de vista tanto do trabalhador quanto do consumidor. A vivência do consumidor diante desse monstro que é o aparato de assistência médica torna-se ainda mais dramática na medida em que se espera que ele preste informações, siga ordens, execute certos atos e se esforce em colaborar. Entretanto, seguramente, ele se pergunta: colaborar para quê? Aonde se quer chegar com toda essa parafernália? Nesse sentido, os serviços geram um enredo de alienação muito semelhante às situações clássicas abordadas por Marx no século XIX, situações essas que hoje já não são tão peculiares ao trabalhador produtivo.

Discussão fundamental a ser realizada em relação ao trabalho em saúde é a do serviço. Afinal, o que é um serviço? Na definição genérica dada por Marx, serviço é efeito útil de alguma coisa, mercadoria ou trabalho. É o que resulta da utilização de bens ou da força de trabalho em seu aspecto de valor de uso. Na sua origem, a ideia de serviço estava muito presa à de serviço pessoal: serviço de uma empregada doméstica, de um advogado e assim por diante.

Em certa medida, os serviços de saúde se parecem com esses serviços pessoais, porque requerem uma íntima relação interpessoal, mas envolvem um consumo intenso de mercadorias, o que os situa numa dimensão mercantil distinta. O serviço de saúde nunca resulta de uma aplicação de regras gerais a um processo de trabalho genérico. Ele pressupõe, ao contrário, uma aplicação de conhecimentos ao particular, ao caso, numa forma de inter-relação em que o usuário fornece alguns valores de uso e também participa ativamente do processo. O que se obtém são certos efeitos úteis, observáveis ou presumidos, em determinado período de tempo. E o que se compra e vende são esses atos úteis. Deve-se pagar por todas essas mercadorias – medicamentos, materiais diversos, equipamentos etc. –, núcleos dos distintos processos de trabalho envolvidos no diagnóstico e na terapia. O usuário paga pelo efeito útil presumido, na medida em que sela um pacto de cientificidade com a medicina moderna e seus prestadores, raciocinando mais ou menos assim: “aceito que essa multiplicidade de atos, cujas razões e objetivos específicos desconheço, terá um resultado positivo sobre o meu estado de saúde”.

Do ponto de vista da lógica econômica dos serviços, não interessa se esses atos, em sua multiplicidade fragmentada, terão um efeito final efetivamente útil ou não – a utilidade é presumida em função do pacto de cientificidade com a medicina, que é totalmente distinto do pacto que se estabelece com um curandeiro, a quem também se costuma remunerar pelos serviços. Assim, em relação à medicina moderna, o usuário pagará pelo valor dos bens materiais utilizados e pelo uso da força de trabalho preparada segundo os padrões correntes.

Desse modo, ao lado da fragmentação vivencial, aparece outra, de natureza econômica. Quando o pagamento por esses atos múltiplos e variados é efetuado

por meio do seguro privado ou social, o que surge daí é o problema de como realizar um controle efetivo sobre eles, dado que, nesse caso, a utilidade não pode ser meramente presumida. Ela deve adaptar-se a certas normas técnico-científicas e administrativas estabelecidas pelo contratante.

Porém, é extremamente complexo regular a produção desses serviços caso não se tenha certa flexibilidade. Não se pode desconhecer que cada ato é uma aproximação do particular, havendo sempre um razoável desvio a partir da média. Por outra parte, hoje já não se pode admitir, como fazia a antiga medicina liberal, que o trabalho médico deva ser totalmente livre e se pautar exclusivamente no arbítrio clínico do profissional. O controle da fragmentação dos atos médicos requer, assim, um grau de inteligência e de habilidade técnica muito grande. Esse é um dos maiores problemas atuais no desenvolvimento dos seguros de saúde, sejam privados ou públicos: estabelecer modalidades “clínicamente” justas de remuneração dos serviços. Como continuar remunerando os serviços de saúde segundo normas que não prejudiquem esse pacto de cientificidade firmado com o usuário que espera ver restabelecida sua saúde? Uma das tentativas recentes é a construção dos chamados “grupos relacionados com o diagnóstico” (*diagnostic related groups*), nos Estados Unidos e na Europa, cuja viabilidade de introdução no Brasil vem sendo estudada pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz).

Administrar uma unidade hospitalar ou uma rede de serviços contratados por seguro não constitui tarefa simples. Não só devido à já mencionada fragmentação dos atos técnicos e às suas implicações econômicas, mas também porque a direcionalidade técnica desses atos depende em si mesma do comportamento de uma categoria profissional – os médicos – que normalmente faz um uso corporativo desse poder.

Finalmente, voltamos à questão da inter-relação pessoal, esse diálogo singular que sempre tem que existir, não só entre o médico privado, o clínico e o seu usuário, mas também o diálogo singular, universalizado, que se deve travar entre o trabalhador coletivo e os usuários dos serviços de saúde. Esse é um tema que foi muito discutido – de forma idealizada e ideologizada – pela medicina liberal. O pressuposto é de que ninguém pode ter a faculdade de controlar esse ato de

diálogo, porque ele sempre tem que se dar a partir de cada situação particular. No entanto, sabe-se que isso não só é possível ética e politicamente, como também é uma exigência da organização moderna dos serviços de saúde. Como um hospital ou um sistema de saúde pode estabelecer uma ética de trabalho em relação ao indivíduo que necessita de cuidado de saúde que não seja a ética liberal, que não seja a ética da livre escolha por uma confiança absoluta no médico particular? Esse problema pode ser resolvido por meio de uma nova ética de comportamento diante das necessidades e demandas dos usuários.

Esse é o limite da área de recursos humanos em saúde. Pode-se examinar a questão do processo de produção dos serviços de saúde com uma visão bem geral. Pode-se trabalhar com a questão dos serviços, com a administração dos serviços com base numa longa aprendizagem. Entretanto, quando se chega à dimensão pessoal, entra-se no campo puramente ideológico (e, dentre as ideologias consagradas, uma é a da medicina liberal). E, então, há que se pensar em novas formas de harmonizar os trabalhadores com a clientela, e a responsabilidade institucional com os anseios dos trabalhadores. Esse é um dos desafios que a Reforma Sanitária enfrenta hoje no Brasil.

Se as condições de trabalho melhoram para os trabalhadores, como assumir uma nova ética profissional (exigência decorrente dessa mudança)? De que modo abordar esse diálogo que se estabelece com o indivíduo que sofre, que vem ao serviço de saúde com suas preocupações, cheio de expectativas de que esses atos fragmentários possam resolver os problemas? Então, esse é o limite, limite para o qual não existem regras, para o qual há procedimentos, há experiências políticas, mas que dependem da sabedoria dos dirigentes, dos líderes sindicais inclusive, e também de um processo histórico de construção de uma nova consciência, sobretudo dos médicos, para vencer a etapa liberal e, mesmo, conflitar com a neoliberal que aí está.

É necessário, então, refletir constantemente sobre essa dimensão porque ela complementa todas as outras envolvidas no processo de trabalho de saúde – no nível técnico, no nível do processo de trabalho em geral e no nível do serviço como aproximação ao individual. Como se deve dar numa forma coletiva essa

aproximação, esse diálogo com o paciente, de tal forma que ele realmente participe do processo de uma forma menos alienada? Porque o objetivo deve ser tratar o usuário não como um simples objeto, mas como um colaborador efetivo da prestação de serviços de saúde.



## Debate

**Questão:** Entendo que a exposição de Roberto Passos Nogueira constata algumas contradições. Dentre elas, a especificidade do processo de produção dos serviços de saúde, em que o usuário é também partícipe. Porém, por outra parte, e cada vez mais, o serviço é definido pela tecnologia, que, por sua vez, fragmenta e exige a participação de sujeitos novos para o atendimento ao paciente, atendimento que tem a particularidade de ser individualizado.

Assim, a primeira contradição é que, paradoxalmente, aquilo que chamamos de tecnologia e de cientificidade e que ajudaria a resolver alguns problemas estaria, na verdade, agravando outros. Em outros termos, o processo de especialização cria o risco, pela fragmentação, de perda do objeto, agregando complicadores à questão inicial. A contradição se amplia quando se atenta para o fato de estarmos em face de um problema político, de certa mistificação da relação paciente–médico, em especial do paciente em relação ao profissional que pode resolver a sua situação.

Como saída para essa situação, aponta-se para o surgimento e o fortalecimento de uma nova consciência em relação ao que pode significar o serviço público de saúde. A quali-

dade desse serviço não ficaria mais restrita ao desenvolvimento do médico, mas seria consequência também de condições de trabalho, da forma de incorporação e de utilização de novas tecnologias etc. A ação política demandaria a compreensão do usuário como sujeito coletivo, concebendo-se a saúde pública na perspectiva dessa nova consciência, que inclui tanto o médico quanto o usuário. Um grande problema dessa política é que os usuários criam os seus bruxos, e esse não é mais um problema médico, nem de saúde, é um problema de cultura geral.

**Questão:** Roberto Nogueira, em outro trabalho, aborda duas visões distintas ao analisar os trabalhadores de saúde: força de trabalho e recursos humanos, uma na ótica da teoria do sistema e outra na visão marxista, focalizando ainda, como uma questão menor, a própria expressão “recursos humanos”. Concordo em parte com isso. Com certeza, a denominação não é o fundamental, principalmente quando trabalha só do ponto de vista formal. Existe, porém, uma relação entre a forma e o conteúdo, ou seja, entre a própria denominação e o objeto a que ele se refere.

Considero interessante essa linha de raciocínio que estabelece as distinções, porque há

*uma tendência a fazer uma leitura bastante mecânica do que Marx escreveu no século XIX. É interessante fazer a distinção entre a lógica da produção que Marx trabalhou em O capital e aquela colocada para o setor de serviços.*

*Encontro uma tendência daquilo que vem ocorrendo no setor produtivo tornando-se dominante também nos serviços, tanto pela divisão técnica do trabalho quanto pelo permanente avanço tecnológico. Nos Estados Unidos, começa a aparecer uma nova categoria profissional, que se situa entre o médico e um auxiliar, o que é uma tendência de transportar a lógica da produção para os serviços.*

**Roberto Passos Nogueira:** A questão levantada remete a uma intensa discussão, ocorrida no início dos anos 1980, acerca das diferenças entre abordagens centradas na “força de trabalho” ou nos “recursos humanos”. A esse respeito, escrevi um trabalho afirmando que esses enfoques não são necessariamente conflitantes. Força de trabalho em saúde remete ao nível macroeconômico da demografia, da economia clássica, que procura ver a dinâmica dessa força no mercado, analisa a questão do emprego em saúde na sociedade, como ele se dis-

tribui pelos vários tipos de instituição do setor, e correlaciona o emprego em saúde com o emprego na sociedade em geral, dentro de uma visão macro que, ao mesmo tempo, é analítica e descritiva. Recursos humanos resultam de uma intervenção maior no nível institucional, procurando planejar e gerenciar a força de trabalho, situada principalmente no nível microinstitucional.

Nesse mesmo artigo, ênfase que as duas abordagens deveriam conviver, desde que o enfoque intervencionista de recursos humanos incluísse a análise da força de trabalho em saúde. O problema é que, tradicionalmente, na análise de recursos humanos, toma-se como ponto de partida a preocupação em intervir, e, assim, não se examina a força de trabalho em saúde na sociedade como um todo, isto é, a dinâmica da totalidade do processo. Não se aprofunda a discussão dessa força de trabalho, nem do setor saúde em geral, nem das categorias profissionais isoladamente. Essa concepção é prescritiva *a priori* e, às vezes, bastante superficial. Quantifica “tantos médicos por leito, tantas enfermeiras por leito, tantos médicos por habitantes”, e postula uma série de critérios de intervenção na gerência de pes-

soal, sem avaliar não só a dinâmica específica dessa força de trabalho, mas também a esfera institucional.

Em outras palavras, não me parecem conflitantes as duas abordagens, desde que uma delas, a de força de trabalho, preceda, esteja presente no pensamento de quem esteja falando e intervindo em recursos humanos. Nosso esforço pedagógico tem sido esse. Dizer “vamos

trabalhar com recursos humanos porque temos compromissos com as mudanças do setor” significa assumir um comprometimento com as políticas de recursos humanos, com as políticas de saúde de modo geral. Mas esse compromisso pressupõe uma análise profunda do que está acontecendo com a questão da força de trabalho em saúde no país.



*Formação profissional:  
diagnóstico e participantes*





# *O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde*

*Maria Umbelina Caiafa Salgado*

Para esta exposição, pensei em apresentar um quadro amplo, a partir do qual se pudesse analisar o problema da formação profissional na área da saúde. Surpreendi-me, porém, com o fato de encontrar pouquíssimos registros sobre a formação de técnicos de nível médio e elementar nessa área, apesar da existência de um infindável número de pessoas com esses graus de escolaridade trabalhando em postos do sistema de saúde. O material encontrado trata do médico, da enfermeira ou do odontólogo, observando-se uma surpreendente lacuna em relação ao pessoal de nível médio.

Além da responsabilidade, da importância do trabalho e até do risco que o usuário do serviço corre em função de uma possível não qualificação desse técnico, a mencionada escassez de estudos certamente deve dificultar a organização, a proteção e a defesa desse indivíduo enquanto trabalhador. A área da saúde precisa ser examinada com maior atenção. Na atual Constituição, houve ganhos, mas é necessário que se possam fazer valer esses ganhos e cobrar do Estado as responsabilidades que lhe cabem, principalmente seu papel na prevenção e na democratização do acesso aos serviços de saúde.

Com base em pesquisas que venho realizando sobre o profissional de nível técnico, analisando sua inserção diante da realidade brasileira atual, pretendo indicar as especificidades dessa formação na área da saúde dentro do quadro econômico, político e social do país.

A educação básica, especificamente a de nível médio, tem que ser tratada no quadro de sua relação com a organização do trabalho. Considero que as questões do trabalho, da participação e da cidadania têm de ser discutidas com base na análise da organização do processo de trabalho e das relações sociais subjacentes.

Essa discussão é importante porque permite, por exemplo, tratar alguns assuntos relativos ao estágio de desenvolvimento científico e tecnológico do país, observando onde ele existe, onde é mais danoso para a sociedade brasileira, como pode afetar a saúde da população etc. Além disso, permite captar as contradições e mediações que permeiam os processos de organização do trabalho, a reestruturação ocupacional da economia e a própria forma de controle social da força de trabalho que acompanha esses processos. Possibilita, ainda, propor alternativas de formação profissional que levem em conta os interesses da coletividade e não apenas os dos setores produtivo ou empresarial. Finalmente, essa análise permite considerar as especificidades de uma situação histórica concreta. O Brasil, enquanto país periférico, sofre as contradições e os desequilíbrios de uma modernização dependente e, além disso, de uma sociedade de classes antagônicas, dado importante que não pode ser esquecido. Assim, tentarei caracterizar o capitalismo contemporâneo e os modos como são afetadas por eles: a estrutura do setor industrial, a estrutura do setor terciário, incluindo o serviço de saúde, e, por último, a profissionalização.

Estamos vivendo um momento importante em que o paradigma da organização do trabalho, baseado na extrema segmentação decorrente do modelo fordista/taylorista, está alcançando seu limite. Esse paradigma teve sua fase de implantação nos Estados Unidos, do início do século XX até a Primeira Guerra Mundial e, na Europa, nos anos intermediários entre as duas guerras. Sua disseminação pelo resto do mundo deu-se nos anos do pós-guerra. A partir da década de 1960, esse modelo começou a apresentar sinais de decadência, observando-se hoje a transição do paradigma da produção em massa para um novo paradigma, o da produção flexível.

Algumas características permitem revelar em que consiste o paradigma que ora se vem esgotando. Primeiro, o refinamento da cooperação baseada na divisão do trabalho, portanto cooperação mecânica, não orgânica, alienada, leva à concentração dos meios de produção e à centralização das decisões. Tal modelo resulta na oligopolização da economia, ou seja, na organização de grandes grupos ou de grandes unidades produtoras, gerando uma estrutura do setor industrial integrada horizontal e verticalmente. Verticalmente no sentido da tendência das empresas a produzirem desde a matéria-prima até o produto final ou, quando

isso não ocorre no âmbito da mesma empresa, mediante uma articulação setorial bastante estreita, de tal maneira que o insumo de uma empresa é o produto de outra. Esse processo de centralização e concentração acaba por gerar, intrinsecamente, uma série de problemas de funcionamento, porque se baseia na produção em massa e deve ter um consumo de massa. É concentrador de capital, mas, ao mesmo tempo, depende de certo grau de distribuição para viabilizar o consumo necessário.

Um fato importante é que, nos países do Primeiro Mundo, a oligopolização precedeu a internacionalização, enquanto nos países subdesenvolvidos se observa o contrário: a decisão de internacionalizar é que acarreta a oligopolização da economia. Isso é muito mais dinâmico, mais selvagem, porque não existe qualquer anteparo que possa reduzir a violência do choque. Embora o capitalismo sempre tenha tido esse caráter de intencionalidade, é a partir do período da Segunda Guerra Mundial que se constitui um verdadeiro sistema internacional, incluindo o capital financeiro e incorporando os países do Terceiro Mundo como dependentes ou periféricos. Esses países passaram a fazer parte do sistema internacional na condição de unidades desse sistema, não mais na posição de colônias.

Entretanto, ao mesmo tempo em que são postos em xeque pela internacionalização das decisões da economia, esses países é que viabilizam esse mesmo processo, no sentido de que despressurizam contradições internas dos países ricos, socializando as responsabilidades, os riscos e as perdas.

É característico desse paradigma, por exemplo, que a reprodução da força de trabalho seja responsabilidade da empresa apenas durante o tempo de trabalho direto. Para além dessa esfera, passa a ser responsabilidade do Estado, que tem que criar esquemas para a sustentação da infância, da velhice, dos gastos com a aposentadoria e com a cobertura à doença. No paradigma da produção em massa, a manutenção da saúde do trabalhador é atribuição do Estado, que pode, ele próprio, executá-la ou delegar a tarefa. De qualquer maneira, porém, ele distribui a responsabilidade pela manutenção da saúde do trabalhador em condições compatíveis com as demandas do setor oligopolizado. Assim, o direito à saúde não abrange toda a população, mas apenas os empregados desse setor. O mesmo ocorre em relação àquelas medidas que visam prevenir ou minorar impactos ocasionados por condições desumanas de trabalho, privilégio restrito a esse setor. Cabe ressaltar

que a melhoria das condições de trabalho restringe-se a ajudar o empregado ou dar-lhe cobertura para suportar a agressão do dia a dia sobre o seu corpo e a sua mente. Nessa mesma linha, situa-se, também, a política de manter os salários em nível compatível com o consumo necessário à manutenção da economia.

Quando se trata de Brasil, esse quadro revela-se ainda mais dramático e perverso. As políticas de habitação, saneamento, educação e formação profissional têm-se limitado a compor um conjunto de atividades que o Estado, diretamente ou como intermediador, assume para manter a força de trabalho em condições de ser utilizada pelos setores oligopolizados da economia. Enquanto isso, a grande massa da população se encontra em situação calamitosa.

Outra característica do paradigma da produção em massa é o aumento dos lucros e a busca de superlucros pela diminuição do custo de um dos fatores da produção, de maneira a manter o mesmo preço do mercado e obter um ganho adicional. Isso se conseguiu, por exemplo, instalando-se subsidiárias das grandes empresas multinacionais perto das fontes de matéria-prima e também com a utilização de mão de obra barata, tornando, assim, o preço do produto mais competitivo. Atualmente, esse superlucro é obtido principalmente por meio da crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo, como forma de diminuir o custo de alguns fatores da produção.

A competitividade, nesse modelo, é baseada no baixo preço da unidade de um produto fabricado em larga escala. Uma de suas consequências é o fenômeno da terceirização da economia, ou seja, a ampliação do setor terciário. Na própria empresa industrial, aumentam os setores de planejamento e de serviços, para dar cobertura à atividade de planejamento. Por sua vez, intensifica-se a urbanização e, em decorrência, a necessidade da criação de infraestrutura urbana. O próprio Estado tem que se modernizar e se racionalizar para cumprir as novas funções.

Nesse contexto, as relações entre capital e trabalho não podem mais se expor aos choques da fase concorrencial: não pode haver confronto direto porque isso perturba o fluxo da produção em massa, em que qualquer interrupção acarreta enormes prejuízos. É necessário ganhar, por antecipação, a boa vontade e a motivação da força de trabalho, sendo característico associar a produtividade à motivação do trabalhador. Para compensar a desqualificação e a desprofissionali-

zação que a extrema divisão do trabalho acarreta, tenta-se criar um clima estimulante, que faça o trabalhador cooperar e ter vontade de participar, por meio de uma série de procedimentos persuasivos, de salários indiretos, de benefícios relacionados ao aumento da produtividade. Um sintoma importante é a ênfase que a produção em massa dá ao treinamento gerencial e ao chamado desenvolvimento organizacional. O gerente, o administrador, tem um papel importantíssimo na manutenção do nível de satisfação dos empregados, mesmo em condições adversas de execução do trabalho. Assim, a parte nobre do treinamento é direcionada para o corpo gerencial, que tem que ser coeso e “comprar” o projeto da instituição, seja ela uma empresa, um hospital ou uma entidade prestadora de serviços.

A educação e o trabalho, nesse modelo de produção em massa, tendem a um afastamento relativo, uma vez que o sistema empresarial espera da escola apenas uma preparação básica. Interessa às empresas elas mesmas propiciarem o treinamento em serviço, visto que, dessa forma, o trabalhador pode ser socializado dentro de uma cultura institucional específica.

Nos anos 1960, esse modelo começa a entrar em crise, embora a maioria dos autores considere os anos 1970 e 1980 como o período de gestação de um novo paradigma. Enquanto a produção em massa tinha como pilares o preço baixo do petróleo e a mecanização barata, esse novo paradigma vai incorporar a microeletrônica para baratear seus custos. Do ponto de vista econômico, o esgotamento do paradigma da produção em massa decorre da dificuldade de continuar indefinidamente a divisão do trabalho de forma a eliminar os “tempos mortos”. Por exemplo, a diminuição do tempo gasto por uma esteira para transportar certo equipamento tem limite, ou seja, acima de certo grau não adianta aumentar a velocidade, porque aumenta o número de erros e de acidentes na linha de montagem. Isso torna economicamente impossível compactar mais o trabalho.

Por outra parte, a produção em massa exige uma série de investimentos na aquisição e estocagem de matéria-prima, sendo necessário calcular corretamente a quantidade de cada material a ser comprado, para que a falta de um deles não inviabilize o processo produtivo. Tais fatores também representam limites econômicos para esse tipo de produção. Com a microeletrônica, foi possível inverter a lógica desse processo. A competitividade não está associada à capacidade de

produzir uma unidade barata para vender em grande quantidade, mas à de produzir exatamente o que o comprador deseja. Desse modo, em vez de produzir primeiro para vender depois, produz-se o que já foi vendido. Com isso, pode-se evitar uma série de situações, como a estocagem de matéria-prima e de mercadoria pronta, e reduzir o capital de giro e o investimento nas instalações, assim como o tamanho das empresas.

O novo paradigma é compatível com a pequena empresa, que não precisa estar, necessariamente, vinculada a outras maiores. Nesse novo modelo, ocorrem associações que acabam beneficiando o capital. Não mais se aumenta a planta da fábrica, mas criam-se pequenas empresas autônomas, embora do mesmo grupo, que prestam serviços à empresa maior. O investimento dela passa a ser diferente e as proporções de capital fixo e variável também se modificam, facilitando a produção de itens específicos. Com isso, também se introduz um elemento considerável de controle da força de trabalho. Enquanto na produção em massa a organização dos trabalhadores é inevitável, pois, como resultado do nivelamento acarretado pela desqualificação, todos se igualam e se unem nas lutas comuns, nessa nova forma é possível segmentar a organização dos trabalhadores, fazendo eles se voltarem uns contra os outros. Os empregados da empresa maior são mais protegidos e têm bons salários, o que não acontece com os das outras empresas, pequenas, que não possuem as mesmas regalias. Assim, eles passam a ver como os seus grandes inimigos os colegas “privilegiados”, e não os patrões.

É interessante observar como esse novo modelo permite, de certa forma, outros tipos de manipulação. A organização dos trabalhadores que, no modelo de produção em massa, pode ter muita força, nesse outro modelo se torna mais delicada por uma série de razões. Se o primeiro já se caracterizava por ser um modelo excludente, o paradigma que surge pressupõe uma exclusão ainda maior. Alguns autores calculam que, no final do século, apenas a quarta da população economicamente ativa estará bem empregada e um quarto estará semiempregada, enquanto a metade ficará fora da economia. Outros falam numa volta à manufatura, com grande parte da população permanecendo à margem da economia organizada, que manipula e reproduz o capital.



De outra parte, afirma-se que o novo paradigma técnico-econômico não está ainda definido, existindo três opções, cuja escolha, em última instância, se pautará por critérios políticos. Uma delas – só compatível com o Terceiro Mundo – prevê a intensificação do modelo fordista, cuja sobrevida seria possível à custa, por exemplo, do achatamento salarial. Outra opção seria modificar esse modelo, mantidas, porém, as suas linhas gerais em benefício de algumas esferas não atendidas do mercado, tais como aquelas ligadas às novas tecnologias, em que se inclui a própria microeletrônica. A terceira seria o abandono radical do paradigma fordista em favor da chamada flexibilização do trabalho, modelo baseado em pequenos grupos autônomos, de pessoal altamente qualificado, em que a máquina se coloca como um complemento do homem, tendo realmente sua produtividade aumentada pela criatividade humana. Isso leva aos conceitos de requalificação, reprofissionalização e politecnia, no sentido de que esses processos serão extremamente importantes somente para aquela parcela dos trabalhadores protegidos.

Nesse contexto, as relações entre educação e trabalho revestem-se de novos significados. A função da educação se torna mais importante na preparação da força de trabalho, uma vez que as habilidades requeridas do novo trabalhador são muito relacionadas com aquelas desenvolvidas na escola, isto é, responsabilidade, capacidade de abstração, de resolver problemas e de trabalhar com símbolos e compreensão de textos abstratos, entre outras. Surgem também as ideias da educação do consumidor e da consciência ecológica, pois tanto a produção quanto o consumo podem ocasionar a destruição do planeta.

Parece que, em termos de qualificação, o que deve acontecer é um aumento do que se chama popularização da qualificação, isto é, um aumento do número absoluto de pessoas altamente qualificadas e, simultaneamente, um aumento na quantidade de pessoas que perdem em matéria de qualificação.

Abro um parêntese para chamar a atenção para as questões da biotecnologia e da microeletrônica, que, seguramente, vão ocasionar mudanças significativas no perfil da qualificação profissional da saúde em todos os níveis. Nesse contexto, o técnico de segundo grau aparece como um elemento muito importante, como

membro das equipes de pesquisa e desenvolvimento, como operador de equipamentos mais sofisticados em hospitais e no atendimento direto à população, bem como no estabelecimento de estratégias de saneamento e de combate a pragas.

Quando se pensa esse novo modelo em termos de Brasil, vê-se que o fato de a oligopolização ter precedido a abertura da economia trouxe contrastes muito maiores do que os existentes no Primeiro Mundo. Avalia-se que o país possui um parque industrial de base bastante ampla, bastante equilibrado e diversificado nas áreas tradicionais, mas extremamente deficitário no que diz respeito às chamadas tecnologias de ponta, que, inclusive, são os pontos frágeis da integração horizontal e vertical desse parque. De qualquer maneira, o tipo de industrialização ocorrida, embora propicie ao país menores condições para competir no mercado internacional, fornece melhores condições de recuperação. Ou seja, considerando-se seu grande mercado interno, essa base mais larga e diversificada permite pensar em obter autonomia industrial e sanar as falhas a partir da decisão política de enfrentar o problema.

No caso do Brasil, é importante notar que o modelo fordista da produção em massa nem chega a se consolidar. Na verdade, já no fim do chamado “milagre econômico”, esse processo praticamente é abortado, tendo o Estado decidido assumir a realização de grandes obras para manter as taxas de crescimento e a consolidação do modelo de produção em massa, iniciativa também fracassada.

Concomitantemente a esse processo, começam a surgir indústrias baseadas no novo paradigma. Assim, além da heterogeneidade que já se observa nos países do Primeiro Mundo, em que a microeletrônica não avança uniformemente, aqui ainda existe outra heterogeneidade mais alarmante, ou seja, a convivência da tecnologia de ponta com a miséria absoluta, quadro que suscita importantes questões.

A reorganização da estrutura ocupacional no Brasil se caracteriza pelo crescimento do setor terciário e pela ampliação das funções do Estado e das grandes empresas, incluindo o crescimento do setor produtivo estatal e um primeiro momento de democratização, no sentido weberiano de racionalização da máquina governamental. O Estado, na verdade, serve de mediador para viabilizar a abertura da economia ao capital internacional, com o objetivo de preservar as condições

de funcionamento dos oligopólios. Na agricultura, acontece o que se chama de modernização conservadora, baseada na criação de agroindústrias, de grandes propriedades, de privilégios, de proteção ao grande proprietário. Por sua vez, as pequenas propriedades, embora sejam as responsáveis pela maior parte da produção (inclusive para exportação), têm menos acesso ao crédito, são menos protegidas.

Pode-se assinalar também o surgimento de um setor quaternário no país, baseado em critérios que não estão voltados para o bem-estar da população, mas, sim, para a sustentação do modelo de crescimento econômico. O bem-estar da população constitui apenas um subproduto, e em momento algum desse crescimento é tratado como objetivo principal.

De outra parte, o controle da força de trabalho por meios persuasivos é muito importante na década de 1970, perpassando toda a reforma do ensino que começa em 1968 e acaba em 1972. A própria criação do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra e os incentivos fiscais à formação profissional (lei nº 6.297/1975) constituem um mecanismo que, de um modo ou de outro, viabiliza formas de controle social da força de trabalho por meios persuasivos, quer dando aos trabalhadores uma socialização prévia, quer propiciando às empresas condições de elas próprias socializarem seus empregados, dentro de uma cultura institucional específica.

De certa forma, essas iniciativas representam uma contramedida ao processo de sindicalização maciça no país observado na década de 1970, como resultado da própria política econômica. Realmente, é impossível oligopolizar a economia sem que os trabalhadores se articulem, porque a mão de obra pronta para ser utilizada implica certa organização. E ela aconteceu no Brasil, nos anos 1970, quando quase dobrou o número de sindicalizados urbanos, e surgiu um novo tipo de sindicalismo com características diferentes daquelas do tradicional “peleguismo”. A esses fenômenos veio juntar-se a sindicalização maciça dos trabalhadores do campo, dos profissionais liberais e dos funcionários públicos.

Esse movimento teve, além dos mecanismos estatais de controle social da força de trabalho, uma contrapartida na instituição do *lobby* por parte das organizações patronais. Nesse espaço, o conhecimento das bases técnicas do processo de trabalho adquire maior importância como elemento de negociação. Numa situação em que a luta entre capital e trabalho passa a ser mediada pelas organizações

via mesa de negociação, o conhecimento das bases e das condições em que o trabalho é produzido assume fundamental importância. Para o profissional dos níveis médio e elementar da área da saúde, é prejudicial não estar organizado e não ser qualificado, porque, dessa forma, ele não consegue contra-argumentar em relação à sua exploração, como mão de obra barata, pelas empresas prestadoras de serviços.

Nessa circunstância, é necessário distinguir dois pontos de vista em relação às funções sociais da educação básica. Primeiro, o ponto de vista do país. Se há uma vontade política de mudar a situação do Brasil na divisão internacional do trabalho, é preciso enfrentar a questão do nosso paradigma. Algumas teorias dão certa vantagem aos países que, como o Brasil, abortaram o processo de produção em massa, porque eles não têm capacidade instalada ociosa para sucatear e perder. Ou seja, não tendo sido muito grande a inversão e havendo condições de trabalhar com menor capital fixo, talvez seja possível queimar etapas. A educação básica, em particular a de nível médio, por causa da idade do aluno e das condições em que ele tem de sistematizar o conhecimento, é de fundamental importância para criar as bases da produção endógenas e de conhecimentos científicos e tecnológicos no país. Desse modo, é importante repensar o sistema de educação básica, especialmente no caso do ensino técnico de segundo grau.

O segundo ponto de vista é o da população: o que é bom para o Brasil é bom também para todos os cidadãos brasileiros? Numa sociedade socialista talvez a resposta fosse positiva. Contudo, numa sociedade de classes, o fato de ser importante para o país mudar a participação na divisão internacional do trabalho não significa que isso seja igualmente benéfico para todas as pessoas. Essa mudança pode mesmo ser uma forma de atender os interesses da classe dominante, e não os da maioria dos trabalhadores. Por isso, é necessário distinguir duas perspectivas.

Para a classe dominante, resolver o problema das novas tecnologias talvez não seja tão decisivo quanto para os trabalhadores, porque, de certa forma, ela é conservadora no sentido de que, se o Brasil permanecer subdesenvolvido, continuará viável insistir com o paradigma fordista. Essa, provavelmente, seria a saída para as elites, mas não para os trabalhadores, aos quais necessariamente interessa o desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, é importante notar a existência de

contradições que possibilitam espaço de manobra, que pode ser usado em benefício do trabalhador, desde que haja clareza na concepção da escola que se pretende, do técnico que se quer.

No momento, urge investir na formação do técnico nas áreas de saúde, educação e saneamento, e em outras de interesse claramente coletivos. Não é tanto o caso do técnico industrial, pois a própria empresa encontrará mecanismos de qualificar esse tipo de profissional para a sua demanda. É o técnico de interesse coletivo que deve merecer maior atenção dos especialistas e dos administradores da educação.

Há várias indagações ainda a serem respondidas. Mesmo que a escola fundamental seja unitária, como pensar o ensino técnico profissional, sabendo-se que grande parte da população está no mercado informal e que, mesmo que o novo paradigma econômico for sendo incorporado à economia brasileira, essa parcela da população continuará excluída? Como pensar a habilitação técnica, considerando o setor informal ou o empregado nos oligopólios tradicionais que estão em crise, como a siderurgia? E para o setor chamado “de ponta”, qual seria o perfil desse técnico? As habilitações que existem hoje, baseadas nas disciplinas tradicionais, resolvem o problema? Qual o conhecimento necessário a um técnico em biotecnologia?

Os limites entre as áreas tradicionais do conhecimento são cada vez menos distintos, o mesmo ocorrendo entre os setores da economia. Na agroindústria, estão se unindo os setores terciário e primário, ou seja, os próprios setores tradicionais da economia estão tornando mais tênues os seus limites. É urgente pensar como deve ser a formação do técnico numa situação de transição e de mudanças tão significativas.





# *Profissionalização de trabalhadores de saúde de nível médio: problemas e desafios*

*Alina Maria de Almeida Souza*

A formação de pessoal de nível técnico apresenta alguns problemas que extrapolam as preocupações debatidas atualmente, como a necessidade de integração entre ensino e serviço. As questões vinculadas ao processo educativo, tema desta exposição, suscitam outras, que consideramos fundamentais diante do projeto de Reforma Sanitária e da conjuntura nacional.

Observamos avanços importantes do ponto de vista político-jurídico para a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) de acordo com as diretivas constitucionais, incluindo a formação de recursos humanos. A prerrogativa do setor saúde de ordenar essa formação acarreta uma série de conflitos, cuja resolução requer discussão e aprofundamento, principalmente no que diz respeito aos problemas educacionais, em especial no âmbito da universidade. Como equacionar esse ordenamento com a proposta de autonomia universitária? Alguns setores da sociedade civil argumentam que o setor saúde não deve se envolver com a educação, pois essa deveria ser uma atribuição exclusiva do setor educação. A corporação universitária defende também esse ponto de vista.

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Congresso Nacional tem sido historicamente demorada em virtude da divergência de interesses dos vários setores ligados às instituições educacionais públicas e privadas e também da relativa falta de organização do movimento social. Além disso, as propostas contidas na LDB tratam a formação técnica como complementar à educação básica, ou seja, uma área a ser construída após a conclusão do primeiro e segundo graus. Portanto, a profissionalização inclui-se no projeto como tarefa posterior ao processo de educação geral de formação do cidadão.

Se considerarmos que, no setor saúde, as forças organizativas têm sido mais ativas, e o projeto da saúde tem avançado mais rapidamente no campo político-

jurídico a partir da Constituição, podemos concluir que as divergências entre projetos de preparação de técnicos para a área da saúde estarão presentes por algum tempo. Além disso, deve-se reconhecer que há situações problemáticas e heterogêneas quanto à força de trabalho no setor saúde, pois quase cinquenta por cento da força de trabalho empregada não possui qualquer qualificação específica e exerce na prática direcionalidades técnicas.

Dessa forma, há uma contradição tanto do ponto de vista dos projetos educacionais quanto do movimento da Reforma Sanitária, que, basicamente, se constrói no ideário da universalidade, equidade e integralização de ações e que, necessariamente, pressupõe assistência à saúde de qualidade. Esse pressuposto, por sua vez, implica a formação adequada de todos os trabalhadores do setor saúde, universitários ou não, para que se possam alcançar os objetivos da reforma.

Também é necessário pensar, prospectivamente, na renovação dos quadros e na ampliação da oferta de profissionais devidamente preparados. Dessa forma, a profissionalização na área da saúde deve avançar em duas direções: qualificar os trabalhadores e formar novas gerações de técnicos para ingressar no setor.

Do ponto de vista educacional, esse panorama apresenta alguns problemas. As escolas técnicas na área da saúde devem buscar metodologias para profissionalizar trabalhadores que foram marginalizados do processo educacional regular ao longo dos anos, muitos sem qualquer grau de escolaridade. Ao mesmo tempo, é preciso desenvolver processos metodológicos para o contingente de jovens oriundos da escola regular, que podem iniciar seu processo de profissionalização antes de integrar-se à força de trabalho.

A busca de metodologias adequadas a essa situação deve conduzir o pensamento educacional para a profissionalização no setor saúde. A construção de um processo educativo para qualificar os trabalhadores já engajados na força de trabalho precisa ser necessariamente diferente daquela que se destina à profissionalização de leigos. Essa busca de metodologias suscita também questões relativas à própria compreensão do processo de Reforma Sanitária.

A Reforma Sanitária, neste momento de processo eleitoral para a escolha de um novo presidente da República,<sup>1</sup> pode vir a ser comprometida pelo entendimento de seu significado. O Brasil, como afirmam vários analistas políticos, não está

<sup>1</sup> A autora faz referência ao processo eleitoral em que Fernando Collor de Mello se elegeu presidente. (N. da Org. da 1a. edição)

elegendo apenas um novo presidente, mas uma opção no campo do neoliberalismo ou do socialismo. Essa opção terá repercussões no campo da saúde e do movimento da Reforma Sanitária. Existe a possibilidade de direcionar a implantação do SUS para atender apenas aos grupos marginalizados, ou seja, torná-lo um projeto de saúde para os pobres, cidadãos considerados de segunda categoria, e não para toda a população. Diante dessa alternativa, vai-se pensar na escola profissionalizante de saúde para preparar técnicos que cuidem da população de baixa renda ou, na perspectiva da universalização, preparar profissionais orientados para um patamar de cidadania mais avançado, ou seja, todos os brasileiros, independentemente da condição econômica social, tendo seus direitos à saúde respeitados e atendidos. Este momento, portanto, nos coloca diante de duas direções opostas na concepção de formação de pessoal técnico e constitui um desafio para a definição de políticas de formação desse contingente.

Diante de nossa história de luta no movimento da Reforma Sanitária, cabe a interrogação: seremos os executores dessa política, formaremos um bloco de protesto ou teremos de nos aliar para ajudar a avançar e a manter o ideário constitutivo da reforma? Frente à incógnita das eleições e ante essas perspectivas, só nos resta ficar atentos e acompanhar os resultados.

Passaremos agora a examinar problemas inerentes aos processos de preparação de pessoal de saúde, os fatores hoje presentes e suas tendências. Inicialmente, é necessário enfatizar que a área de recursos humanos vivencia uma contradição: em termos de discurso é extremamente valorizada, mas na prática é pouco dignificada e tratada sem prioridade política. O corpo de conhecimentos da área é quase sempre relegado a segundo plano, os problemas equacionados na base do “eu acho”, do “jeitinho para tratar com pessoas” etc. É preciso, portanto, buscar caminhos para valorizar o setor. Estudos existem, houve avanços no conhecimento da força de trabalho, do processo de trabalho na saúde e da organização dos serviços, das profissões, suas histórias e movimentos corporativos. Alguns trabalhos teóricos relevantes sobre a área vêm sendo apresentados e discutidos.

Verifica-se que uma ênfase maior tem sido dada aos assuntos referentes à administração de pessoal. Por exemplo, as propostas da área de recursos humanos para a Constituição e a lei do SUS foram todas resumidas, enfatizando-se especifi-

camente questões dos planos de cargos e carreiras. O ordenamento da formação de recursos humanos fica definido de forma ampla, sem se especificar o papel do setor saúde na condição do processo de formação de seu pessoal, principalmente de nível médio. Historicamente, a área da saúde vem preparando o pessoal auxiliar e técnico, sendo a experiência do setor educação, nesse campo, bastante limitada e de resultados pouco significativos, seja na quantidade, seja na qualidade. Pode-se afirmar, com segurança, que a maioria dos técnicos tem sido preparada, formal ou informalmente, pelo setor saúde. A área de enfermagem, na qual a formação da maioria dos auxiliares e técnicos é realizada por esse setor, comprova esse fato.

O papel do Ministério da Educação tem sido, basicamente, o de normatizar currículos mínimos profissionalizantes, nem sempre pautados por uma visão de recortes do conhecimento em função do processo de trabalho, mas por uma miniatura de currículos do nível superior, como no caso da enfermagem. É necessário analisar esse currículo e legitimar as habilitações específicas da área da saúde, buscando visualizar o perfil do novo profissional para o SUS de acordo com as bandeiras de luta do movimento da Reforma Sanitária e das diretrizes estabelecidas na VIII Conferência Nacional de Saúde. Na formação desse profissional, devemos, principalmente, buscar superar a dicotomia coletivo *versus* individual e teoria *versus* prática.

É fundamental refletir sobre como organizar um processo pedagógico que atenda essas questões. Torna-se imperativo conhecer o processo de trabalho de forma prospectiva, ou seja, aquele que esperávamos vir a ocorrer com a reorganização do sistema, no sentido de sua maior produtividade e resolutividade. Precisa-se construir um currículo que reflita a integralidade das ações de saúde e que, no campo de ensino do pessoal técnico e auxiliar, supere a dissociação entre teoria e prática. Trata-se de buscar um processo pedagógico que integre a formação profissional, a educação geral e o sentido de cidadania.

Esses são problemas cruciais no desenvolvimento de uma escola técnica para o setor saúde, uma escola que recupere e legitime os que já estão trabalhando sem preparação específica e que forme novos profissionais para o mercado. Em resumo, as questões que se apresentam são: que novos perfis profissionais são esses? Qual será o processo de trabalho no SUS? Quais os aspectos coletivos desse processo,

quais as relações interpessoais, quais as especificidades e direcionalidades técnicas? Assim, será possível definir cortes no conhecimento para fundamentar procedimentos e ações e, ao mesmo tempo, compor novas habilitações específicas para a área da saúde.

Essas são apenas especulações, pois nossa realidade ainda apresenta uma necessidade primordial de superação em termos de qualidade. A área de enfermagem, por exemplo, representa aproximadamente 49% da força de trabalho, dos quais cerca de 60% não têm preparação específica. Devemos considerar imperativa a definição dessa área como prioridade política no desenvolvimento de esforços de formação, para superar a atual bipolarização na qualificação da força de trabalho (médicos *versus* trabalhadores sem qualificação) e suas consequências nos processos institucionais de atenção à saúde. A partir dessa realidade, nos defrontamos com o desafio da metodologia para a integração ensino/serviço e ensino/trabalho, e a legitimação do processo.

Os elementos da metodologia a serem examinados são o sujeito, o objetivo (conteúdo) e o processo resultante dessa interação (o conhecimento) para que a aprendizagem resulte da integração com a realidade. Do ponto de vista da cognição, temos que fazer uma opção clara de entendimento do sujeito. No caso dos trabalhadores de saúde ou postulantes de profissões de saúde, sabemos tratar-se de adultos ou jovens, cidadãos com uma história sociocultural específica e com capacidade de promover transformações e desenvolver conhecimentos. Estamos diante de um grupo heterogêneo em relação não apenas à experiência no campo da saúde, mas também às visões de mundo e à faixa etária, amplitude essa que não permite um equacionamento metodológico único, focado nas características do sujeito.

Em relação ao objeto, devemos considerar sua complexidade. A área da saúde deve ser entendida como um campo essencialmente multidisciplinar, em que as ciências biológicas, físicas e sociais interagem de forma singular na construção do objeto. A sua definição requer a compreensão da totalidade, e o seu corte deve corresponder às necessidades do processo de trabalho, de modo que o conhecimento do objeto fundamente a prática concreta.

Uma vez equacionadas as questões relativas ao sujeito e ao objeto de conhecimento (conteúdo), cabe, na busca da metodologia, encontrar um caminho que possibilite ao sujeito interagir com o objeto de várias formas no plano da realidade, a partir de sua própria concepção de mundo. Em outras palavras, a metodologia deve definir uma série de atividades que coloquem o sujeito diante do objeto, de modo que ele possa dominá-lo com base em sua experiência e vivência e, nesse processo interativo, permitir que o mesmo não seja apenas especializado ou qualificado tecnicamente, mas transformado em agente ativo, sujeito crítico no processo de trabalho.

Diante dessas questões, podemos considerar que a Escola Politécnica de Saúde tem um desafio muito grande. Por um lado, ao definir uma metodologia para trabalhadores, deve considerar toda a prática específica acumulada e a necessidade de sua revisão. Por outro, para os que estão postulando a área sem experiência anterior, as aproximações da realidade podem passar por vivências simuladas, como passo intermediário para a inserção no concreto das práticas de saúde.

Além disso, a escola profissionalizante de saúde que se proponha a preparar pessoal de várias áreas técnicas deverá pensar nos aspectos coletivos do conhecimento para todos os trabalhadores da saúde, de modo a consubstanciar o ensino da cooperação e o sentido de equipe de trabalho nas especificidades de cada uma dessas áreas. Deve-se pensar que uma escola técnica pode desenvolver profissionais com um perfil que atenda às prioridades dos programas de saúde em termos de quantidade e qualidade, considerando a possibilidade de adaptar esse perfil à demanda local, regional e até nacional. É importante enfatizar que a escola técnica, para enfrentar os desafios da atualidade, não deverá, de nenhuma forma, pensar em polivalência para o pessoal da saúde, mas perseguir a formação especializada de acordo com direcionalidades técnicas específicas, dentro de um espírito de entendimento e cooperação de equipe de saúde.



## Debate

**Questão:** *Maria Umbelina discute a formação profissional no campo da saúde, chamando a atenção para a crise dos paradigmas de regulação do processo de trabalho. Mostra que essa crise tem uma faceta no Primeiro Mundo, onde o processo de concentração do capital levou séculos, e que, nos países do Terceiro Mundo, isso aconteceu em poucas décadas, resultando num processo marcadamente violento. Aponta algumas contradições nessa crise dos paradigmas, entendendo que a definição dessas contradições é de caráter político. Conclui chamando a atenção para a formação básica e sua importância para a cidadania.*

*Alina Souza enfatiza também a necessidade de termos uma opção política que dê conta dessa realidade. Toma como ponto de partida a luta travada pelos profissionais que têm uma perspectiva de saúde pública que revela uma nova reordenação da sociedade e um novo tipo de homem. É preciso também levar em conta que essa luta se situa num contexto em que há um sistema único de saúde enquanto projeto e uma prática privatista brutal. Nessa nova perspectiva, como atender àqueles já inseridos no processo de trabalho em saúde (que ela sintetiza como ensino no trabalho), os que ainda não estão nesse pro-*

*cesso e os que precisam ter essa mentalidade renovada? Acrescento outro problema, tentando resgatar essa concepção ampla de saúde e de cidadania: quem garante que a formação básica, entendida como aquela que dá conta do entendimento das bases científicas e tecnológicas, não é profissionalizante?*

*Temos que pensar uma escola básica que, na sua concepção ampla, forneça elementos de profissionalização. Mas isso não resolve o recorte específico. A questão nos leva a refletir sobre como delimitar um campo sem restringi-lo demais. É preciso entender e “desenhar” uma escola básica que tenha elementos de profissionalização, mantendo interfaces com a dimensão mais ampla de cidadania. Isso pode trazer luzes para pensar em que momento trabalhar a formação profissional mais específica, momento que não é definido a priori, mas considerando-se as circunstâncias mais propícias para que ele ocorra.*

**Questão:** *Alina Souza chama a atenção para a complexidade do processo de formação dos profissionais que, em última instância, serão os atores da concretização da Reforma Sanitária. A aproximação entre educação e saúde acaba acontecendo muito mais por justaposição dos dois setores do que*

*em virtude de uma reflexão a respeito das estruturas educacional e de saúde e de como elas se articulam. É frequente encontrar na saúde a tentativa de suprir deficiências da formação do profissional recém-ingressado na rede por meio do próprio serviço de saúde, assumindo o compromisso (e se incumbindo) de responder pela qualificação desse trabalhador. Isso traz alguns problemas, porque há limites para a possibilidade de atuação da área da saúde e, mais especificamente, do serviço. É uma questão nuclear para quem pensa não a educação pela educação, nem a saúde pela saúde.*

*Maria Umbelina, quando discorre sobre a modificação dos paradigmas, traz um componente importante para essa reflexão, no qual se inclui o tema do mercado profissional como definidor das habilitações necessárias para formar o profissional x, y ou z. É importante indagar como acontece a articulação da proposta de formação profissional com o mercado de trabalho. Se a articulação é direta e se, uma vez modificado o paradigma, algumas coisas têm que ser repensadas, incluindo as cento e tantas habilitações profissionais existentes, das quais vinte e poucas da área da saúde. É preciso mantê-las todas, acrescentar outras ou suprimir algumas? A discussão da habilitação profissional no segundo grau é fundamental, nuclear, no sentido de definir por onde caminhar.*

*Alina Souza aborda o problema das escolas técnicas e desenha uma proposta para elas. Mas o que se está entendendo realmente por escola técnica para a saúde? Como a discussão está articulada com o pensar as especificidades de uma formação em nível de segundo grau? E essa formação se insere na formação básica ou, prioritariamente, tem que se pensar a criação dessas escolas a partir das necessidades do setor saúde?*

**Maria Umbelina:** A formação básica, neste momento, tem que estar necessariamente articulada com a questão do trabalho. A ideia de uma educação separada do trabalho é obsoleta, em face das atuais transformações sociais. Considerando a situação quer do país, quer dos trabalhadores, é importante que o segundo grau tenha condições de “abrir” para o aluno a compreensão de como se organiza o trabalho, o que é produção, que tipo de relações são geradas a partir daí. É fundamental que o aluno tenha esse conhecimento, tenha condições de perceber de que forma se abrem ou se fecham instâncias de participação política, que relação essa participação política tem com a organização do trabalho, como o conhecimento da organização do trabalho é instrumento da participação política, é

argumentação, é força do trabalhador em termos de participação política. Que ele tenha acesso, inclusive, à produção da existência dele. São outras facetas relacionadas com essa totalidade da vida econômica, da vida política e da vida cultural.

É nesse sentido que entendo o segundo grau, com essa faceta de relação com o trabalho. Não sei se seria profissionalização *stricto sensu*, mas, de qualquer maneira, significaria preparar a pessoa para viver na sociedade contemporânea. Na perspectiva desse novo paradigma, que não está ainda totalmente definido, pode-se ver claramente que a atuação de outro conjunto de princípios da organização do processo de trabalho em nossa sociedade de Terceiro Mundo ocasionará um contraste muito mais violento do que nos países do chamado Primeiro Mundo. Nesse prisma, o próprio exercício da cidadania, da participação política, a vida do cidadão enfim, fica muito condicionado por um conhecimento que se aproxima não apenas de uma profissionalização, mas também do conhecimento bastante profundo de alguns aspectos do trabalho.

Isso pode ser observado, por exemplo, na questão epidemiológica, na impor-

tância de esquemas de vacinação em massa e no movimento de defesa do consumidor quanto ao uso de defensivos agrícolas e outras drogas. É preciso ter alguma malícia em relação às derivações da tecnologia, de forma mais contundente, de modo a não se expor enquanto pessoa a riscos desnecessários e, também, para poder interferir, de forma qualificada, na tomada de decisões quanto ao uso de tecnologias que vão afetar a vida de cada um. Há uma interface muito grande entre esse ensino técnico e o segundo grau, considerado como educação básica. Nas circunstâncias atuais, a bagagem do cidadão comum deve conter, em grande parte, os elementos necessários à profissionalização. É claro que a parte operacional do ensino técnico não será possível. Não tem cabimento formar todas as pessoas como técnicos em determinado campo. Essa reflexão sobre a educação básica voltada para o trabalho avança um pouco quando se discute, por exemplo, se a formação profissional deve ocorrer durante ou após o básico. Entendo que o ensino técnico deveria privilegiar, como função da educação pública, a formação de técnicos nas áreas de interesse coletivo, como saúde, educação e saneamento.

**Alina Souza:** No Brasil, dado o seu quadro de carências, ainda poderia haver muita festa para quem terminasse a quarta ou a oitava séries do primeiro grau. Na Europa e nos Estados Unidos, na época em que somente a metade da população concluía o equivalente ao quarto ano, havia uma festa de família e missa, assinalando a conclusão de um ciclo.

Dadas as condições atuais do país, uma escola técnica para a área de saúde tem que, pelo menos, resgatar o social para os trabalhadores, para aquelas pessoas que foram marginalizadas do sistema educacional, até que seja possível estabelecer níveis. Cuba, num determinado momento da revolução, fez um projeto político visando atingir determinado patamar, que está mudando neste momento. O país vem alterando, inclusive, a política e as exigências para a formação de enfermeiros.

Temos que pensar uma escola técnica para este Brasil tão conflituoso e contraditório, que tem patamares variados em função de diferenças regionais. Esta escola técnica de saúde deve acolher essa discussão, bem como os problemas mais diretamente ligados à área educacional, para poder profis-

sionalizar, porque, em última instância, são pessoas que compõem a chamada população adulta, a população produtiva.

**Questão:** *Não penso na escola básica de “cuspe e giz”, mas, sim, na perspectiva de uma pessoa que faz a seguinte pergunta: “Se passarmos da química aristotélica para a química do raio laser, qual a mudança qualitativa para a sociedade?” Quando defendemos a escola básica ligada ao trabalho, não a ligação imediata, mas a mediada, imaginamos um curso de química que, de modo gradativo, dê conta dos avanços da ciência química, mas que, ao mesmo tempo, forneça elementos consistentes para o indivíduo a fim de que ele possa fazer o recorte, possibilitando-lhe, por exemplo, optar por ser técnico em saúde, e não técnico em transporte.*

*Parece-me que a tese defendida hoje seria a de garantir, a de defender a escola básica profissionalizante em todos os campos de uma sociedade democrática que aponte para uma sociedade socialista. Porém, como dar conta da realidade rebelde que aí está? O que fazer? A posição politicamente mais adequada seria que a profissionalização stricto sensu fosse concomitante a essa escola básica de primeiro e segundo graus.*

*Hoje, o indivíduo passa quatro ou cinco horas por dia na escola e complementa a sua formação em outra instituição. Sonhando um homem novo numa sociedade nova, com uma educação desinteressada, no sentido de não estar subordinada às imposições do mercado, poderia ser pensada uma escola básica na qual o indivíduo tivesse um bom ensino de química, de física, de história, discutisse o processo de trabalho e, articuladamente, fosse profissionalizando-se em outra entidade. Isso idealmente, pois estamos sonhando um homem novo numa sociedade nova.*

*Quando se afirma que o ensino básico qualifica, profissionaliza, isso significa que esse básico deve dar conta dos vários campos – das ciências naturais, das ciências biológicas, das ciências físicas, das ciências químicas, das ciências sociais, da cultura dos valores etc. Precisa também buscar um núcleo que organize o conhecimento em determinado campo. Isso é profundamente profissionalizante.*

**Maria Umbelina:** O ensino técnico *stricto sensu* deve ter, obrigatoriamente, um compromisso com o exercício da profissão, porque é um processo mais sistematizado, no qual se investe numa pessoa que já é privilegiada, porque conseguiu atingir determinado grau

de escolarização. Por sua vez, diante da tendência ao desemprego estrutural de metade da população, são da maior importância formas alternativas de profissionalização, especialmente para o indivíduo que atua na economia informal. A esperança seria que o desenvolvimento criasse condições de tirar esse cidadão da economia informal, mas o que está surgindo é o contrário, o novo paradigma tende a acentuar essa marginalização.

**Questão:** *Imagino como poderia ocorrer, na prática, a profissionalização dentro da educação geral. Entendo que, a médio e longo prazos, isso acarretaria uma mudança da sociedade. Seria também interessante saber como tem sido essa experiência no Projeto Larga Escala.<sup>2</sup>*

**Maria Umbelina:** Essa é uma questão extremamente complexa. Considero fundamental a perspectiva apontada como uma saída a curto prazo, não só melhorando a qualidade de ensino básico, mas também tornando-o profissionalizante, no sentido mediador e não imediato, embora a abertura dessa perspectiva possa ser perigosa se não for estabelecida uma referência prévia. A marginalização, o não estar no processo produ-

<sup>2</sup> O Programa de Formação Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços Básicos de Saúde, mais conhecido como Projeto Larga Escala, foi concebido em 1981, resultado de parceria interinstitucional entre os ministérios da Saúde, da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social com o apoio da Organização Pan-Americana da Saúde. A estratégia formulada pelo Larga Escala se desenvolve no sentido de integrar o setor saúde com o da educação, possibilitando uma formação em serviço com reconhecimento legal. A partir do movimento da Reforma Sanitária, o projeto ganhou impulso para a sua institucionalização, com a criação de centros formadores/escolas técnicas de saúde, reconhecidos pelo sistema educacional e vinculados às secretarias de Saúde. (N. da Org. da 1a. edição)



tivo é uma situação muito complexa, se aliada à fluidez das profissões, que são temporárias e provisórias. Parece-me que a dificuldade é saber a referência que isso coloca, porque, caso contrário, a medida a ser adotada pode ser também fragmentária e, se falhar, poderá ficar associada ao que hoje acontece na chamada escola básica e na profissionalização.

Não há um eixo pelo qual se consiga, minimamente, dar coerência a uma articulação em benefício do próprio trabalhador, uma vez que ele pode até perceber o processo tecnológico como o seu inimigo. Só se supera esse problema com uma compreensão distinta da atual sobre um avanço no setor produtivo que interesse, fundamentalmente, à classe trabalhadora. E, se não se contempla esse interesse, como é possível que o processo educacional acompanhe isso não de maneira imediata, mas na compreensão do próprio interesse e do ponto de vista individual e coletivo dessa classe trabalhadora.

O desafio está em pensar múltiplas formas diferenciadas (incluindo o ensino regular) que considerem a formação geral e a formação específica no espaço físico e temporal da unidade de

serviço, e até nas formas de resolver, a curto prazo, determinadas demandas que as políticas públicas possam vir a exigir ou estejam exigindo em nível de qualificação profissional. A decisão, porém, deve contemplar um projeto contra-hegemônico, com o profissional não sendo visto como um simples recurso descartável. Não se pode pensar em pessoas enquanto simples recursos humanos, pelo menos no processo educacional, porque recurso se descarta. Se a máquina fica obsoleta e a substituo por outra, a tendência é utilizar essa nomenclatura e entender recursos humanos da mesma forma. Aquele profissional ficou velho, desgastado, não interessa mais, chamo outro. Não vejo como dissociar forma de conteúdo, nomenclatura de essência.

**Alina Souza:** Em relação ao Projeto Larga Escala, uma questão deve ser compreendida: a profissionalização não descarta necessariamente a educação geral. A grande importância desse projeto é a tentativa de fazer cortes de conhecimento no currículo das habilitações, mediante um processo metodológico que parte da representação do real, de como se deseja trabalhar determinado conceito, para então caminhar



no sentido de atingir esse mesmo conceito, mais elaborado e até científico, do ponto de vista da saúde. O aluno percorre uma trajetória diferente da que se conhece na escola regular, o que permite adicionar elementos, ainda que formalmente não oferecidos, da educação geral, por exemplo, o português, com o objetivo de melhorar a redação.

Algumas habilitações do Projeto Larga Escala que não se construíram no que se chama currículo integrado, mas utilizando o currículo tradicional, têm certo tipo de deficiência: a questão da legitimação é absorvida, ocorre uma melhora na qualificação, porém não há um rigor tão grande sobre a qualidade, como ocorre num currículo que integra o conhecimento horizontal e verticalmente. Essa integração não se dá por disciplina, mas por um enfoque que possibilite chegar a conceitos como o de “contaminação”, por exemplo, partindo de representações de vida, de como as pessoas vivem e adoecem. E, então, a partir desse grande círculo, chegar ao que seja “contaminar” no sentido estrito mesmo, da agulha, da seringa, de um procedimento médico.

O caminho percorrido para chegar a essa conclusão começa no entendimento

das formas de sobrevivência de determinada população, para depois alcançar o conceito desejado. Isso é que traz para dentro do biológico a dimensão do social, do antropológico, do cultural. Resgatar tudo isso e possibilitar uma visão mais geral é a experiência das pessoas que passaram pelo processo. O Projeto Larga Escala, em si, não contempla a educação geral. Ele tenta oferecer, em paralelo, reflexões sobre linguagem, operações básicas etc. O Larga Escala se tem preocupado muito com a especificidade da habilitação. Quando uma pessoa não tem a formação completa exigida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), recebe somente o certificado de habilitação, que não a credencia como técnica ou como auxiliar da categoria. A escola técnica tem que dar resposta também a essa questão.

Acho necessário que, além da oportunidade da escolarização, sejam postos à disposição da população centros públicos de formação profissional. O que existe hoje fora da rede escolar são instâncias de formação profissional controladas pelo capital e que têm todo empenho em fazer uma profissionalização muito operacional, sem a devida

compreensão do processo. Nem sempre poderá ser feita a referida integração, principalmente considerando o trabalhador que está no mercado, que já foi prejudicado em relação à sua escolaridade normal. Então, é importante que existam centros de formação profissional que deem uma visão mais pública, mais preocupada com o sentido de coletividade e com a importância do social, oferecendo oportunidades de profissionalização ao trabalhador já engajado ou, até mesmo, àquele que vai poder cursar somente o primeiro grau e precisa ter alguma habilitação para entrar no mercado. É fundamental que a pessoa não seja duplamente punida por ter que substituir o horário que seria dedicado à formação básica por outro que lhe proporcione a aquisição de uma série de informações sobre determinada ocupação.

**Questão:** *Na formação do trabalhador hoje, especificamente daquele já inserido no serviço de saúde, não se deve perder a dimensão de que essa é uma atividade estratégica, mas temos que apostar na possibilidade de que, num determinado momento, algumas atividades não sejam mais necessárias. Elas hoje o são porque as relações*

*de trabalho, as relações da sociedade estão impondo essa necessidade; por isso, não podemos perder de vista essa necessidade conjuntural (ou emergencial). Considero que atuar com o trabalhador é muito mais difícil do que com adolescentes que cursam o segundo grau regular. A formação dos trabalhadores engajados nos serviços de saúde enfrenta dificuldades muito maiores por vários motivos. É muito mais fácil para alguém que percorreu o sistema de ensino aprender a executar determinada técnica no momento de se inserir no trabalho do que o inverso, ou seja, uma pessoa inserida há tempos no mercado de trabalho assimilar novo conhecimento, o que, no meu entender, dificulta a superação de deficiências.*

**Alina Souza:** Uma das maiores críticas que se faz ao Projeto Larga Escala é em relação ao tempo: “É um projeto que demora muito”. Ele demora muito porque a metodologia adotada é para atuar no interior mesmo do trabalho, do serviço. É muito calcada em dois tempos, e não apenas naquela ideia mais comum da educação, que se referencia apenas no tempo necessário para o indivíduo aprender. Há também um tempo do coletivo, porque o processo não se dá numa metodologia estritamente individual, numa relação

instrutor–aluno. Ela depende do que estiver sendo feito pelo coletivo e depende da organização dos serviços de saúde. Por exemplo, consta do currículo que, em determinado momento, tem que se ensinar a aplicar vacina. Esse assunto está no currículo tradicional, mas, como é um processo educacional baseado no trabalho, para que esse ponto da unidade seja cumprido, é preciso que o serviço de saúde tenha os instrumentos necessários a esse aprendizado. Se o serviço não tiver, a unidade não avança. Ele é um projeto que está aco- plado à ideia de formar na perspectiva da organização do serviço de saúde. Se tenho compromisso com a escola técnica do sistema formal, posso montar um laboratório e ensinar. Na proposta do Larga Escala, não existe a possibilidade dessa situação, dita simulada, de ensinar um procedimento

que não vai ser executado ou vai ser executado apenas ocasionalmente.

Por sua vez, se não existe o projeto político da reorganização do serviço, não existe a possibilidade de fazer o currículo. Por isso, demora dois, três anos, e demora por outra razão também, pois como podemos pensar que nossas classes marginalizadas da educação devem aprender em cursos de um ou dois meses quando nós mesmos, elite, intelectuais, passamos na escola mais de vinte anos? O Projeto Larga Escala sofre essa crítica do tempo, que é insuperável. Na tentativa de resgate profissional, alguns avançam mais depressa, outros menos, mas o tempo é muito maior do que nos treinamentos tradicionais que o serviço de saúde propiciou ou, historicamente, vem proporcionando.



*A questão tecnológica e a  
qualificação profissional*





# *Ciência, tecnologia e qualificação profissional em saúde*

*Marília Bernardes Marques*

A respeito do tema ciência, tecnologia e qualificação profissional no Brasil, inexistem estudos setoriais que forneçam uma base empírica para refletir acerca das consequências que a tecnologia vem acarretando sobre o mercado de trabalho em saúde. Na verdade, há pouquíssimos estudos sobre esse assunto até mesmo em relação ao mercado de trabalho em geral, com exceção de algumas pesquisas específicas enfocando os setores automobilístico e de serviços, em especial o bancário. A situação é bastante diferente nos países industrialmente avançados, nos quais já existem estudos não apenas empíricos, mas também analíticos da expressão e dos enfrentamentos políticos nessas sociedades, resultantes dos impactos causados pela tecnologia.

No Brasil, a lei nº 5.692/1971 propôs uma reforma do ensino de primeiro e segundo grau no início dos anos 1970, no clima do “milagre econômico”. Tal reforma era interpretada como uma verdadeira panaceia por meio da qual o país superaria a questão das desigualdades sociais. Essa ideia, entretanto, não era condizente com o modelo de “Brasil potência” que o autoritarismo, então, projetava. Na verdade, essa lei tinha por objetivo impedir que o aluno terminasse o segundo grau sem que estivesse qualificado para o trabalho.

O subdesenvolvimento brasileiro se expressa, no mercado de trabalho, pelas elevadas taxas de participação das faixas etárias extremas – idosos, adultos jovens e menores de quinze anos – como força de trabalho, indicando que, de modo geral, a duração da vida escolar no Brasil é acentuadamente menor que a verificada nos países industrializados. Comprova ainda a situação de subdesenvolvimento o fato de haver apenas 3,5 milhões de pessoas formadas no nível superior; desse total, apenas 1,5% são pesquisadores, o que corresponde a uma taxa de quatro pesquisadores para cada 10 mil habitantes, enquanto nos países industrialmente

avançados esse índice alcança quarenta pesquisadores por 10 mil habitantes, ou seja, é dez vezes maior.

Outro aspecto importante é a taxa de formalidade no mercado de trabalho do país, que vem registrando uma acentuada tendência de queda desde a década de 1980. A taxa de formalidade expressa o percentual dos trabalhadores com carteira assinada mais os estatutários da administração pública, ou seja, o percentual desse contingente em relação ao total da população ocupada. Em 1979, a taxa era de 42%. Em 1986, caiu para 40%, ou seja, 60% da população trabalhadora estavam na informalidade, o que projeta um agravamento da situação.

Tais dados sugerem que o setor produtivo está concentrando seus lucros nos ganhos não operacionais, fazendo investimentos não produtivos e utilizando métodos informais para contratar mão de obra. Nos últimos vinte anos, tem-se verificado uma tendência de queda na participação da renda do trabalho, ou seja, a parte correspondente a salários mais encargos sociais tem caído na composição do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. A renda do trabalho participou com 38,67% do PIB em 1980; em 1970, com 40,7%; para 1985, a projeção era ainda mais baixa, com uma perspectiva de cerca de 36%; em 1988, esse índice caiu para 33%. Nos Estados Unidos, por exemplo, a situação é bem diferente: o rendimento do trabalho atinge uma taxa de 60% de participação no PIB, que, por sua vez, é muito maior do que o nosso. Para se ter uma ideia, enquanto o PIB brasileiro, em 1988, ficou em torno de US\$ 370 bilhões, apenas o gasto em saúde nos Estados Unidos alcançou US\$ 550 bilhões no mesmo ano. No Japão, a renda do trabalho participa com 70% do PIB, e, na França, com 61%. Perdemos até para o Paraguai. Somente o Equador e o Peru conseguem ter taxas ainda menores que as do Brasil.

Nos países industrializados, o repasse de parcela dos ganhos de produtividade para os salários explica a elevação da participação da renda do trabalho no PIB. Isso é, do total que corresponder, na economia como um todo, à elevação de ganhos de produtividade, uma parte importante será repassada aos salários. Por esses indicadores, constata-se que o nosso modelo de desenvolvimento econômico está penalizando o investimento produtivo, premiando a aplicação de recursos na ciranda financeira e punindo quem trabalha, porque não repassa eventuais elevações de produtividade para a composição do salário.

Para uma população economicamente ativa de 53 milhões, temos no país 44 milhões de pessoas ganhando menos de 5 salários mínimos, ou seja, a massa, o povo brasileiro, ganha muito pouco. Enquanto temos apenas de 30 a 35 milhões de cidadãos integrando a sociedade de consumo, mais de 100 milhões de brasileiros estão vivendo completamente à margem de padrões mínimos de consumo. Isso revela como o mercado interno brasileiro está brutalmente contido.

Em resumo, o Brasil é um país que hoje apresenta altos níveis de miséria social, de desemprego e subemprego estrutural e cíclico, e tendência de retrocesso da participação dos salários no PIB. Assim, é consenso a necessidade de formular rapidamente um modelo de desenvolvimento que possibilite ao país sair dessa estagnação econômica e retomar o crescimento com um modelo que propicie maior participação dos salários na composição do PIB. E esse modelo, a nosso ver, para ser viável, deve ter como referência três pontos nodais: a modernização tecnológica, a distribuição da renda e a democracia. São esses os três pontos básicos para delinear um modelo de retomada do desenvolvimento econômico, porque o futuro do emprego e o processo de modernização tecnológica estão hoje – e isso é um fenômeno mundial – estreitamente vinculados.

Por ser a economia brasileira hoje bastante internacionalizada e, ao mesmo tempo, com um grau de atraso tecnológico muito acentuado, a demanda para a modernização tecnológica é muito grande e, com poucas exceções, ocorre em quase todos os setores. Esse atraso tecnológico vem atingindo mais as pequenas e médias empresas nacionais, e as empresas mais jovens, justamente aquelas que são empregadoras de mão de obra, que têm um número de trabalhadores maior em relação ao capital investido em máquinas. Esse atraso se reflete nos baixos índices de produtividade que a economia apresenta e nas sérias deficiências de qualidade e confiabilidade apresentadas por muitos produtos industrializados, que diminuem a competitividade da economia nacional.

Apontar dados relativos à indústria não significa que a agricultura não tenha importância, porém, quando se trata de desenvolvimento, a indústria tem um papel primordial, ao impor o ritmo e o padrão do desenvolvimento. Não se está negando, portanto, a importância, a pré-condição e mesmo a complementaridade da agricultura.

Sabemos, entretanto, inclusive porque vivemos essa experiência na história recente do país, que não basta apenas o crescimento econômico. O Brasil experimentou um crescimento econômico fantástico na época do militarismo, mas foi um crescimento que se deu sem a preocupação de trazer, para dentro das fronteiras nacionais, a capacitação tecnológica e o controle não apenas de tecnologias avançadas e de ponta, mas da tecnologia de modo geral. O modelo de desenvolvimento industrial e tecnológico, baseado na substituição de importações, modernizou o Brasil, tornando-o um país industrializado, porém cabe indagar em que consiste essa modernidade que não se preocupou com a questão do controle da capacitação tecnológica. Essa industrialização acabou por posicionar o Brasil, na escala mundial, na frente ou lá atrás em matérias de miséria social?

Necessita-se, obviamente, de modernização tecnológica, mas com controle decisório e com capacitação tecnológica ativa, endógena, nacional, em nossa indústria farmacêutica, em nossa indústria de produtos alimentares, em nosso complexo têxtil, em nosso complexo de couro e calçados, em nossa petroquímica. O futuro do emprego está vinculado, qualitativa e quantitativamente, a essa questão da modernização tecnológica. No futuro, se a inserção da economia brasileira no mercado internacional continuar sendo dependente, vai ocorrer a completa desnacionalização da nossa capacidade de investir e de produzir. Em outras palavras, as decisões sobre em que setor investir serão tomadas fora das fronteiras nacionais.

Nesse modelo dependente, a única vantagem que o Brasil tem a oferecer internacionalmente e a trazer para a mesa de negociação – se é que se pode falar de negociação quando se está de joelhos – é o baixo custo da mão de obra e de seus preciosos recursos naturais, alguns à beira do esgotamento, tanto os renováveis quanto os não renováveis. Esse modelo dependente continuará correspondendo a esta modernidade enganadora, que nos confundiu, mas que não pode mais ser aceita, porque hoje convivemos com uma situação ímpar de profunda iniquidade social e violência. Esta modernidade, e isso está claro pelo menos no segmento mais consciente da sociedade brasileira, não serve mais. Uma via de desenvolvimento econômico que tenha como prioridade a satisfação das necessidades sociais da população exigirá crescimento com elevação dos salários reais e um padrão de consumo no mercado interno sem as distorções atuais resultantes da brutal

concentração de renda hoje existente. Essa segunda via, não dependente, exige a transformação da estrutura industrial a partir da tecnologia, ajustada a uma demanda do mercado interno que resulte na ampliação de programas sociais e na elevação de salários reais; que resulte na produção para o consumo de bens mais baratos e em maiores investimentos em infraestrutura social.

É necessária uma estrutura produtiva eficiente, moderna, automatizada e com competitividade internacional para atender ao acúmulo brutal de necessidades sociais não satisfeitas. Não há outra alternativa. É preciso ter competitividade internacional para vencer o desafio do mercado externo, para garantir o desenvolvimento econômico interno. Para o Brasil, a questão tecnológica, por isso mesmo, não pode ser colocada apenas nos termos dos efeitos negativos sobre o mercado de trabalho, porque até parece que já estamos na ponta, que somos um país industrialmente superavançado, discutindo os impactos negativos da tecnologia sobre o mercado de trabalho. Desse modo, embora seja um aspecto extremamente relevante, não podemos centrar nossa discussão apenas na eliminação ou diminuição de postos de trabalho pela incorporação da tecnologia, como se dá no caso da automação.

A opção por um modelo de desenvolvimento que não seja tecnologicamente sustentável ou sustentado poderá revelar um custo social muito maior. A perda da competitividade da indústria brasileira terá como consequência a diminuição do mercado para os seus produtos, o que conduzirá à redução da produção e das taxas de emprego e, conseqüentemente, ao aumento do desemprego. O grande desafio para um país como o Brasil é a escolha tecnológica correta, visando à modernização tecnológica. E esta deve ser apoiada na questão política e no correto balanceamento entre a exigência de elevar a competitividade das empresas e a geração de postos de trabalho. É necessário, pois, vencer esse desafio. Isso passa pela combinação inteligente de políticas públicas, de políticas dirigidas ao desenvolvimento e relacionadas com a questão da introdução da inovação tecnológica na economia e seus impactos sobre o mercado de trabalho e o ambiente. As implicações dessas novas tecnologias sobre o mercado são também qualitativas. Elas criam uma nova maneira de produzir e fazem certas profissões se tornarem obsoletas e que surjam novos profissionais, com exigências de qualificação distintas das atuais. Na verdade, a própria natureza do trabalho está sendo profundamente

alterada pelas inovações tecnológicas. Isso ocorre menos pela ação em si da nova tecnologia incorporada, como é o caso da microeletrônica, e muito mais pela maneira como está sendo introduzida e incorporada essa tecnologia.

Assim, é principalmente a orientação que se imprime, por exemplo, à utilização de controles automatizados na produção industrial ou de serviços que irá determinar o caráter ou as características de suas implicações sociais. É uma questão de escolha política. O problema da opção tecnológica é, portanto, crucial no que se refere às decisões referentes ao processo de inovação tecnológica. Para o Brasil e para outros países do Terceiro Mundo, ainda é possível a escolha de um modelo de desenvolvimento econômico equilibrado social e ecologicamente. Ainda temos uma oportunidade que nos está sendo dada justamente pela questão da tecnologia avançada, pela questão da microeletrônica, pela questão da biotecnologia etc., isto é, pela possibilidade que essas tecnologias oferecem de revolucionar as relações e o controle do processo de trabalho, bem como o impacto sobre o meio ambiente. No caso da microeletrônica, houve uma decisão política. A área de informática é, efetivamente, aquela em que se traçou claramente uma política industrial. E os resultados estão aí. Com distorções, mas são resultados inequívocos. O sucesso brasileiro explica por que no Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt, do inglês *General Agreement on Tariffs and Trade*), fórum de negociação que tem estado a serviço dos interesses norte-americanos, o Brasil está sendo alvo de pressões espantosas e retaliações. No campo do *software*, vem-se alcançando também uma boa projeção. No caso da biotecnologia aplicada à saúde, das novas tecnologias de engenharia genética, é grande a tradição do Brasil em matéria de pesquisa biomédica nas instituições públicas, como a Fiocruz.

O Brasil é competente em biotecnologia graças, em grande parte, à Fiocruz, que tem uma longa tradição na área biomédica e na pesquisa aplicada. Foram os sanitaristas companheiros de Oswaldo Cruz que criaram os alicerces para o atual desempenho internacionalmente reconhecido do país no campo das novas biotecnologias. Na Fiocruz, portanto, temos uma responsabilidade política enorme em relação ao futuro deste país. Evidentemente, a mudança tecnológica ou o progresso tecnológico têm condicionantes sociais e políticos. A mudança tecnológica é produto de relações sociais determinadas e marca profundamente os



trabalhadores por meio das alterações que promove na natureza e nas relações de trabalho que se estabelecem no interior da empresa. Então, a difusão das inovações tecnológicas opera mudanças na divisão social do trabalho, alterando profundamente as características da força de trabalho. Ocorrem mudanças na composição das ocupações, na qualificação e na escolaridade, e, para diferentes categorias de trabalhadores, altera-se a importância de cada uma das ocupações no mercado de trabalho, com algumas qualificações se tornando obsoletas e outras novas, altamente valorizadas, surgindo. Basta citar o exemplo dos analistas de sistemas e programadores, profissionais cuja valorização no mercado atingiu patamar tão elevado a ponto de a Fiocruz não ter hoje, em termos salariais, a menor competitividade, em virtude da enorme diferença entre os salários que oferece e os praticados pelo setor privado.

Essa valorização, na área biomédica, aponta para um tema muito interessante: a incorporação de tecnologia moderna suscita a indagação a respeito do futuro de parte dos especialistas médicos, porque há indicações de que esse tipo de profissional sofrerá um processo de “desqualificação”, isto é, será substituído por um engenheiro biomédico ou por profissionais de computação. Para esse exercício de prospecção, há que buscar dados empíricos, talvez nos estudos sobre avaliação tecnológica e impactos sobre o mercado profissional médico em países como os Estados Unidos, por exemplo. Inovações tecnológicas podem trazer efetivamente alterações revolucionárias na organização do trabalho, e, no mundo, a difusão da microeletrônica trouxe o sistema da subcontratação, fez retornar ao velho sistema da produção no nível doméstico, realizada no domicílio, em diversos setores industriais e também nos serviços. Com o desenvolvimento de máquinas e ferramentas com controle numérico, o indivíduo pôde trabalhar em casa. Isso está acontecendo também no Brasil, e, na área automobilística, há estudos que indicam nessa direção. Existe uma forte tendência à descentralização do trabalho, fato que tem implicações importantíssimas para a discussão na área sindical. Assim, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças no processo de trabalho são politicamente condicionados, e isso é bom, felizmente, porque senão a técnica estaria caminhando automaticamente, com seus impactos sociais e ambientais potencialmente negativos.

Chamo a atenção para essa condicionalidade política e social, isto é, mudanças no processo de trabalho se materializam conforme limites dados pelas relações entre capital e trabalho e pela intervenção do Estado, por meio das políticas públicas, com destaque para a política de desenvolvimento industrial e a política científica e tecnológica, que têm forte influência e papel estratégico no rumo a ser tomado pelo país. Forte influência também deverá exercer a resistência sindical à inovação tecnológica que desemprega e desqualifica. Há exemplos para alertar que um equívoco de encaminhamento do movimento sindical poderá acarretar perda de competitividade, perda de mercado e desemprego acentuado em alguns setores, como aconteceu na Inglaterra em relação ao setor gráfico. Então, é preciso que essa resistência em termos de consciência política se apoie na compreensão do processo tecnológico.

A inovação tecnológica, em si mesma, não predetermina nada, embora haja uma interpretação fundamentada na teoria marxista de que a própria natureza da tecnologia, sendo ela produzida no capitalismo, está condicionada aos desígnios do capital. Não acredito que a inovação tecnológica em si predetermine as consequências que a sua difusão terá sobre o mercado de trabalho ou o meio ambiente. A organização social por meio da qual a tecnologia é incorporada ao trabalho é que terá relevância. Daí a ênfase na questão da democracia, posto que a participação política nas decisões referentes à introdução da inovação tecnológica numa sociedade democrática pode imprimir rumos diferentes à condução do processo.

A organização política é fundamental, porque facilita ou dificulta os efeitos quantitativos e qualitativos negativos sobre a força de trabalho e o meio ambiente. Assim, a tradição e a força do movimento sindical podem estabelecer limites aos impactos negativos da tecnologia. Desse modo, existe uma clara dialética, pois, se a tecnologia afirma a desqualificação como tendência, essa tendência é acompanhada também pela criação de novas qualificações. Se a tecnologia fornece ao capital meios mais eficazes de controle do processo de trabalho, ela prevê a melhoria das condições de trabalho para certos grupos de profissionais, exigindo também que questões como as da responsabilidade em termos do trabalho passem a ter uma dimensão política extraordinária, envolvendo também a elevação do nível dos salários para algumas categorias. Não existe essa tendência inexorável à

degradação do trabalho diante da inovação tecnológica, principalmente num país como o nosso, com o quadro inicial aqui apresentado. É preciso ter muita clareza quanto a essa questão.

O Brasil não sairá da situação atual num espaço curto de tempo, mas o que se decidir agora será crucial para o futuro e para alterar essa situação econômica de desemprego, de subemprego, de economia subterrânea, de miséria social. É preciso escolher um modelo de desenvolvimento que confira a mais absoluta prioridade à produção de ciência, ao desenvolvimento científico e tecnológico e à educação, desde a erradicação do analfabetismo até os cursos mais especializados.

Para o Brasil, a ação do Estado deverá ser apropriada à complexidade atual da sociedade brasileira. Em matéria de política científica e tecnológica, temos tido em nossa história – curta, mas importante – fatos marcantes, como a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nesse arcabouço que temos hoje, a política científica não pode ser vista como um investimento puro e simples na produção científica, que, no país, tem estado muito distante do desenvolvimento tecnológico, e só recentemente algumas universidades vêm assumindo o papel de dinamizadoras do desenvolvimento econômico e tecnológico. A política de ciência e tecnologia não pode buscar simplesmente o desenvolvimento científico, distribuindo bolsas e recursos entre uma elite de cientistas que possivelmente irão dizer que “o pesquisador deve ter liberdade de pesquisar, e a pesquisa requer distanciamento”. É claro que a autonomia das instituições universitárias e de pesquisa tem que ser considerada estratégica para fortalecer o nosso desenvolvimento, mas não aquele tipo de autonomia que coloca a instituição como uma autarquia distante das políticas do governo. A política de ciência e tecnologia em saúde tem que ser discutida em suas relações de integração com outras políticas, como as de emprego, salários, educação e saúde.

Analisando o segundo grau na área da saúde, encontrei 22 qualificações. Procurei identificar, nesse conjunto, cursos, de diferentes níveis, para profissionais de ciência e tecnologia em saúde. Não encontrei, lamentavelmente, habilitações que correspondessem à minha expectativa. A pesquisa biomédica e a pesquisa clínica

comportam determinadas disciplinas, determinados domínios e, em ambos os campos – mesmo sem considerar o caso da produção industrial ou da prestação de serviços na área de controle de qualidade ou de serviços de saúde –, não encontrei a menor relação entre essas disciplinas e as habilitações legais. Na legislação, há um descompasso evidente, um distanciamento em relação à realidade. Isso pode estar traduzindo a total desarticulação entre as políticas de educação e as outras, nas quais se inserem as políticas científicas e tecnológicas.

Parece-me que, na análise sobre a formação profissional em saúde, privilegiar a variável tecnologia é um excelente ponto de partida. Temos que pensar a Fiocruz como um espaço estratégico, como um laboratório exemplar para deter e planejar a qualificação profissional em saúde. Creio que esse tema vem sendo tratado como se já fôssemos um país altamente industrializado. Devemos estar atentos para os impactos da tecnologia, mas sem perder a consciência do país que somos e, dentro desse país, a instituição em que atuamos, sobre a qual reside uma enorme expectativa da sociedade em relação ao papel que desempenhará no futuro. A responsabilidade aumenta no momento em que se caminha para uma mudança de governo, para uma mudança na presidência da Fiocruz, em que se vive um processo de mudanças nas unidades técnico-científicas. Todos esses fatos chamam a atenção para a situação crucial que atravessa a comunidade de pesquisadores, tecnólogos, professores e médicos que compõem a “Universidade da Saúde” que é a Fiocruz. Há nesta instituição um elenco de atividades que também expressam um elenco de tecnologias, na medida em que cada atividade reúne uma ou mais tecnologias para o seu desenvolvimento.

# Qualificação técnica e qualificação social: em busca de uma visão pós-habermasiana

Rogério Valle

Pode-se imaginar qualificação técnica e qualificação social como duas esferas que se opõem e que sabemos constituídas de matérias diferentes, mas que temos dificuldades em separar. Pretendo analisar a relação existente entre as duas segundo uma perspectiva econômica.

Em um momento inicial, a técnica foi tratada como algo à parte da sociedade. Tinha-se o progresso técnico como algo linear, autônomo em relação às opções políticas e às características culturais da sociedade. Essa era, mais ou menos, a visão dominante no final do século XIX, quando o evolucionismo, o naturalismo e o racionalismo eram as tendências prevalentes. Até mesmo Marx não escapou dessa concepção, ainda que tenha tentado ser mais dialético do que evolucionista (ele, afinal, não poderia ser melhor do que o seu próprio tempo...). O desenvolvimento acelerado da economia mundial capitalista no século XX reforçou muito a ideia do “determinismo técnico”, segundo o qual a sociedade seria determinada pela evolução da técnica, tendência assumida, *grosso modo*, tanto pela direita quanto pela esquerda.

Somente com os teóricos da Escola de Frankfurt é que se rompe com essa visão determinista. Marxistas que leram Weber começaram a perceber que o desenvolvimento técnico-científico constituía uma ameaça à evolução da sociedade e não era apenas algo vantajoso. Então, da “técnica e ciência como libertadoras” passa-se à concepção da “técnica e ciência como opressoras”. Marcuse, um dos mais conhecidos pensadores dessa escola, afirmava que uma nova sociedade exigia uma nova técnica e uma nova ciência, mas outros “frankfurtianos” foram bem mais radicais. Adorno, no fim da vida, sustentou que somente a arte traria a salvação, fora do estético nada poderia ser feito, o mundo se aproximava do fim. A Escola de Frankfurt foi dominada por forte pessimismo. Seus teóricos não vislumbravam

saídas uma vez que modernização era racionalização, e racionalidade significava exclusivamente a racionalidade instrumental.

No Brasil, essas duas concepções influenciaram primordialmente a esfera acadêmica. Com a fase desenvolvimentista, a própria universidade brasileira começou a acreditar bastante nessa ideia do determinismo técnico. Em várias análises, os próprios sociólogos discutiram o nível de modernidade nos setores industriais, como se ele fosse capaz de determinar a consciência dos trabalhadores. Uma série de pesquisas dos anos 1950 e 1960 demonstrava ser a natureza da consciência dos trabalhadores consequência do setor industrial em que atuavam ou, mais exatamente, do grau de modernidade desse setor.

Quanto à visão da Escola de Frankfurt, ela acabou ressoando no país de forma indireta. No Brasil, não se tem consciência de que a crítica à ciência e à tecnologia surgida nos anos 1970 é uma consequência da ruptura introduzida por aqueles teóricos alemães. Foi a partir da leitura de autores como o francês Benjamin Coriat, por exemplo, que surgiu uma série de teses sobre as influências socialmente negativas do desenvolvimento técnico, criticando-se duramente a organização taylorista do trabalho como forma de controle dos operários. Sem dúvida, o controle é exercido, mas é uma simplificação extrema reduzir toda a técnica ao taylorismo, como se ele tivesse sido utilizado em todas as indústrias, o que de fato não ocorreu. Enfim, analisava-se o modelo taylorista e concluía-se que técnica era sinônimo de opressão.

Essas duas visões parecem inadequadas porque são exclusivamente sistêmicas. Analisa-se, de um lado, a sociedade como um sistema social a ser regulado, segundo a melhor tradição da sociologia americana. É o sistema que nos oprime, como se dizia no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970. A culpa é do sistema, não há nada a fazer, porque ele está em todo lugar. A sociedade seria exclusivamente um sistema social, caracterizado por um desenvolvimento tecnológico intenso, e a fábrica seria um subsistema social. Só havia opressão, e nenhuma forma de resistência dos trabalhadores era possível.

Ora, a realidade não é só essa. A sociedade é construída, também, pela resistência das pessoas, que reagem à “burrificação” geral. Somos capazes de indignação diante da estupidez. Essa é a minha opinião a partir do que venho



observando em fábricas brasileiras. Aliás, sem uma análise da resistência operária, não é possível entender realmente o que é produção, nem o que é técnica. Embora não seja um estudioso da área, arrisco-me a afirmar que é impossível entender algo sobre o sistema de saúde brasileiro e acreditarmos cegamente no que está escrito. É preciso ver como é a ação real das pessoas, se elas se conformam com as normas escritas. Seria interessante verificar se há uma organização informal ao lado da formal. Dentro dessa organização informal (que em geral é vista como “bagunça”, e muitas vezes realmente o é), com frequência há também muito de resistência à opressão, resistência aos aspectos negativos da sociedade.

Enfim, essas duas visões, em que só há o sistema, carecem de uma perspectiva que a fenomenologia alemã chamava de “mundo da vida”. Não vivemos num sistema social que nos domina, que nos empurra inexoravelmente para uma sociedade tecnocratizada de um lado, ou, então, para o controle total, de outro. A sociedade não é apenas uma grande máquina. A sociedade industrial, é verdade, vive tão fascinada pelo exemplo da máquina, que ela própria, em alguns casos, comporta-se como uma máquina de opressão e, em outros, como uma máquina de libertação. Parece-me, entretanto, que se por um lado ela é um sistema, por outro, é também um mundo da vida que corresponde à perspectiva interna (não à perspectiva externa, de quem está de fora). O sistema é a visão da sociedade de quem está do lado de dentro e constata que existem a opressão e a resistência, o positivo e o negativo, a dor e a alegria, o trabalho e o lazer. Essa visão interna é elaborada a partir da experiência de vida dos participantes da construção da sociedade.

O ideal, então, seria conseguir reunir a perspectiva sistêmica e a perspectiva do mundo da vida, pois creio que ambas são necessárias. E como reunir essas duas perspectivas? É preciso olhar as coisas de fora e de dentro. É necessário saber que, olhando as coisas do lado de fora, não se tem o conhecimento total da realidade, porque há muitos aspectos por dentro que deixam de ser vistos. Também é necessário saber que, estando-se dentro, muitas vezes perde-se a visão global.

Voltando ao tema que me foi apresentado, como honrar as exigências que nos são feitas, seja pela técnica, seja pelo social? Partindo da hipótese de que desejamos caminhar para uma sociedade mais justa, temos que evitar dois tipos de formação ideológica. A primeira é a ideia de legitimar decisões políticas por meio da técnica.

A técnica não tem efetivamente o poder de legitimar questões que dizem respeito à própria vida política. Isso, como dizia o primeiro Habermas, é transformar a técnica em ideologia. A técnica pode se transformar em ideologia quando invocada para responder a um problema social que merece uma reflexão própria, um tratamento segundo a racionalidade própria da instituição política, por exemplo. Por sua vez, não podemos também nos deixar levar por um voluntarismo político que julgue poder passar por cima de assuntos que requerem reflexão propriamente técnica. Não é possível realizar tudo o que desejamos politicamente. Algumas metas são exequíveis, outras não.

Em suma, não pode haver uma separação radical entre a técnica e a sociedade, nem tampouco uma fusão entre elas. A primeira visão, aquela do progresso técnico linear e autônomo, separava a técnica da sociedade. A segunda visão, de Marcuse e outros, confundia técnica e dominação, numa fusão entre os dois domínios. É preciso compreender que se trata de duas esferas que não vivem em situação de estranhamento mútuo, nem de completa fusão. Na verdade, essas duas esferas possuem uma racionalidade própria, racionalidade técnica de um lado, racionalidade social de outro, e se questionam incessantemente.

Sem invocar, mais uma vez, a “solução dialética” de que todos falam, mas que ninguém sabe bem o que é, penso que a ação é possível. Acredito, sim, na dialética, desde que enfocada a partir da prática. Não estamos completamente dominados por sistemas que nos oprimem. Compreende-se que essa ideia tenha sido alimentada enquanto vivíamos sob uma ditadura, mas já está na hora de dar um passo além se nosso objetivo é realmente construir uma sociedade mais justa. É no âmbito da ação que nos cabe encontrar respostas para esse questionamento incessante que vem da técnica e do social. Para encontrar equilíbrio dinâmico entre essas duas esferas, é necessário certo tipo de lucidez, que pode ser ajudada por alguns métodos. (Felizmente, há métodos para nos ajudar.) Por exemplo, uma discussão coletiva entre os participantes interessados diretamente no assunto, uma discussão multicritérios, e não baseado num único critério, o econômico por exemplo. Um debate a partir das consequências possíveis de uma solução técnica (ecológicas, sanitárias, éticas etc.). Uma tomada de decisão coletiva, com troca de argumentos ligados a cada esfera, coerentes do ponto de vista técnico, mas também

em relação ao projeto social que se tem. Certamente, uma reflexão nesses termos é capaz de nos levar a uma ação lúcida. Uma ação que seja capaz de equilibrar as exigências que nos vêm desses dois domínios.

Para que um debate como esse seja possível, há várias condições. Em primeiro lugar, condições políticas mais amplas. Não vou detalhá-las, porque me parecem bastante claras. Mas há ainda uma exigência ligada à capacidade de argumentar dos diversos agentes. É uma ilusão – frequentemente bem mais do que isso – pensar que se pode garantir uma decisão democrática simplesmente juntando pessoas que nunca falaram em público, que nunca tiveram direito à palavra, com outras que estão acostumadas a lidar com esse tipo de discurso (um político, por exemplo). Não basta apenas dizer: – “meus caros, a palavra está aberta; que cada um fale...”. É preciso que as pessoas tenham a capacidade de saber defender seus argumentos. E aí chegamos ao problema da qualificação. A condição inicial para esse debate seria que os participantes tivessem qualificação técnica e sociológica, bem como clareza para não confundir esses domínios.

Numa sociedade moderna, nisso Weber tinha razão, as esferas de valor seguem leis autônomas. Isso é razoavelmente claro. O que não é óbvio é que, por causa disso, devemos abandonar a perspectiva de uma conciliação dialética entre essas esferas no nível da experiência. Porque é no nível da experiência, no nível da nossa ação, que é possível realmente fazer essa síntese. De fato, ela é muito mais difícil no plano de ideias.

É muito simples afirmar isso, mas tenho a esperança de que consigamos, por meio de nossa ação, dar passos firmes no sentido de um equilíbrio entre a lucidez técnica e a sociológica que nos conduzirá a uma sociedade menos injusta.

Sintetizando, a questão da qualificação – que está ligada à da educação – requer uma discussão entre o social e o técnico. No entanto, para que haja um verdadeiro debate, para que se tome, democraticamente, uma decisão sobre implantar ou não tal rede de esgotos em tal bairro, para que o debate não seja simplesmente ilusório, é necessário que seus participantes tenham qualificação técnica e qualificação sociológica, com conhecimento da realidade a ser enfrentada.

## Debate

**Questão:** *A partir da temática da tecnologia, parece-me muito interessante discutir, por exemplo, riscos e questões relacionados à saúde dos trabalhadores, o problema do ambiente, a questão do consumidor. Essa temática permite pensar em algumas evoluções conceituais, como a do próprio conceito de risco. No debate sobre o valor inerente ao desenvolvimento, quando se discutem os aspectos destrutivos desse desenvolvimento, de maneira geral há uma tendência a negar ou a atacar essa possibilidade. Até hoje, mantemos a ideia do acidente dentro de uma concepção aristotélica, como um evento indesejável, atribuído normalmente a uma falha de um processo, de um sistema. A evolução nas abordagens sistêmicas e nas perspectivas tanto da ergonomia quanto de outras áreas sistêmicas – por exemplo, na área de acidentes – vem mostrando a inerência sistêmica do próprio acidente, e isso, relacionado à tecnologia, indicaria o risco relacionado a determinada tecnologia. A tecnologia é, antes de mais nada, uma reorganização de energias não só humanas, mas também da natureza. Essa reorganização, por vezes, gera concentrações estu-pendas. Temos falado desse conjunto de*

*tecnologias na sua relação com o homem e com a natureza, provocando rupturas ecológicas. Nesse sentido, poderíamos pensar que o desenvolvimento da velocidade é o desenvolvimento dos acidentes da velocidade. Essa é uma discussão que normalmente não se trava quando se discute trânsito. Verifica-se que mesmo os sistemas mais avançados de trânsito apresentam taxas de acidentes razoavelmente significativas. Ou seja, a evolução dos sistemas energéticos permitirá gerar energias cinéticas mecânicas fabulosas. Essa mesma questão ocorrerá também na indústria química, pois cerca de mil novas substâncias são colocadas anualmente no mercado mundial sem o devido conhecimento epidemiológico de seus efeitos a curto, médio e longo prazos. Nos Estados Unidos, o controle dessas substâncias no nível ocupacional só se dá em relação a cerca de cinco centenas delas.*

*Pensamos a tecnologia também no que diz respeito a outras questões, como a tecnologia nuclear e a própria biotecnologia, e os riscos a elas associados. São assuntos extremamente complexos que, em países desenvolvidos, ao contrário do nosso, vêm merecendo uma discussão bastante avançada.*

*O problema da tecnologia, do ponto de vista do risco, envolve, também, em muitas situações, uma ampliação da ação do risco. Podemos passar a ter que enfrentar, para o desenvolvimento tecnológico, acidentes catastróficos, por exemplo. Isso acontece no desenvolvimento da indústria química e nuclear, e potencialmente com a própria biotecnologia.*

*Essas questões nos remetem a uma discussão extremamente complexa, que passa por quem julga o risco, qual a competência para julgar esse risco, quem vai sofrer as consequências de determinados desenvolvimentos tecnológicos. Por exemplo, o papel e a responsabilidade de determinados indivíduos (técnicos) que não controlam nem entendem o processo como um todo e têm uma participação técnica apenas em parcela do processo. Às vezes, costumo brincar dizendo que não conheço um engenheiro nuclear que ataque a energia nuclear, embora até possa criticar o programa nuclear, como não conheço pessoa da área de biotecnologia que, apesar de possíveis críticas, não defenda o desenvolvimento da biotecnologia em si.*

**Questão:** *Nesta discussão, parecem-me extremamente complexas as afirmações que tendem a polarizar os efeitos positivos e negativos do desenvolvimento tecnológico.*

*Penso ser importante trazer o assunto para reflexão especificamente no que se refere à educação. Perder a referência do papel da educação nesse campo é correr o risco de cometer equívocos bastante sérios. Não se pode deixar de pensar a formação do cidadão, e nisso está incluída a formação do consumidor e não só – e exclusivamente – a qualificação técnico-profissional. Sendo o segundo grau parte integrante do ensino básico, é preciso formular uma proposta de formação que considere o domínio dos fundamentos científicos que subsidiam a execução de algumas técnicas. Nesse sentido, onde se situa a especificidade (ou a necessidade) de determinada qualificação profissional?*

*Considerando a biotecnologia como um setor de ponta no campo da saúde, como poderia dar-se a formação de trabalhadores de nível médio para essa área? Essa formação exigiria algum tipo de qualificação específica ou seria suficiente uma formação geral básica, com a ciência e a questão do trabalho perpassando a formação?*

**Marília Bernardes Marques:** Não tenho a menor dúvida de que a formação profissional nessa área exige o domínio de habilitações determinadas e específicas. Isso não conflita, a meu ver, com a necessidade de uma formação geral básica. As duas coisas têm que estar

profundamente ligadas e devem trazer a marca da multidisciplinaridade. Não é porque estamos falando em nível médio que não devemos falar no desafio epistemológico, na questão da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade. Não devemos nos restringir ao específico, mas não tenho a menor dúvida de que o específico tem hoje um lugar importantíssimo. Não podemos, também, imaginar que a Fiocruz vá dar conta de todas as disciplinas, de todos os conhecimentos necessários para habilitar alguém no campo das biotecnologias. O processo de trabalho em ciência e tecnologia tem um grau de complexidade muito grande, indo da pesquisa básica até a produção industrial, e é preciso definir a composição ideal de conhecimentos, de laboratórios etc., capaz de atender a toda essa complexidade. Existe a questão do controle de qualidade, a questão dos ensaios experimentais, os aspectos éticos e de segurança, o problema do meio ambiente, dos impactos, e é lógico que não podemos pretender criar uma escola no *campus* da Fiocruz que consiga atender a todas as necessidades dessa qualificação. Temos que pensar a nossa inserção de um modo articulado com a rede de ensino como um todo,

apostando na contribuição de outras instituições.

No caso do ensino da biotecnologia, estamos pensando numa proposta que inclua a discussão econômica, passando pela História da Filosofia da Ciência, e que considere o papel de instituições como a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e a Escola de Química e o Departamento de Macromoléculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras. O desafio é discutir a questão do ensino sem deixar de lado o que seja absolutamente relevante do ponto de vista técnico, para não cair no teorismo. Aliás, penso que esse momento já foi vivido e ultrapassado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Por conta de um pragmatismo excessivo, de certo modo nos afastamos dos valores acadêmicos. Não se trata de discutir ciência e tecnologia porque é moderno e está na moda. É uma questão de sobrevivência para as instituições e, dentro da Fiocruz, para cada uma de suas unidades. Que conteúdos, que recursos laboratoriais empregar na formação de nossos alunos de nível médio é um assunto que, sendo absolutamente prático, não nega a importância da multidisciplinaridade,



que oferece o desafio de trabalhar o conjunto de conhecimentos de diferentes áreas.

Quanto à divisão social do trabalho em saúde, acho cedo para fazer qualquer afirmativa definitiva a respeito. Não sei qual vai ser a tendência, por exemplo, com a informatização do sistema de saúde. Não temos uma indicação empírica precisa para fazer qualquer afirmativa, a não ser especular. Pelo que estamos vivendo hoje, é muito difícil precisar o papel que se atribuirá à introdução da tecnologia em si no momento em que estamos vendo a perspectiva de o próprio Estado ampliar a demanda dos serviços sociais. No plano mais micro, no nível dos hospitais, com o desenvolvimento de estudos de avaliação tecnológica, talvez se possa introduzir algum tipo de transformação. Essa expansão dos serviços é uma realidade, e a tecnologia, dentro do projeto de racionalização, tem que ser considerada: sua introdução precisa ser racionalizada, deixando de ser caótica. Não se trata simplesmente de discutir a expansão pela expansão, porque ampliar o que existe não serve. E aí fica compreendida também a questão dos recursos humanos. Sobre a tendência na economia, é pre-

ciso ter presente que a Fiocruz não é exclusivamente um setor de serviços, possui também produção industrial na saúde, que é certamente a questão mais desafiadora da instituição. Se a saúde tem um peso relevante no processo de terceirização da economia, também tem essa inserção estratégica, porque, no caso brasileiro, o setor saúde tem um potencial maior que o revelado pela área agrícola para estimular o desenvolvimento brasileiro.

Quanto ao modelo para o desenvolvimento da biotecnologia, defendo o papel da instituição pública, da empresa pública, como estratégico no sentido de alavancar o desenvolvimento, repassando tecnologia ao setor privado, mas também produzindo bens. O modelo brasileiro de desenvolvimento não pode deixar de lado a discussão do papel estratégico da instituição pública. Essa perspectiva considera o que já temos no país, ao contrário da tendência de enfocar apenas o que se está dando no Primeiro Mundo, onde se verifica o seguinte: novas firmas de biotecnologia se desenvolvem a partir do empresário-pesquisador que, a partir de determinado produto que ele mesmo desenvolve, cria uma empresa. Essa, por sua

vez, vira uma pequena firma de biotecnologia que passa a ter um papel estratégico no nível das grandes corporações. Parece-me que o caminho brasileiro não será esse, porque nossa capacitação está nas instituições públicas, na Fundação Oswaldo Cruz, por exemplo, nas universidades. Diante de tal situação, penso que o projeto de desenvolvimento dessas instituições deve ter prioridade absoluta.

**Rogério Valle:** Dentre tantas indagações, acabamos selecionando o que nos é mais significativo. Para mim, o mais pertinente seria enfatizar que perguntar pelos “impactos sociais” de uma técnica é abordar um falso tema. Essa questão dos “impactos”, além de ser um anglicismo mal traduzido, dá a ideia de que se trata de duas bolas de bilhar, completamente autônomas, que se vão chocar. Vários exercícios de física passam por aí. Não se trata de discutir qual o impacto da técnica sobre a sociedade, pois essa é exatamente uma visão do determinismo técnico da sociedade, para o qual as duas coisas são completamente separadas. Nesse sentido, também não me refiro, de modo algum, à expressão “revolução

científico-tecnológica”, muito difundida entre os economistas.

Pode-se exemplificar com o computador. Em que o uso do computador pode atrapalhar a vida de um médico na sua análise clínica? Certamente, complica alguma coisa, mas será que seu efeito é eliminar a figura do médico? Há pouco tempo, trabalhava com um programa de estatística e inseri quatrocentas observações de um fenômeno. O programa fornecia automaticamente vinte estatísticas possíveis. O que fazer com as vinte respostas? Devo tentar entender, interpretar. Então, das vinte, descarto dez, porque correspondem a métodos baseados em distribuição normal, e não vejo nenhuma razão para aceitar a hipótese. Das dez restantes, escolho as que podem e as que não podem ser aplicadas. Vou, afinal, me fixar em duas ou três, que são diferentes, mas se aplicam melhor ao caso. Em última análise, o computador fornece uma série de dados, mas deixa em aberto a interpretação. Penso que a situação do operário que trabalha numa linha de fabricação é semelhante à do médico, pois em ambas o computador é um instrumento que processa dados e resultados que necessitam ser interpretados.

O verdadeiro desafio para o médico, para o operário, para o engenheiro é compreender, transformar a visão que possuem da profissão. O médico deve entender que não pode dizer o que é doença. Na verdade, ele apenas interpreta os dados que aparecem na máquina. A transformação mais radical estaria na compreensão de seu próprio trabalho, na representação que tem de

si mesmo. Entender, finalmente, que não lidamos com coisas, mas com interpretações delas. É essa a transformação mais difícil, que está no nível das mentalidades, das representações e que, necessariamente, requer um esforço de elucidação. É nesse campo que o sistema de educação tem papel fundamental.



# Homenagem a Joaquim Alberto Cardoso de Melo\*

*Feitos farão tão dignos de memória,  
Que não caibam em verso, ou larga história.  
Camões, Os Lusíadas*

Quincas, meu irmãozinho:

Não ria, você já sabia que eu ia começar com Camões. É sempre assim, e você merece.

Criaram um prêmio com o seu nome, e hoje, dia da entrega, me encarregaram da homenagem.

Por que eu? Por sua causa. Porque nós éramos amigos. Por causa da nossa correspondência, que você publicou em livro. Bem, estou dizendo coisas que você já sabe.

Sei que hoje você está acima dessas coisas. Mas tenha paciência, não se irrite, nem dê murros na mesa. Nós ainda estamos do lado de cá, e, você sabe, aqui é assim.

O livro foi um sucesso.<sup>1</sup>

Não? Ora, você já sabe que sim.

Certamente, foram os meus componentes narcíseos que me levaram, num primeiro movimento, ao texto que escrevi para o seu livro. Reli e gostei, transcrevo algumas passagens.

Sim, quero lhe informar, ainda, que escrevo com caneta de pena, de molhar no tinteiro, daquelas com que nós aprendemos a escrever no colégio. E ainda passei a limpo.

“Foi certamente a sua amizade por mim que fez com que fosse eu o escolhido para a apresentação desta coletânea. Também por amizade aceitei. Na primeira passada de olhos, tentando ordenar o material, fiquei encantado em ler uma citação que Sherrine Maria faz de uma passagem de Lewis Carrol:

\* Discurso proferido em 11 de março de 1994, em Manguinhos, por ocasião da entrega do prêmio Joaquim Alberto Cardoso de Melo a Luis Castiel.

<sup>1</sup> O autor refere-se ao livro *Educação: razão e paixão*, organizado por Joaquim Alberto Cardoso de Melo, publicado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz), em 1993. (Nota da Org. da edição de 1997)

Não se pode acreditar em coisas impossíveis, diz Alice.  
Suponho que tens falta de treino, diz a Rainha [...].  
Aconteceu-me, algumas vezes, acreditar em seis coisas  
impossíveis, antes do pequeno almoço.

Penso que nada seria mais adequado a um livro sobre educação, especialmente um livro nascido na Escola Nacional de Saúde Pública.

Edmar Terra Blois, o fundador desta casa (hoje, estátua no nosso *hall* de entrada), costumava dizer: ‘Vamos criar uma escola, com fantasia e audácia.’ E completava: ‘Essa escola será tanto mais competente, quanto mais se aproximar da Universidade da Lapa.’

Ele se referia aos encontros no final da noite, entre cientistas, poetas, filósofos, vagabundos e, naturalmente, prostitutas, nos bares do bairro boêmio.

E Sávio Antunes – estamos devendo a ele a homenagem mais do que merecida e que ainda não veio –, companheiro de Blois, também grande figura desta casa e que tão profundamente marcou a nossa maneira de pensar, acrescentava: ‘Lá, os debates eram muito mais estimulantes do que nas salas de aula da faculdade.’

Era a nossa escola no seu início, nos seus tempos heróicos, cujo espírito você soube tão bem captar e desenvolver. Livre, como deve ser todo centro de ensino, um pouco anárquica, como também deve ser, e com muita audácia. Apostando no futuro.”

Foi audácia, naqueles tempos, a criação do Departamento de Ciências Sociais. Não a partir da organização das bases, através de lutas e sacrifícios, como já ouvi ser afirmado pelos corredores, mas pela vontade soberana de um déspota esclarecido. Lamento, mas, meninos, eu vi.

Como você se lembra, Quincas, estávamos ambos em excelente estado de espírito naquela época.

Passo os olhos por outra passagem:

“Faz frio aqui em Petrópolis. Depois do jantar e de uma costumeira caminhada pelos jardins de Turrís Eburnea com Branca Maria e nosso cão, fui para o escritório para uma leitura mais atenta dos textos.”



O cão, nosso querido Leão, morreu, como você talvez saiba. Foi um dos seres mais inteligentes e afetuosos (razão e paixão) que conheci em toda a minha vida. Procure por ele aí, tenho certeza de que se tornarão bons amigos.

E ainda, outra passagem:

“São onze horas da noite. A essa hora, inexoravelmente, a governanta me traz o chá. Branca Maria, encantadora como sempre, vai ler, para mim, trechos da tese que está escrevendo, ‘O ensino nos tempos de Oswaldo’, com toda a força da evocação, que ela sabe tão bem fazer, do Rio *belle époque*.”

A tese foi defendida e aprovada com láurea. Você também teve a sua participação. Lembra-se?

Mas o meu egocentrismo não é absoluto. Passo então à sua carta. Afinal de contas, o homenageado é você.

“É que estou tentando ver se essa coletânea pode ser lançada durante a IX Conferência Nacional de Saúde. Por um motivo pessoal. Gostaria de levar meu sobrinho caçula, Luiz Guilherme, para o lançamento, e para conhecer Brasília. Seria um evento inesquecível para ambos.”

Mais tarde, você me diria que nem isso era fundamental. Penso que, nessa época, você já estava muito mais próximo do Paraíso.

“Esta coletânea foi movida pela amizade, como você pode notar. Esta é uma forma de amor que sempre me fascinou. Desde o ginásio, quando aprendi, no Liceu Pasteur em São Paulo, onde estudei durante nove anos, ‘cantigas de amor’ e ‘cantigas de amigo’ [...]. Muito importante é a influência dos ‘jovens educadores’ sobre mim. São meus mestres.” [- sempre esse charme, Quincas -] “Tenho um grande amor-amizade por eles. Estou também muito entusiasmado com meu curso de filosofia na Escola Politécnica Joaquim Venâncio.

Fico imaginando você e Branca Maria em ‘Turrus Eburnea’, daqui de Mambucaba, enquanto sirvo um chá com uísque e algumas uvas-passas brancas [- lembra das passas de Esmirna? -] servidas pelo meu mordomo [...].

Recebam, você e Bianca, um abraço afetuoso do seu irmão muito amigo, Joaquim Alberto.”

Meu irmãozinho, como eu aprendi com você naquela época! Até breve, quando poderemos retomar as nossas conversas de homens livres, sem a mínima preocupação com a plateia, fazendo a crítica da crítica. Livres, como só podem ser aqueles que têm o forte sentimento da morte.

Senhor Presidente da Fiocruz, meu irmãozinho Paulo Buss;  
Senhor Diretor da Ensp, meu irmãozinho, muito mais jovem, Adauto José;  
Meus senhores e minhas senhoras:

Joaquim Alberto Cardoso de Melo nasceu em Pirajuí, no Estado de São Paulo, a 26 de outubro de 1936. Estudos secundários, ele já nos contou na carta que me escreveu, no Liceu Pasteur. Curso de graduação em Odontologia na USP de 1957 a 1961. Curso de Saúde Pública na Faculdade de Saúde Pública de São Paulo em 1966. Na mesma faculdade, curso de Educação em Saúde em 1967. Doutorado na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas em 1976. Professor da Escola Nacional de Saúde Pública desde 1977, onde, no Departamento de Ciências Sociais – área de Educação –, ministrou cursos e orientou teses de mestrado e doutorado. Foi também, e com grande satisfação sua, professor de Filosofia da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Participou de bancas de exame, de comissões, da organização de seminários e mesas-redondas.

Em 1977, nos legou *A educação e as práticas de saúde*, sua tese de doutorado.

Com Victor Valla, publicou, em 1987, *Sem educação ou sem dinheiro?*; com Ramos e Soares, *Quem educa quem?*, em 1989. Em 1990, listava entre seus trabalhos terminados e ainda não publicados *Trabalho, educação e saúde – da pedagogia a uma socioantropologia das investigações de saúde*, e já anunciava seu livro *Educação: razão e paixão*, que sairia póstumo. Ainda em 1990, informava à Coordenação de Pós-graduação o seu programa de pesquisa: “Consolidação de um quadro teórico-metodológico para a abordagem de trabalho e educação em saúde”.

A lista é longa, e o seu prestígio nas questões de educação é por demais notório. Não cabe aqui análise crítica da obra, nem eu tenho competência para isso.

Por um desses estranhos acasos da vida, leio no discurso de posse de Sérgio Paulo Rouanet na Academia Brasileira de Letras uma citação de Lima Barreto: “Para se compreender bem um homem, não se procure saber como oficialmente viveu. É saber como ele morreu”. Voltaremos ao tema.

Nossa amizade se aprofundou nos últimos anos de sua vida. Éramos da mesma geração, eu, um mês e três dias mais velho. Tínhamos em comum a memória de nossa época, nossos tempos de juventude.

Tínhamos lido e nos encantado com os mesmos livros. As histórias de Julio Verne (a inesquecível figura do capitão Nemo, Phileas Fogg e Passepartout, bem mais tarde imortalizados no cinema por David Niven e Cantinflas); as aventuras de Tarzã (que, no nosso tempo, era representado no cinema por John Weissmuller); e, passando da fantasia à realidade, as viagens do capitão Cook e a chegada de Amundsen ao Polo Sul. E, voltando à fantasia, o eterno Sherlock Holmes; e, ainda, em livro ou no cinema, as histórias da Legião Estrangeira.

E os clássicos, aqueles que estudávamos no colégio, nos cursos de inglês, francês, latim e grego, e os que lemos por nossa conta.

Comentávamos a pedagogia daquele tempo. As histórias pitorescas de alguns professores. E o cinema, onde, mesmo na matinê, só se entrava de paletó e gravata. As piadas da época, enfim, o mundo da nossa juventude.

E foi nessas conversas, leves e despreziosas, muitas vezes com a presença de André, Bianca e Júlio, com quem implicávamos, que fomos ficando cada vez mais amigos.

Encontro ainda, em Rouanet (*Mal-estar na modernidade*), uma passagem que teria sido muito bem-vinda se tivesse chegado às nossas mãos naquela época. É a seguinte: “Obélix não respeitava as normas de boas maneiras de Petrônio e, normalmente, os bárbaros brasileiros não circulam de *black-tie* nas colunas sociais. Comum, aos bárbaros antigos e modernos, é uma ignorância robusta, saudável e, quase diria, metódica. Nossos bárbaros são tão incapazes de citar o título de um

romance de Stendhal, como um frígido do tempo de Augusto de declamar uma ode de Catulo.”

Nós já tínhamos passado a fase da crítica, agora fazíamos a crítica dos críticos. Com bom humor, era divertido.

Nos uniu também, nessa época, o projeto educacional para a Escola Politécnica de Saúde.

Homem de paixão, sabia se indignar, se irritava, vociferava, dava socos na mesa.

Durante certa época, de charme, segundo me disse, passou a usar bengala.

Certa vez, no trânsito, um motorista disse algo que o irritou. Não teve dúvidas, respondeu às bengaladas. Uma bengala histórica, que, se me lembro bem, havia pertencido ao seu bisavô.

Mas também tinha *savoir faire*, ironia, sabia rir tranquilo das mesquinhas da vida. Apaixonado pela Escola Politécnica, me disse: “Vou ser professor de filosofia desses meninos. Isso é o que faz sentido para mim neste momento.” Entrou com um requerimento pedindo transferência da Ensp para o Politécnico. Alguns dias depois, me mostrou a resposta. De início, uma série de elogios à sua pessoa, depois diziam que não podiam abrir mão de um quadro tão competente e, finalmente, que ele poderia, informalmente, dedicar-se em tempo integral à Escola Politécnica. Sorrindo, com uma expressão irônica, me disse: “O que eles querem é a minha vaga”.

Seus cursos de filosofia foram um sucesso. E jamais fez a menor concessão. Jamais fez aquilo que se costuma chamar “jogar para a plateia”. Hábito nefasto, tão comum nos dias de hoje e que, em português claro, se chama mentir.

Certa vez, André Malhão, que era seu assistente, me convidou para debater com os alunos *O nome da rosa*, de Umberto Eco. Amador que sou, preparei perguntas e comentários sobre o período histórico correspondente e alguma coisa sobre a filosofia de Aristóteles. Acostumado a lidar com alunos de pós-graduação, fiquei admirado com a competência dos meninos. Como o Quincas tinha sido competente! E o André também.

Tinha os seus métodos pedagógicos próprios. Alguns alunos tinham o hábito

de ouvir suas aulas com a cabeça deitada na carteira, de olhos fechados. À sua reprimenda, responderam que estavam prestando atenção. Na aula seguinte, deitou a cabeça na mesa, fechou os olhos e deu sua aula. Os alunos entenderam: era desagradável.

Mas o seu êxito fica claro nas homenagens que recebeu de diversas turmas. E, especialmente, no carinhoso cordel escrito para ele pelas alunas Tereza Cristina, Ruzia e Rozângela. Não resisto a transcrever algumas passagens:

Filosofar, eis a questão  
Com seu cigarro no dedo  
Elegante pareceu  
Mas depois fumou um giz  
E ninguém o entendeu  
Pelo seu jeito disciplinado  
Uma discussão surgiu  
Mas foi o maior barato  
Quando na aula ele latiu

Com seu jeito rude  
Ele pareceu durão  
Mas com seu coração de manteiga  
Ele fica um baratão

E ainda:

As terças-feiras sem ele  
Jamais seriam as mesmas  
A sala, sempre uma rodinha  
E ninguém apoiado sobre as mesas.

A vida só existe porque existe a morte. Todos sabemos disso, mas poucos são capazes de incorporar essa ideia ao sentimento. Negar a morte é negar a vida. São a mesma moeda.

Conheci três pessoas que se comportaram com a mais invejável dignidade diante da morte.

Meu pai, grande clínico e professor, quando alguns de seus discípulos procuravam atenuar o seu prognóstico, dizia no tom habitual: “Não seja idiota, você aprendeu comigo, e não foi isso que eu te ensinei”.

Foi sereno, nada de ordens, façam isso ou façam aquilo. Nenhum lamento também. Lembro-me da serenidade que havia em seus olhos, quando me dizia, depois da saída de uma visita que falara, durante horas, sobre temas do momento: “Isso não me interessa mais, prefiro ler histórias do Pato Donald.”

A mãe da Bianca, dona Mercedes. Mais jovem do que eu. Nem queixas, nem lamentos e, principalmente, nenhum teatro. Lembro-me de um almoço no Praia Bar, poucos dias antes da sua morte. Como as dores fossem fortes, deitou a cabeça sobre a mesa. Quando viu que tínhamos percebido, sorriu suave, ergueu a cabeça e retomou a conversa. Nenhuma explicação, não havia necessidade. Nenhum gesto pretensamente heroico. Simplesmente retomou a conversa. Lembra a morte de Petrônio e Eunice.

A terceira pessoa foi Joaquim Alberto. Conhecedor do diagnóstico, ele como que cresceu, e muito. Ganhou mais segurança no gesto e elegância na postura, e até no trajar.

Acredito que tenha atingindo uma dimensão do humano raramente alcançada. Conseguido o encontro consigo mesmo, a sua individualidade, a sua liberdade, a harmonia da paixão e razão.

Difícil exprimir isso em palavras.

Nessa época, conversávamos sobre a busca da individualidade, de o homem ser capaz de ouvir o seu coração, de olhar de frente os fantasmas que trazemos dentro de nós. Sem medo. O encontro da liberdade. Só a partir daí, o homem seria capaz de deixar ao mundo a sua mensagem, clara e sem mentir.

Fazíamos a crítica do mundo massificado. Ainda aqui, Rouanet: “A individualidade submerge cada vez mais no anonimato do conformismo e da sociedade de consumo.” Não se trata tanto de pensar os pensamentos que todos pensam, mas de comprar os videocassetes que todos compram, nos aviões *charter* em que todos viajam para Miami.

Os sanitaristas apresentam, com júbilo, as taxas que evidenciam o prolongamento da vida. Quanto mais longo esse tempo, mais êxito, mais progresso.



Mas nunca estão satisfeitos, sempre querem oferecer ao homem mais e mais tempo sobre a terra.

Lendo certos artigos, penso que há aí embutido um sonho de imortalidade antigo, arcaico.

Nada de bom nessa imortalidade, a vida só é fascinante porque existe o risco e a morte. Só há vida porque existe a morte.

Passo a palavra ao mestre Jorge Luis Borges, o imortal, em *O Aleph*, publicado em 1949, em tradução livre de Ludovicus Tertius Guanabarinus:

“Em Londres, nos primeiros dias de junho de 1929, o antiquário Joseph Cartaphilus, de Esmirna, ofereceu à princesa de Lucinge os seis volumes em quarto menor (1715-1720) da *Iliada* de Pope. A princesa os adquiriu e, ao recebê-los, trocou com ele algumas palavras. Era, disse-nos ela, um homem envelhecido, terroso, de pele cinzenta e barba cinzenta, com o olhar singularmente vago. Se exprimia, com fluidez e ignorância, em várias línguas; em poucos minutos, passou do francês ao inglês e do inglês a uma enigmática mistura do espanhol de Salônica com o português de Macau. Em outubro, um passageiro de Zeus informou à princesa que Cartaphilus havia morrido ao regressar a Esmirna e que fora enterrado na ilha de Ios. No último tomo da *Iliada*, foi encontrado o manuscrito que segue.”

Leio apenas algumas passagens mais significativas, procurando dar coerência à história:

“Me disse ele que, a partir da outra margem do rio, se situava a Cidade dos Imortais. [...] Não me lembro se alguma vez acreditei na Cidade dos Imortais, mesmo assim me dediquei com afinco a buscá-la. Flávio, procônsul de Getúlia, me cedeu duzentos homens para a tarefa. [...] Partimos de Arsínoe e entramos no tórrido deserto. Atravessamos o país dos trogloditas, que devoram serpentes e não fazem uso das palavras. [...] A todos nós parecia inconcebível que em regiões tão bárbaras, onde a terra gera tais monstros, pudesse estar situada a cidade. [...]

Depois de longas marchas, vi o que, sem dúvida alguma, era a Cidade dos Imortais. [...] Junto a ela, homens de pele cinzenta, barba emaranhada e inteiramente nus. Sou capaz de reconhecê-los, pertencem à estirpe bestial dos trogloditas, que

habitam as margens do mar Árabe e as grutas da Etiópia. Não me espantei que não falassem e que devorassem serpentes [...] como estivesse faminto, sedento e exausto, caí por terra. Os trogloditas não me ajudaram nem a viver, nem a morrer. Foram indiferentes quando lhes pedi que me matassem. [...] Quando, finalmente, consegui me levantar, eu, Marco Flamínio Rufo, tribuno militar de uma das legiões de Roma, comi a minha primeira ração de carne de serpente. [...] Mas o desejo de ver os imortais, de entrar na maravilhosa cidade, me dava forças para prosseguir. [...] Mas quando consegui chegar, senti medo e repugnância. [...] Um labirinto é construído para confundir os homens, sua arquitetura simétrica tem uma finalidade. Mas, no palácio que eu via, a arquitetura era sem nenhum objetivo.

Corredores sem saída, janelas inalcançáveis. Uma porta majestosa dava para um poço. [...] Quem ouve com atenção o meu relato há de se lembrar que um homem da tribo me seguiu como um cão até a base da muralha. [...] Essa noite me dispus a ensiná-lo a reconhecer e, quem sabe, a repetir, algumas palavras. [...] A humildade e a miséria do troglodita me trouxeram à memória a imagem de Argos, o velho cão moribundo da *Odisseia*, e por isso lhe pus o nome de Argos e procurei ensiná-lo. Fracassei e tornei a fracassar. [...] Pensei que Argos e eu pertencêssemos a universos distintos, pensei que nossas percepções eram iguais, mas que Argos as combinava de outra maneira e, com ela, construía outros objetos. Pensei que talvez não existissem objetos para ele, mas um rápido e contínuo jogo de impressões brevíssimas. Pensei em um mundo sem memória e sem tempo. [...] Muitos anos se passaram, até que certa manhã choveu torrencialmente. [...] Corri nu para a chuva. [...] Argos gemia. [...] Argos, então eu lhe gritei, Argos! [...] Foi quando, como se descobrisse algo perdido e esquecido há muito tempo, ele balbuciou: ‘Argos, o cão de Ulisses’. Eu lhe perguntei, então: ‘O que você sabe da *Odisseia*?’ A prática do grego lhe era penosa. Tive que repetir a pergunta. ‘Muito pouco’, disse. ‘Menos que o rapsodo mais vulgar. Já se passaram mil e cem anos desde que eu a inventei’. Então, tudo se tornou claro para mim: os trogloditas eram os imortais.”

Mas o tempo já vai longe e, para nós, mortais do lado de cá, ele é fundamental.

É tempo de terminar, e termino com uma passagem do Quincas com Roland<sup>2</sup> em artigo de abertura do livro: “Poder resgatar aquilo que move, comove, emociona. Não seria esse um caminho possível para o reencantamento do universo, um reencontro com a vida, mesmo que seja para a morte?”<sup>3</sup>

*Luiz Fernando Ferreira*  
Professor titular da Ensp/Fiocruz

<sup>2</sup> Referência a Fermin Roland Schramm, pesquisador da Ensp/Fiocruz. (Nota da Org. da edição de 1997)

<sup>3</sup> Trata-se do livro mencionado no início deste texto: *Educação: razão e paixão*. (Nota da Org. da edição de 1997)



*Debates atuais para uma  
educação emancipadora*

357 *Por um programa de transcrição para a educação:  
em defesa da concepção marxista  
de formação politécnica*

*José Rodrigues*

403 *Base teórico-políticas para a discussão da educação  
da perspectiva da classe trabalhadora*

*Paulo Sergio Tumolo*



# *Por um programa de transição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica*

*José Rodrigues\**

## *Apresentação<sup>1</sup>*

Em 1989, simultaneamente entrei em contato com a discussão teórica sobre a educação politécnica e a experiência, ao mesmo tempo incipiente e vigorosa, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

O encontro se deu no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde eu iniciava o curso de mestrado. Naquele tempo-espço de formação acadêmica, fui introduzido no debate teórico pelo professor Gaudêncio Frigotto, assim como conheci meus colegas discentes André Malhão e Bianca Antunes Cortes, então coordenadores, com Júlio César França Lima – que conheci um pouco mais adiante –, do nascente curso técnico de segundo grau da EPSJV.

Tal encontro me conduziu por dois percursos complementares. De um lado, tive o privilégio de, por cerca de cinco anos, integrar o quadro docente do curso técnico da EPSJV, ministrando a disciplina de Matemática, além de participar de outras inúmeras e desafiantes atividades. De outro, deixei de lado minha intenção de desenvolver uma pesquisa sobre a nascente área de educação matemática e mergulhei nas águas profundas e agitadas do debate brasileiro sobre a educação politécnica.

Os caminhos da vida me fizeram deixar o cotidiano da EPSJV à medida que o ingresso no corpo docente da Faculdade de Educação da UFF e as atividades discentes no curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foram tomando todo o meu tempo.

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx-UFF), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ex-professor de matemática da EPSJV.

<sup>1</sup> Agradeço a Kênia Miranda pela leitura atenta e por todas as críticas formuladas. Obviamente, sou responsável por todos os equívocos que tenham permanecido.

Porém, desde que deixei os quadros da EPSJV, os laços não se partiram. De fato, tenho participado de diversas atividades, tais como bancas de mestrado e de concurso público, e, nos últimos cinco anos, tenho lecionado e orientado no curso de especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Portanto, é com grande alegria e não sem certo tremor que aceitei o honroso convite de escrever um ensaio em homenagem ao 30º aniversário da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Sinteticamente, este ensaio tem a pretensão de defender a ideia da necessidade urgente de elaboração de um *programa de transição para a educação* tomando o pensamento pedagógico de Karl Marx como seu núcleo central. Para aproximar-me de tal intenção, o texto está dividido em quatro partes. “A educação e a sociedade de classes atual” apresenta e discute a perspectiva burguesa de educação sintetizada na finalidade social (*con*)*formação do cidadão produtivo*. Em “A educação politécnica no debate brasileiro” procuro recuperar os principais aspectos desse debate nos anos 1980-1990, mostrando também alguns de seus limites. Já “A educação segundo Karl Marx” parte do clássico estudo de Mario Manacorda e procura apresentar o percurso e os principais aspectos do pensamento pedagógico marxiano que dá combate à perspectiva burguesa de educação. Finalmente, “Por um programa de transição para a educação” pretende resgatar a noção trotskista de *programa de transição* e aplicá-lo à educação, tomando-se o pensamento marxiano como o seu centro.

## *A educação e a sociedade de classes atual*<sup>2</sup>

O fenômeno educativo sempre existiu, sempre existirá – pelo menos, enquanto houver humanidade. Muito antes de florescerem as sociedades divididas em classes sociais, havia homens educando homens.<sup>3</sup> A educação está presente mesmo antes da invenção da escrita, nas chamadas sociedades primevas ou originais,<sup>4</sup> que viviam e ainda vivem em comunismo primitivo.

Coletivamente atuando sobre a natureza, (re)conhecendo-a, testando-a, adaptando-a às próprias necessidades, interesses e desejos, cada ser humano, assim como toda a humanidade, simultaneamente transforma-se, humaniza-se. O homem é o próprio trabalho.

Como não há, na espécie humana, nada parecido com o que se convencionou chamar de *instinto* nos outros animais, o saber sobre a produção da vida precisa, e sempre precisará, ser transmitido àqueles que ainda não o sabem. Ou seja, o saber sobre essa ação coletiva, chamada *trabalho*, e seus resultados não são automaticamente transmissíveis. É, portanto, imperioso que mais ou menos se organize um modo de realizar a transmissão dos saberes sobre a vida, sobre o trabalho.

As sociedades em comunismo primitivo, embora comportassem algum grau de diferenciação no trabalho, notadamente aquela que se convencionou designar de *divisão sexual do trabalho*,<sup>5</sup> de fato, não possuíam *divisão social do trabalho*. Em outras palavras, o trabalho não era dividido entre as classes (ou grupos) sociais a partir da posse dos meios e instrumentos de produção. Todos trabalhavam e o produto coletivo do trabalho era dividido igualmente entre todos. De forma análoga, a educação era igualmente de responsabilidade coletiva, sem a materialização de um espaço específico no qual acontecia a educação. Em outras palavras, as sociedades primevas não precisavam da escola.

Até o surgimento de um novo modo de produção, o ideal pedagógico de adaptar a criança aos interesses, necessidades e fantasias da comunidade respondeu, sem maiores problemas, à realidade das sociedades sem classes, cujos fins derivam da estrutura mais ou menos homogênea do ambiente social – portanto, identificando-se com os interesses comuns do grupo – e, assim, se realizava igualmente em todos os seus membros de forma espontânea e integral (Miranda, 2011, p. 314; Ponce, 1996, p. 21).

É com a mudança no modo de produção e, portanto, com a análoga alteração da forma de apropriação do excedente social (agora significativo) que a educação passa a ser controlada por uma determinada classe (ou grupo) social (Miranda, 2011, p. 315). Uma parte, diminuta é verdade, da sociedade passa a ter tempo disponível para dedicar-se ao pensar, a sistematizar os saberes que emergiram da prática coletiva do trabalho e da cultura e a controlar o que efetivamente produz a riqueza social. A ampla maioria da população, portanto, continua utilizando boa parte de seu tempo não só para produzir a sua subsistência, mas também a existência de seus opressores.

Nesse sentido, como já apontaram Marx e Engels (2007, p. 47), aquela classe que detém os meios de produção material também detém os meios de produção

espiritual e, por consequência, os meios com os quais se transmite o saber social sobre a produção da vida. Com isso, a educação se divide: passa a ser orientada por duas vertentes distintas. De um lado, a educação comunitária e não formalizada segue existindo, transmitindo, entre outros saberes, o *saber fazer* sobre a produção material da existência, além de, obviamente, os costumes comunitários, também chamados de *cultura* (ou ainda *cultura-ideologia*). É no trabalho concreto que se educa para ele. De outro lado, surge a educação formal, a escola – em alguma medida muito parecida com a que existe ainda hoje.

De tudo o que foi dito até agora, deve-se concluir que há uma íntima e inextrincável relação entre trabalho–humanidade–educação ou, mais sinteticamente, trabalho-educação. E, portanto, *o trabalho é o princípio educativo*.<sup>6</sup>

Na escola, essa nova instituição social, certo tipo de saber, mais ou menos elaborado teoricamente, assume o seu centro. Nessa historicamente nova forma de educar, mesmo que o saber preserve sua finalidade prática, em última instância, ele é elaborado e transmitido através de um meio altamente simbólico: a escrita.

Assim, nas sociedades de classe pré-capitalistas, a educação escolar/formal/escrita emerge como privilégio das classes dominantes. A escola passa a cultivar e transmitir, agora, um *saber-privilégio* que diz respeito imediatamente às classes que detêm a posse sobre os meios e instrumentos de produção. Em outras palavras, a educação de atividade comunitária converte-se em uma educação distintiva de classe social, isto é, uma *educação de classe*. Sinteticamente, tem-se, de um lado, a *escola* e, de outro lado, a *escola da vida e do trabalho*. Aquela destinada aos filhos (geralmente do gênero masculino) da classe dominante, enquanto esta voltada para o restante amplamente majoritário da população dominada, que produz diariamente o sustento de todos. Enfim, desde a sua origem, a educação escolar sempre foi atravessada por um *corte* de classe.<sup>7</sup>

A transição da manufatura para a grande indústria trouxe consigo a necessidade da ampliação da educação escolar<sup>8</sup> como um dos pilares de sustentação do desenvolvimento das forças produtivas, e, em decorrência, de sustentação do modo de produção capitalista. Marx (2013, cap. 13) mostra claramente a mudança operada no pensamento ocidental. Se a ciência grega clássica era fundamentalmente contemplativa, a Revolução Industrial inglesa, iniciada em torno de

1780,<sup>9</sup> representou a transformação dos saberes sistematizados (mais ou menos integrados no que então se chamava de filosofia) em *ciência moderna*.<sup>10</sup> A partir desse momento histórico, operou-se uma transformação no saber que de *potência espiritual* converteu-se em *ato material*, ou seja, a ciência moderna emergiu como força produtiva no e para o modo de produção capitalista.

Então, diante do papel central da ciência moderna no desenvolvimento das forças produtivas, passou a ser imprescindível a sua ampla socialização. Ora, como realizar a socialização desse saber altamente sistematizado que vai paulatinamente sendo extraído da prática social coletiva e se autonomizando? A escola foi a resposta à questão, posto que já era o lugar social da transmissão do saber sistematizado (formalizado) (Saviani, 2008). Contudo, a necessidade de expansão intrínseca ao desenvolvimento das forças produtivas sob o modo de produção capitalista não é isenta de contradição. Com efeito, Saviani, abordando aquele momento de profunda e rápida transformação histórica, explicita a contradição fundamental da educação sob o modo de produção capitalista:

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (Saviani, 2003, p. 137)

Como nos lembra Manacorda (1989) ao analisar a educação, ao longo de toda a sua história a humanidade vem sendo atravessada pela *dualidade estrutural* sustentada pelos sistemas educativos. Utilizando a linguagem de Gramsci (2000), podemos afirmar que, nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista, a escola se apresenta bifurcada em duas instituições: uma para formar *dirigentes*, outra para formar os *dirigidos*.<sup>11</sup>

*Grosso modo*, pode-se afirmar que, do ponto de vista da burguesia, caberiam ao sistema escolar<sup>12</sup> duas funções simultâneas. De um lado, a escola buscaria a *conformação política, cultural e ideológica* (ou seja, *espiritual*, como diria Marx) dos educandos, segundo a norma vigente, à qual podemos denominar *cidadania*.<sup>13</sup> De outro, à escola caberia simultaneamente a *formação para o trabalho* sob a forma dominante, isto é capitalista, portanto, a formação do *produtor* (mediato ou imediato) de *mais-valor*. Em uma formulação sintética, sob o modo de produção capitalista, caberia ao sistema educacional a *(con)formação do cidadão produtivo*.<sup>14</sup>

Nesse sentido, a burguesia, desde sua chegada ao poder político, vem lutando para efetivamente reduzir a educação à perspectiva da *(con)formação do cidadão produtivo* – e, apenas sob essa forma, potencialmente estendida a toda a população, não por beneplácito do Estado ou de filantropos, bem ou mal intencionados, mas por necessidade intrínseca ao modo de produção capitalista.

Com Marx (2013), entendemos que o modo de produção capitalista se estabelece a partir da chamada *lei do valor*, que pode ser definida resumidamente através da fórmula  $D \rightarrow M \rightarrow M' \rightarrow D'$ . Ou seja, dinheiro (D) – ou capital, para ser mais preciso – é convertido em mercadorias (M) que, por sua vez, são transformadas – mediante o trabalho – em novas mercadorias (M') que, então, são reconvertidas, no mercado, em mais dinheiro (D'). Ou seja, a sociedade capitalista é aquela que se estrutura com base no valor que se autovaloriza expansivamente (capital), por meio da apropriação privada de trabalho não pago (mais-valor) extraído da classe trabalhadora.

Portanto, o modo de produção capitalista é, necessariamente, um processo – inclusive espacial, social etc. – autoexpansivo. Ou o capital está em permanente expansão ou está em crise. Para fugir da crise que lhe é inerente, o capitalismo precisa diuturnamente alcançar e subordinar espaços que ainda não estão formal ou realmente sob o seu domínio. Com efeito, para Miranda (2011), sob o neoliberalismo, a educação escolar é o único direito social que efetivamente se expande, mas obviamente sob o signo da contradição.<sup>15</sup> Além disso, a classe trabalhadora vem efetivamente lutando pelo acesso ao saber socialmente



produzido e distribuído pela escola, em todos os seus níveis, contribuindo para a expansão da escolarização.<sup>16</sup>

Embora a escola não produza mercadorias, as relações sociais capitalistas, e sua lógica organizativa, estenderam-se a essa instituição, de uma forma peculiar (Miranda, 2011, p. 317). Há um permanente movimento do capital em busca de transformar a educação em mercadoria,<sup>17</sup> de *(con)formar trabalhadores em cidadãos produtivos*, de expropriar o conhecimento daqueles que conduzem o processo educativo, os professores, de distribuir de forma parcelada e pragmática o saber produzido pela humanidade.

É precisamente na contraposição, na luta de classes, inclusive teórica, que se inserem as formulações pedagógicas de Marx, Gramsci, Lenin, Pistrak, dentre tantos outros.<sup>18</sup>

## *A educação politécnica no debate brasileiro<sup>19</sup>*

### *A origem do debate*

Na década de 1980, o cenário educacional brasileiro foi palco de forte debate, em cujo centro se encontrava a discussão acerca da reestruturação do sistema educacional brasileiro erigido durante o regime ditatorial empresarial-militar pelo golpe de Estado de 1º de abril de 1964. Na verdade, toda a cena política brasileira, inclusive o campo da saúde pública, passava por um importante processo de contestação do passado recente e, ao mesmo tempo, de luta pela instauração de práticas visando à reconstrução da democracia, ainda que de caráter burguês.

É nesse contexto histórico que (re)nasceu no cenário educacional brasileiro, o debate, trazido por Dermeval Saviani, da concepção de educação politécnica. Esta seção busca dar conta fundamentalmente de dois aspectos. Em primeiro lugar, será traçado um breve panorama do debate brasileiro sobre a politécnica; em segundo lugar, serão abordados os limites e as perspectivas do debate.

Na década de 1980, como mencionamos anteriormente, diversos atores sociais buscavam acertar contas com a história recente do país, que ainda estava se reencontrando com práticas democráticas formais reconquistadas. Se, para os economistas burgueses, aquela década foi “perdida”, os educadores e os movimentos sociais não a encaram da mesma forma.

Com efeito, os educadores, organizados em diversos sujeitos coletivos,<sup>20</sup> tinham como preocupações centrais, de um lado, o debate sobre o significado social e político da educação, particularmente a questão da escola pública, e, de outro lado, problemas que podem ser sintetizados na chamada “questão salarial” do magistério (Saviani, 1995, p. 53).<sup>21</sup>

Marco no movimento de redemocratização foram as cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que contribuíram para a resistência às políticas educacionais emanadas do Estado autoritário em ocaso. As CBEs reforçaram a construção dos canais de participação democrática e discutiram e elaboraram diretrizes para políticas educacionais voltadas para a maioria da população. Com esse movimento, preparavam-se os educadores para produzir uma nova perspectiva e elaborar uma nova proposta de estrutura e funcionamento para o ensino brasileiro, a serem apresentadas durante os debates da almejada Assembleia Nacional Constituinte, que selaria o fim da (des)ordem estabelecida em 1964.<sup>22</sup>

Dermeval Saviani, depois das polêmicas causadas a partir do livro *Escola e democracia* (Saviani, 1986), no qual buscava, de um lado, escapar ao dilema do reprodutivismo, e, de outro, esboçar as linhas mestras para uma pedagogia *histórico-crítica*, também acaba por desencadear o debate brasileiro sobre a politecnia.

A partir de sua atuação no Programa de Pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no início da década de 1980, Saviani levou aos novos pesquisadores em educação os pensamentos pedagógicos de Marx e Gramsci. Em 1984, coube a Gaudêncio Frigotto (1989) produzir o primeiro texto no qual é abordada explicitamente, mesmo que periféricamente, a concepção de formação politécnica. A partir do trabalho inaugural de Frigotto, outros se seguiram, tais como os de Lucília Machado (1989,

1991a e 1991b), Acácia Kuenzer (1988 e 1991), do próprio Frigotto (1991a e 1991b), além dos produzidos por Saviani (1989 e 2003).<sup>23</sup>

### *Dimensões da politecnia*

No Brasil, o debate da concepção de educação politécnica foi calcado fundamentalmente na contribuição teórica dos autores supracitados.<sup>24</sup> Nessa perspectiva, o conceito de politecnia pode ser captado com base na confluência de três eixos fundamentais: *dimensão infraestrutural*, *dimensão utópica* e *dimensão pedagógica*.<sup>25</sup>

A dimensão infraestrutural da concepção politécnica de educação agrega os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção, e conseqüentemente a questão da qualificação profissional. Apesar dessa discussão não ser recente, ela adquiriu à época um destaque como resultado dos impactos sobre os processos de trabalho provocados pelas chamadas *novas tecnologias*, notadamente de base microeletrônica, face mais imediata do padrão de acumulação flexível<sup>26</sup> que emergia no Brasil. Na verdade, a discussão sobre a qualificação profissional a partir das novas formas de organização do processo de trabalho tornou-se o ponto focal do debate da educação politécnica. Para os autores, as mudanças operadas na base técnica do trabalho simultaneamente propiciariam e demandariam uma qualificação profissional de novo tipo, a qual, por sua vez, lançaria as bases materiais da politecnia.

A questão poderia ser formulada nos seguintes termos: como, e em que medida, as novas tecnologias vêm “implicando” na politecnia? Em outras palavras, em que medida as mudanças nos processos de trabalho estariam contribuindo para a efetivação de uma concepção de formação politécnica?

Dada a simplificação das tarefas laborais, mediadas cada vez mais por “máquinas inteligentes” e pela uniformização dos processos de trabalho, o trabalhador teria não apenas a possibilidade de atuar em todas as etapas do processo de trabalho, como também isso lhe seria demandado. Ou seja, o desenvolvimento atual dos meios e instrumentos de produção demandaria a polivalência do trabalhador. Nesses termos, as mudanças tecnológicas contemporâneas não só dispensariam

o trabalhador formado pelo estreito padrão taylorista-fordista, como a sua manutenção traria entraves ao próprio desenvolvimento da produção capitalista.

Assim, a concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se mediante a luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identificação do trabalhador com o produto de seu trabalho, pela mediação de uma compreensão totalizante do processo de trabalho. Essa compreensão totalizante por parte do trabalhador abriria caminho para uma atuação mais ampla, propiciada pela polivalência no processo de produção da existência. Em suma, o que a concepção politécnica de educação propõe, por intermédio de sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, a partir dos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho.

A segunda dimensão do debate brasileiro sobre a educação politécnica – a *dimensão utópica* – não visa mostrar que a politecnia seria um ideal irrealizável, uma proposta historicamente extemporânea; busca, sim, expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade socialista, portanto, ainda não presente. Seria o projeto utópico-revolucionário de uma nova sociedade que, por um lado, possibilitaria uma unidade teórico-política à concepção politécnica de educação, e, por outro lado, impediria a sua naturalização. Em outras palavras, ao se dar ênfase à dimensão infraestrutural, isto é, às mudanças contemporâneas nos processos de trabalho a partir da então chamada nova Revolução Industrial, poder-se-ia chegar ao equívoco de se entender que a formação politécnica é o caminho natural demandado pelo modo de produção capitalista.

Ao contrário, a politecnia precisa representar uma profunda ruptura com o projeto de qualificação profissional e, fundamentalmente, com o projeto de formação humana postos pela sociedade burguesa. Ou seja, a concepção de educação politécnica pressupõe uma visão social de mundo radicalmente distinta daquela hegemonicamente colocada nas sociedades existentes. Partindo-se de uma apreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mediada por uma visão social que rompe com as visões burguesas de homem, sociedade e trabalho, a concepção politécnica de educação acaba por confluir à *dimensão pedagógica*.

Como caminhar para uma progressiva, e necessária, explicitação da organização do trabalho pedagógico de uma escola que se pautar numa orientação politécnica sem recair em imperativos categóricos mais ou menos abstratos? De um lado, faz-se necessário o contínuo estudo da materialidade social da qual a educação é parte integrante, em particular dos sempre renovados processos de trabalho. De outro lado, é preciso ressaltar que nenhum estudo ou pesquisa poderá substituir a *práxis* educativa desenvolvida a partir do horizonte da politecnicidade. Isto é, a construção de uma concepção de educação politécnica precisa necessariamente estar embasada em práticas pedagógicas concretas, as quais, por sua vez, devem estar ancoradas nas reflexões teóricas sobre o papel e a natureza da educação na sociedade capitalista.<sup>27</sup>

Feitas tais considerações gerais, podem-se destacar, no quadro da produção teórica brasileira, alguns aspectos norteadores da organização do ensino de caráter politécnico. Dentre eles, assinala-se, em primeiro lugar, a perspectiva que propõe a politecnicidade como proposta ligada ao ensino médio, posto que ele está situado entre o ensino fundamental – no qual o trabalho determina o currículo escolar de forma *implícita*, pois a profissionalização não constitui um objetivo específico – e a formação de nível superior – em que o trabalho e a profissionalização compõem a finalidade *explícita*.

Um segundo aspecto, complementar ao primeiro, é a forma pela qual se dará a explicitação do trabalho. Nesse ponto existem certas tensões explícitas, em que alguns autores defendem uma formação básica para o trabalho moderno, sem o caráter dado pelas habilitações profissionais.<sup>28</sup> Ou seja, a formação politécnica não teria o objetivo de preparar técnicos de nível médio, mas formar “cidadãos” capazes de compreender a totalidade e os fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho, ficando aptos, assim, a intervir nessa realidade sociotécnica. Já outros autores entendem que a formação de técnicos não é um objetivo excludente à concepção de politecnicidade. Para esses últimos, é possível conciliar a formação de técnicos de nível médio competentes técnica e politicamente para atuarem em seu universo laboral, e além dele.

Um terceiro grupo de autores busca o que seria o ponto de equilíbrio entre essas duas vertentes, pretendendo uma escola politécnica em dois momentos:

a primeira etapa daria conta daquela formação necessária a uma compreensão totalizante do fenômeno e do fato do trabalho, enquanto a profissionalização em sentido estrito seria concretizada numa segunda etapa (para uns no próprio nível médio; para outros, no chamado pós-secundário).

Em que pesem essas diferenças, por vezes artificialmente ampliadas, o que sobressai com majoritária concordância entre os pesquisadores é a natureza dessa “explicitação” ou profissionalização. É consenso que a formação politécnica busca romper, de um lado, com a profissionalização estreita e, de outro, com a educação geral e propedêutica livresca e descolada do mundo do trabalho. O que se mostrava tendencial naquele debate, portanto, era a defesa de uma formação que desse conta dos fundamentos técnicos, científicos e também gestionários comuns ao trabalho moderno. Além disso, propunha-se uma formação que, partindo desse núcleo, não transformasse as (distintas) áreas do conhecimento em instrumentos pragmáticos, supostamente a serviço da profissionalização. Ou seja, propunha-se uma formação que tomasse esses diversos campos científicos como suporte para uma compreensão da totalidade dos processos de trabalho nos quais os educandos estariam sendo introduzidos.

### *Os limites do debate*

Como já foi apontado, é precisamente num contexto de debate político e educacional que se torna pública, em abril de 1988, a proposta para uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborada por Saviani e, em seguida, em dezembro de 1988, convertida em projeto de lei pelo deputado Octávio Elísio.<sup>29</sup>

Muito sinteticamente, para Saviani:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (Saviani, 1997, p. 39)

Portanto, é a partir da luta coletiva em prol da transformação da educação brasileira, via elaboração de uma nova LDB, que o significante *politecnia* efetiva-



mente entra na cena pedagógica brasileira, principalmente porque o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>30</sup> tomou para si a defesa do projeto Elísio, da lavra de Saviani, insisto. No primeiro esboço de um projeto de LDB, realizado por Saviani, podia-se ler:

Art. 35 A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (Saviani, 1988a, p. 20)<sup>31</sup>

Após anos de debates, marchas e contramarchas, a nova LDB foi promulgada em dezembro de 1996 (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Saviani (1997), analisando o texto da nova LDB no que tange ao ensino médio, afirma:

Essa ideia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...” reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. (Saviani, 1997, p. 213)

Prosseguindo, o autor entende que “esse desfecho era previsível”, visto que:

A curto prazo, teríamos que caminhar bastante antes de poder viabilizá-la. Há certas mudanças sociais que necessitam ser desenvolvidas no âmbito político e econômico para que uma proposta como essa possa se viabilizar. (Saviani, 1997, p. 213)

E conclui o autor:

Passados mais de dez anos, se por um lado o avanço tecnológico vem evidenciando a relevância dessa discussão, por outro lado as condições políticas traduzidas nos mencionados conflitos, disputas e jogo de interesses tornaram a situação ainda mais adversa. E esse quadro está refletido no texto da nova LDB. (Saviani, 1997, p. 214)

Assim, embora subsistam rastros simbólicos da noção de politecnia na lei nº 9.394/1996, como quando trata do ensino médio, apresenta como sua quarta finalidade “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”: de fato, a proposta de Saviani foi derrotada pelas forças conservadoras. Com efeito, está inscrito na LDB, quase que literalmente, que a finalidade da educação brasileira é a *(con)formação do cidadão produtivo*. Assim:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (Brasil. Lei nº 9.394/1996; grifos meus)

E ainda:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Na verdade, a partir de 1989, o Brasil ingressou numa conjuntura política bastante diversa e adversa à defesa da noção de educação politécnica. Com efeito, as eleições de Fernando Collor para a presidência e, em seguida, a de Fernando Henrique Cardoso marcaram o ingresso das políticas neoliberais.

Logo após a promulgação da nova LDB, o governo de Fernando Henrique Cardoso retirou do Congresso Nacional seu anteprojeto de lei, que regulamentaria os artigos sobre educação profissional contidos na recente lei educacional promulgada. Ao invés do debate democrático, o Executivo optou por impor a regulamentação por meio do decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, contra o qual diversos setores dos educadores se levantaram. A politecnia foi derrotada.

Em 23 de julho de 2004, agora sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com o decreto nº 5.154, a história se repetiu: mais uma vez, em nome do

“possível”, do “viável”, a noção de politecnia seguiu expurgada das normas legais que ordenam a educação brasileira.<sup>32</sup> Resta saber por quanto tempo ainda a discussão sobre a politecnia permanecerá à margem do debate político-pedagógico brasileiro.<sup>33</sup>

## *A educação segundo Karl Marx*

Já se tornou praticamente um truísmo afirmar que Marx nunca escreveu nada sobre educação. Contudo, isso não significa que Marx não refletiu consistentemente sobre a educação na sociedade burguesa, tampouco que suas análises e proposições nesse campo sejam fragmentárias. Ao contrário, o pouco que Marx escreveu sobre educação é consistente, coerente ao longo do tempo e firmemente ancorado no conjunto do materialismo histórico, criado por ele e Engels. Nesta seção, apresentaremos sinteticamente, a partir do que Manacorda (2010) recolheu da obra de Marx e Engels, o que o pedagogo italiano denominou de *pedagogia marxiana*.

### *Os três momentos da pedagogia marxiana*

Ao longo de nada menos que três décadas, podem ser recolhidas passagens presentes, em textos importantes do pensamento marxiano, que são explícita e especificamente pedagógicas, sem se tornarem um compêndio de uma pedagogia abstrata.

Com efeito, a pedagogia marxiana foi apresentada em três momentos marcados pela necessidade de elaboração de três programas políticos:

- 1) A elaboração do *Manifesto comunista*, por demanda da Liga Comunista, às vésperas da Revolução de 1848;
- 2) As chamadas *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, coetâneo da redação de *O capital*, entre 1866 e 1867;
- 3) As glosas ao programa de unificação, na cidade de Gotha, de dois partidos operários alemães, em 1875.

Como será demonstrado, em nenhuma dessas ocasiões Marx pretendeu elaborar um programa de salvação da educação sob o modo de produção capitalista, tampouco um plano de sociedade socialista.

No que concerne ao primeiro momento, é preciso, na verdade, considerarem-se dois textos, redigidos entre 1847 e 1848, com o mesmo propósito: a apresentação pública, sob a forma de manifesto, da Liga Comunista, sediada em Londres.<sup>34</sup> A primeira versão do *Manifesto Comunista* surgiu da pena de Engels, sob a forma de um catecismo, isto é, um texto com 25 perguntas e respostas.

Em resposta à pergunta 18, *Que curso de desenvolvimento tomará essa revolução?*, Engels apresentou doze principais medidas democráticas que deveriam ser tomadas pelo Estado sob o controle dos trabalhadores, dentre elas: educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem prescindir dos cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado; e combinar a educação e o trabalho fabril (Engels, 2006).

Na perspectiva de Manacorda, podem-se facilmente perceber duas proposições combinadas, sendo a primeira delas de caráter eminentemente democrático, isto é, iluminista-jacobino: educação universal, pública e gratuita. Nessa perspectiva, Engels, contudo, introduz uma proposição tipicamente socialista e que marcará toda a pedagogia marxiana: a união educação–trabalho fabril. A bem da verdade, tal proposição não foi inventada por Engels, mas pelo socialista utópico e burguês industrial Robert Owen. Cabe destacar ainda que tais proposições estão marcadas por um duplo e simultâneo caráter. Trata-se de medida de um lado, imediata e, de outro, futura.

Como destaca Manacorda (2010, p. 41), é necessário articular a proposição 18, pelo menos, à resposta à pergunta 20: *Quais são as consequências da abolição final da propriedade privada?* Nessa passagem, o raciocínio de Engels pode ser resumido a seguir. A grande indústria, assim como a agricultura, libertas das amarras da propriedade privada sofrerão um gigantesco desenvolvimento, o qual disponibilizará à sociedade uma massa de produtos suficiente para satisfazer as necessidades de todos. Assim, a divisão de classes, nascida da divisão do trabalho, se tornará supérflua e mesmo impossível, pois não mais serão necessárias pessoas

condenadas a uma única atividade laboral. É a superação da divisão de classes que abrirá caminho para que todos possam se desenvolver omnilateralmente.

A divisão do trabalho, minada já hoje pelas máquinas, que faz de um camponês, do outro sapateiro, do terceiro operário fabril, do quarto especulador de bolsa, desaparecerá, portanto, totalmente. A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, *o carácter unilateral* que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em acção, *integralmente*, as suas *aptidões integralmente* [omnilateralmente] *desenvolvidas*. Com isso, porém, desaparecerão também necessariamente as diversas classes. De tal maneira que, por um lado, a sociedade organizada numa base comunista é incompatível com a existência de classes e, por outro lado, a edificação dessa sociedade fornece ela própria os meios para suprimir essas diferenças de classes. (Engels, 2006; grifos meus)

Conclui, então, Engels:

A associação geral de todos os membros da sociedade para a exploração comum e planificada das forças de produção, a expansão da produção num grau tal que satisfaça as necessidades de todos, a liquidação da situação em que as necessidades de uns são satisfeitas à custa dos outros, a aniquilação total das classes e dos seus antagonismos, *o desenvolvimento integral* [omnilateral] *das capacidades* de todos os membros da sociedade por meio da eliminação da divisão do trabalho até agora vigente, por meio da educação industrial, por meio da troca de actividades, por meio da participação de todos nos prazeres criados por todos, por meio da fusão da cidade e do campo – eis os resultados principais da abolição da propriedade privada. (Engels, 2006; grifos meus)

Estas duas proposições reúnem a essência da pedagogia engelsiana/marxiana: educação universal, pública e gratuita, união educação-trabalho com a finalidade de contribuir para a formação omnilateral dos jovens, tornando-os

“disponíveis para alternar sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais” (Manacorda, 2010, p. 42), no contexto de grande desenvolvimento das forças produtivas, libertadas do cativeiro da propriedade privada. Em outras palavras, o desenvolvimento unilateral dos indivíduos não será fruto exclusivo de uma forma específica de educação, embora essa tenha um relevante papel a cumprir.

Na versão definitiva do *Manifesto comunista*, redigida entre novembro de 1847 e janeiro de 1848, Marx explicitou aquelas “medidas que, do ponto de vista econômico, parecerão insuficientes e insustentáveis, mas que no desenrolar do movimento ultrapassarão a si mesmas e serão indispensáveis para transformar radicalmente todo o modo de produção” (Marx e Engels, 2002, p. 58). A décima e última medida firmada por Marx é:

10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; *abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje*. Combinação da educação com a produção material etc. (Marx e Engels, 2002, p. 58; grifos meus)

E, concluindo a seção II do Manifesto, pode-se ler:

Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos. (Marx e Engels, 2002, p. 59)

Observe-se que a versão de Marx não é, de fato, essencialmente distinta daquela oriunda de Engels.<sup>35</sup> O raciocínio, em nossa perspectiva, é basicamente o mesmo, com um adendo fundamental: é preciso abolir o trabalho infantil “tal como é praticado hoje”. Ou seja, não se pode confundir a proposição marxiana – a ser instituída sob o que ficou conhecido como a ditadura revolucionária do proletariado – com aquelas proposições oriundas de empresários mais ou menos filantrópicos e de educadores orgânicos destes que, geralmente, são marcadas, tanto no século XIX quanto no XXI, pela intenção de

[...] treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso



de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro. (Marx, “Notas sobre trabalho assalariado e capital” [1847] apud Manacorda, 2010, p. 43)

Ou seja, Marx contrapunha a sua proposta de educação – universal, pública e gratuita, em combinação com o trabalho fabril – à formulação burguesa, mesmo que esta pudesse (possa) eventualmente apoiar-se sobre os mesmos aspectos da realidade, pois, como se pôde verificar, as finalidades são completamente antagônicas. A educação burguesa, mesmo que pública, gratuita, universal, combinada com trabalho produtivo, objetiva a pluriprofissionalização, de caráter unilateral, com vistas à manutenção e aperfeiçoamento da exploração da classe trabalhadora. Em uma formulação sintética, já aqui trabalhada,<sup>36</sup> a educação burguesa tem como finalidade a (con)formação do cidadão produtivo. Já a concepção marxiana, partindo da condição atual, ao contrário, visa à construção da sociedade mundial sem classes, portanto, sem a divisão social do trabalho, “na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Entre 1866 e 1867, cerca de vinte anos após as formulações acima apresentadas, Marx retoma e enriquece suas reflexões e proposições sobre a educação da classe trabalhadora, sempre alicerçadas na compreensão totalizante do modo de produção capitalista. Este momento da elaboração marxiana pode ser sintetizado em algumas passagens das *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*.<sup>37</sup> Como destaca Manacorda (2010, p. 47), as passagens nas *Instruções* são indissociáveis da contemporânea elaboração de *O capital*. Embora a passagem seja bastante longa, julgo-a tão fundamental que a transcreverei quase que integralmente. Escreveu Marx:

Nós consideramos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um processo *legítimo e saudável*, qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital, é simplesmente *abominável*.

Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, *não pode escapar*

*da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos.* (Marx e Engels, 2011, p. 83-86; grifos meus)

Nessa passagem, o mestre da dialética explicita o duplo caráter do trabalho (inclusive o infantil), simultaneamente intelectual e manual: *necessário, legítimo, saudável e abominável* sob a forma-mercadoria. E segue em seu raciocínio, agora voltando-se especificamente para os filhos da classe trabalhadora, estipulando respectivas jornadas de trabalho, segundo determinadas faixas etárias:

Porém, por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária. Parece-nos útil fazer uma divisão em três categorias, que serão tratadas de maneira diferente.

A primeira compreende as crianças dos 9 aos 12 anos; a segunda, dos 13 aos 15; a terceira, dos 16 aos 17 anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em todo o trabalho, *na fábrica ou no domicílio, seja reduzido para duas horas*; o da segunda, para quatro horas, e o da terceira, para seis. Para a terceira categoria deve existir uma interrupção de, pelo menos, uma hora para a comida e o descanso. (Marx e Engels, 2011, p. 83-86; grifos meus)

Note-se que, no que tange a faixa de 9 a 12 anos, Marx recomenda a redução da jornada de trabalho para duas horas. Sabe-se que, naquela época, era comum crianças de menos de 9 anos de idade trabalharem por até 12 horas, em condições absolutamente perigosas e insalubres. Em *O capital*, apoiando-se nos relatórios de 1865 dos inspetores fabris – na verdade, membros da burguesia inglesa aristocratizada – Marx (2013, especialmente cap. 13) relata as terríveis condições de vida dos trabalhadores. Diante dessa realidade, Marx, nas *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores* indica:

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos 9 anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. *Os direitos das crianças e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater em seu nome.*

Se a burguesia e a aristocracia descuidam-se dos deveres com os seus descendentes, isso é problema deles. A criança que desfruta os privilégios dessas classes está condenada a sofrer seus próprios prejuízos.

O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que *as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema*. (Marx e Engels, 2011, p. 84; grifos meus)

Cabe sublinhar que a proposta marxiana não visa à sociedade capitalista, mas elabora sua proposta reconhecendo o estado atual de coisas, incluída aí a condição educacional do proletariado, visando à transição para o socialismo, na qual Estado definhará:

Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual. (Marx e Engels, 2011, p. 85)

Finalmente, chegamos ao coração da nova contribuição de Marx ao debate educacional vinte anos após sua primeira elaboração: o que é educação, qual é o seu conteúdo:

Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se *combine este trabalho produtivo com a educação*.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) *Educação intelectual*.
- 2) *Educação corporal*, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3) *Educação tecnológica*, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua *educação intelectual, corporal e politécnica*. Os gastos com tais *escolas politécnicas* serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. (Marx e Engels, 2011, p. 85; grifos meus)

Em seguida, Marx explicita a finalidade de sua propositura:

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica *elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática*. (Marx e Engels, 2011, p. 85; grifos meus)

Concluindo a sua elaboração, Marx ainda retorna à questão do trabalho infantil e adolescente:

O emprego de crianças e adolescentes de 9 a 18 anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde, *deve ser severamente proibido por lei*. (Marx e Engels, 2011, p. 83-86; grifos meus)

O trabalho define a espécie humana, campo da necessidade e da liberdade. Assim, ninguém pode escapar a essa determinação, nem mesmo as crianças e jovens. Todos devem trabalhar. Mas as crianças e os jovens precisam combinar necessariamente trabalho com ensino. A educação, para Marx, compõe-se de três aspectos distintos e articulados: a *educação intelectual*, a *educação corporal* e a *educação tecnológica/formação politécnica*.

Observe-se que Marx nada diz sobre o que entende por educação intelectual. Certamente sua perspectiva não deve discrepar muito da noção corrente do que hoje, no Brasil, chamamos genericamente de *formação geral*.

Com relação à educação corporal, ainda não muito comum em ambiente escolar naquela época, Marx explicita que se trata daquela obtida por meio da ginástica. Provavelmente, com a sua formação clássica humanística, Marx tinha em mente a máxima grega: *Mente sã em corpo sã*. Porém, talvez não seja exagerado

afirmar que Marx também tinha em mente a preparação física para a luta de classes, posto que, como se sabe, “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas” (Marx, 2005, p. 151).

Marx se estende bem mais no terceiro aspecto, em comparação com os anteriores, inclusive variando a escolha das palavras, ora escrevendo educação tecnológica, ora educação politécnica e ainda formação politécnica.<sup>38</sup> Trata-se de uma nova dimensão da educação que não absorve, não se confunde com a educação intelectual, tampouco com a corporal. Também não se trata do que hoje geralmente denominamos de adestramento profissional ou mesmo pluriprofissionalização. Trata-se de uma nova dimensão para a educação escolar que procura recolher os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção e, simultaneamente, inicia os educandos na utilização das ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Poderíamos afirmar, concordando com Manacorda (2010, p. 49, passim), que nesses poucos parágrafos é delineado um verdadeiro programa de luta. Nesse sentido, acreditamos que há em tais passagens o embrião de um programa de transição para a educação.<sup>39</sup>

Certamente em *O capital*, Marx não tem qualquer intenção de discutir o tema educação, muito menos desenvolver qualquer programa de luta pedagógica, como foi esboçado nas *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*. Mesmo assim, pode-se encontrar na obra magna de Marx aspectos que confirmam e também iluminam os seus outros escritos, particularmente no que tange à base material da reflexão sobre a educação, especialmente as transformações no seio da produção industrial. Quase numa paráfrase do *Manifesto Comunista* (1848), Marx escreve em *O capital* (1867):

A indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. (Marx, 2013, p. 557)

E o autor segue o seu raciocínio, apresentando as consequências para os trabalhadores e as relações sociais de produção dessa revolução nos meios de produção:

Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Desse modo, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro. (Marx, 2013, p. 557)

Então, chega-se à condição profissional dos trabalhadores necessária ao capitalismo em permanente revolução técnica e tecnológica. Sinteticamente, Marx escreve: “A natureza da grande indústria condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluriprofissional do trabalhador” (Marx, 2013, p. 557)

Mas tal condição não é encarada sob qualquer perspectiva idílica, pois

[...] ela reproduz em sua forma capitalista, a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. Vimos como essa contradição absoluta suprime toda tranquilidade, solidez e segurança na condição de vida do trabalhador, a quem ela ameaça constantemente por privar-lhe, juntamente com o meio de trabalho, de seu meio de subsistência; como, juntamente com sua função parcial, ela torna supérfluo o próprio trabalhador. (Marx, 2013, p. 557)

Essa situação de intranquilidade, superfluidez e superfluidade imposta pelo modo de produção capitalista à classe trabalhadora e a cada trabalhador engloba obviamente todo o conjunto do tecido social: “essa contradição desencadeia um rito sacrificial ininterrupto da classe trabalhadora, o desperdício mais exorbitante de forças de trabalho e as devastações da anarquia social. Esse é o aspecto negativo” (Marx, 2013, p. 557).

Passagens como as citadas, e que podem ser lidas especialmente no capítulo treze, revelam como Marx “assume toda a realidade contraditória e até vê, no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagônico, a única via histórica de solução” (Manacorda, 2010, p. 126), isto é, de superação da situação atualmente existente. De fato, tal perspectiva pode ser vista numa longa nota de rodapé na qual Marx transcreve uma reflexão pedagógica de um tipógrafo francês que regressara de San Francisco, nos Estados Unidos, provavelmente da corrida do ouro:



Jamais eu teria acreditado que seria capaz de exercer todos os ofícios que pratiquei na Califórnia. Estava convencido de que, salvo a tipografia, eu não servia para nada [...]. Certa vez, em meio a esse mundo de aventureiros, que trocam mais facilmente de profissão do que de camisa, agi – e juro que assim foi! – como os outros. Como a mineração não se mostrou suficientemente rentável, abandonei-a e me dirigi à cidade, onde trabalhei sucessivamente como tipógrafo, telhador, fundidor de chumbo etc. *Depois de ter tido essa experiência de ser apto para todo tipo de trabalho, sinto-me menos molusco e mais homem.* (Corbon, A. *De l'enseignement professionnel*. 2. ed. Paris, 1860, p. 50, apud Marx, 2013, p. 558; grifos meus)

Desse abalo constante da estrutura social promovido pelo desenvolvimento revolucionário dos meios de produção e que lança trabalhadores de um ramo para outro do mundo do trabalho, Marx extrai as respostas necessárias oriundas do próprio modo de produção capitalista:

Mas se agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora e com efeito cegamente destrutivo de uma lei natural, que se choca com obstáculos por toda parte, a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, *converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores*, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei. (Marx, 2013, p. 557-558; grifos meus)

Enfim, a polivalência e o pluriprofissionalismo são simplesmente uma consequência do desenvolvimento normal das forças produtivas, que acabam por esbarrar mais ou menos violentamente contra a jaula de ferro das relações sociais de produção. Segue Marx:

Ela transforma numa questão de vida ou morte a substituição dessa *realidade monstruosa*, na qual uma miserável população trabalhadora é mantida como reserva, pronta a satisfazer as necessidades mutáveis da exploração que experimenta o capital, pela disponibilidade absoluta do homem para cumprir as exigências variáveis do trabalho; *a substituição do indivíduo parcial*,

*mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade.* (Marx, 2013, p. 558; grifos meus)

Trata-se quase de uma retomada de passagens célebres de *A ideologia alemã* (1845-1846), como a que se segue: “Chegou-se a tal ponto, portanto, que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas, não apenas para chegar à autoatividade, mas simplesmente para assegurar a sua existência” (Marx e Engels, 2007, p. 73).

Um pouco mais adiante, Marx explicita o que entende por apropriação da totalidade das forças produtivas:

*A apropriação dessas forças não é em si mesma nada mais do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos indivíduos.* (Marx e Engels, 2007, p. 73; grifos meus)

Além disso, Marx (e Engels) aponta(m) que sujeito social poderá efetivar tal perspectiva:

*Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades.* (Marx e Engels, 2007, p. 73; grifos meus)

Ou seja, se, por um lado, Marx consegue captar, nas contradições do desenvolvimento das forças produtivas, a emergência da polivalência, do pluriprofissionalismo, de outro, tem a perfeita clareza de que a ultrapassagem desse estágio, dessa “realidade monstruosa” não será obra do mero desenvolvimento capitalista. No choque com as relações sociais de produção burguesas, é preciso que a classe trabalhadora imponha à classe dominante sua perspectiva universalizante:

*A apropriação é, ainda, condicionada pelo modo como tem de ser realizada. Ela só pode ser realizada por meio de uma união que, devido ao caráter do próprio proletariado, pode apenas ser uma união universal, e por meio de uma revolução na qual, por um lado,*

sejam derrubados o poder do modo de produção e de intercâmbio anterior e o poder da estrutura social e que, por outro, *desenvolva o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação*; uma revolução na qual, além disso, o proletariado se despoje de tudo o que ainda restava de sua precedente posição social. (Marx e Engels, 2007, p. 73-74; grifos meus)

Ou seja, é necessária uma ação mais ou menos consciente do proletariado para a resolução, em um patamar superior, das contradições postas na sociedade burguesa.

Voltando a *O capital*, Marx assinala as respostas educacionais burguesas às contradições analisadas:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. (Marx, 2013, p. 558)

Ou seja, Marx capta na realidade contraditória da grande indústria, isto é, no espaço de maior desenvolvimento das forças produtivas burguesas, o surgimento de respostas “espontâneas” àquelas contradições, no caso, o acesso de filhos de trabalhadores a escolas de tipo politécnicas e agrônômicas (educação superior) e de tipo profissionalizante (técnicas), então existentes na França, nas quais são transmitidos, pelo menos, alguns saberes sobre a tecnologia e o manejo prático de instrumentos de produção. Contudo, como já foi apontado, é preciso a intervenção do proletariado para que tais respostas “espontâneas” se efetivem e que, ainda mais, sejam ultrapassadas:

Se a legislação fabril, essa primeira *concessão penosamente arrancada ao capital*, não vai além de *conjuguar o ensino fundamental com o trabalho fabril*, não resta dúvida de que de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao *ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias*. (Marx, 2013, p. 558; grifos meus)

Cerca de dez anos após *O capital* e quase três décadas após o *Manifesto Comunista*, o último momento da reflexão pedagógica marxiana é o manuscrito *Glosas marginais ao programa do Partido Operário Alemão*, de 1875, mais conhecido como *Crítica do Programa de Gotha* (Marx, 2012).

Como se sabe, em 1875, na cidade de Gotha, dois partidos operários alemães – a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães e o Partido Socialdemocrata dos Trabalhadores – unificaram-se sob a denominação de Partido Operário Alemão. Apesar da concordância com a fusão – “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” –, ao tomar conhecimento do programa do novo partido político, Marx, em 5 de maio de 1875, escreve uma carta a Wilhelm Bracke, na qual coloca seus comentários à margem do programa redigido em Gotha. Nesse sentido, o texto marxiano, embora sempre denso, e, no caso, agressivo, é bastante “telegráfico”, se é que tal adjetivo ainda faz algum sentido hoje.

Ignorando-se as demais graves reflexões de Marx sobre o programa, cabe ir diretamente ao aspecto que aqui nos interessa de perto.

“O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1) Educação popular universal e igual sob a incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.”

Sobre essa passagem, Marx comenta:

*Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Marx, 2012, p. 45; grifos do original)

Fica clara a questão apontada por Marx: a educação na sociedade dividida em classes sociais, especificamente, na sociedade burguesa é dividida e não pode ser igual para todos. Tanto a burguesia não renunciará à sua própria educação quanto o proletariado não dispõe de condições objetivas de ingressar e permanecer na escola da burguesia.

“Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” as instituições de ensino “superior” significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. (Marx, 2012, p. 45-46)

Naquela época, diferentemente do que ocorre hoje no Brasil, de fato, naqueles países, apenas os filhos da burguesia e da pequena burguesia tinham acesso à educação superior. Nesse sentido, Marx não poderia simplesmente apoiar a proposição formulada no Programa de Gotha. Além disso, no conjunto das críticas ao programa, insiste na tese de que o documento não deve conter reivindicações que já foram cumpridas (ou que estão em vias de se concretizarem) pela burguesia. Ou seja, há que se lutar por conquistas, arrancar concessões à burguesia.

E Marx segue em suas glosas marginais: “O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” (Marx, 2012, p. 46). Parece-me desnecessário frisar que Marx retoma parte de sua formulação apresentada em *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*.

Para Löwy, “O aspecto mais polêmico das notas, a crítica da ‘credulidade servil no Estado’, permanece provavelmente como a contribuição mais interessante do documento” (2012, p. 11). Sendo ou não o aspecto mais relevante do texto, o fato é que a noção marxiana de Estado está articulada organicamente ao conjunto das *Glosas marginais*, inclusive no que tange à reflexão pedagógica: a crítica radical ao *Estado educador*.<sup>40</sup>

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. *Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio dos inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo!* (Marx, 2012, p. 46; grifos meus)

Após defender recursos públicos para as escolas públicas, com fiscalização estatal para o cumprimento das normas gerais, Marx conclui: “O governo e a Igreja

devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] *é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa*” (Marx, 2012, p. 46; grifos meus). Marx aqui, a meu ver, retoma a notória formulação presente no *Manifesto Comunista* “O Executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx e Engels, 2002, p. 42), e aplica-a à questão da escola: pública, às expensas do Estado e sob regras gerais legalmente estabelecidas, mas sendo excluída qualquer ingerência do governo e da religião.

Contudo, não se trata simplesmente de condenar o governo e salvar o Estado. Com efeito, segue Marx em sua crítica orgânica ao Estado burguês:

Apesar de toda sua estridência democrática, o programa está totalmente *infestado da credulidade servil no Estado* [...], ou, o que não é melhor, da *superstição democrática*, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo. (Marx, 2012, p. 46; grifos meus)

Enfim, Marx defende, para o período de transição, uma escola pública, gratuita, estatal e laica, fora do controle governamental.

Para concluir nossos apontamentos sobre a *Crítica do Programa de Gotha*, resta destacar como Marx, mais uma vez, retoma, da mesma forma, a polêmica questão do trabalho infantil:

*“Proibição do trabalho infantil”!* Aqui, era absolutamente necessário determinar o *limite de idade*.

A *proibição geral* do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso.

A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde a tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (Marx, 2012, p. 47-48; grifado no original)



De um lado, talvez pudéssemos discutir se, hoje, é possível a proibição de qualquer trabalho infantil. Basta observar a realidade brasileira para se perceber que, apesar de inúmeras restrições, de fato, e muitas vezes com amparo legal, crianças seguem trabalhando. Nesse aspecto, sem dúvida, a original proposição marxiana continua polêmica, mesmo entre os marxistas contemporâneos. De outro lado, como se pode verificar, mais uma vez a reflexão marxiana guarda enorme e precisa coerência interna e, nesse sentido, retoma mais uma vez as teses enunciadas em tantos momentos distintos, em particular, a sintética formulação presente no *Manifesto Comunista*: “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx e Engels, 2002, p. 58).

As análises e as proposituras pedagógicas de Marx, sem qualquer dúvida, são orgânicas ao conjunto de seu pensamento e coerentes e permanentes no longo percurso de sua obra: *Manifesto Comunista* (1848), *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866), *O capital* (1867) e *Crítica do Programa de Gotha* (1875).

Para Marx, as contradições sociais só poderão ser efetivamente superadas por meio de uma ação mais ou menos consciente do proletariado, mediante um processo revolucionário. Nesse processo, sem dúvida, Marx incorpora tarefas relativas à educação na perspectiva da omnilateralidade que emerge – sob a forma monstruosa de polivalência – do próprio desenvolvimento das forças produtivas e contrapõe-se a ele, que se choca com as relações sociais de produção sob o capitalismo.

Portanto, sem a ação revolucionária do proletariado não haverá superação das contradições em patamar superior, inclusive para as contradições presentes na educação. Assim, faz-se necessária a elaboração de um programa de transição para a educação do qual, sem dúvida, as (não tão) breves reflexões de Marx compõem o seu núcleo central.

## *Por um programa de transição para a educação*

O grande desenvolvimento do debate sobre a educação politécnica no Brasil, sem dúvida, se deu, *grosso modo*, entre 1988 e 1996. Tal ápice não foi obviamente mero produto da inteligência de intelectuais como Saviani, Frigotto, Kuenzer ou Machado, que efetivamente deram grandes contribuições ao debate; também não foi resultante da potência latente das concepções marxianas. Embora nenhum desses aspectos possa ou devam ser desconsiderados, na verdade, o processo brasileiro de (re)elaboração da noção de politecnia cresceu no bojo da luta social contra a ditadura empresarial-militar, no movimento pela redemocratização e na defesa de uma Assembleia Nacional Constituinte de caráter popular e de uma nova LDB.

Derrotada como foi a noção de politecnia na LDB,<sup>41</sup> de lá para cá o debate concentrou-se em torno das sucessivas reformas da agora chamada educação profissional, principalmente em sua relação com o ensino médio: a reforma de Fernando Henrique Cardoso, via decreto nº 2.208/1997, e a reforma de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do decreto nº 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à lei nº 9.394/1996 pela lei nº 11.741, de 2008.<sup>42</sup>

Em que pese a relevância dessas reformas e o conseqüente impacto sobre a realidade escolar brasileira, o que ensejou diversas análises críticas, de fato, a noção de politecnia ficou obscurecida nos debates que se deram e ainda se dão em torno da natureza do ensino médio e da educação profissional. De certa forma, o debate segue girando em torno da questão “qual é o tipo de trabalhador-cidadão que a escola deve (con)formar ao momento atual”, isto é, para o capitalismo sob o regime de acumulação flexível.

Ora, se foi o ascenso das lutas sociais que colocou a politecnia no centro do debate da política educacional brasileira, foi a derrota dessas mesmas lutas e, portanto, a permanência da hegemonia burguesa que explica o relativo silêncio em torno da perspectiva marxiana de educação. Nesse sentido, entendo ser necessário um novo ascenso organizado das lutas da classe trabalhadora contra o capital para que possamos retomar, avançar e aprofundar teórica e praticamente a concepção de educação politécnica. Porém, até que isso aconteça, qual é a tarefa dos educadores marxistas?

Como é sabido, Marx e Engels pouco escreveram sobre a sociedade futura, isto é, aquela sociedade que se erguerá sobre as ruínas do modo de produção capitalista. Ao contrário, os fundadores do materialismo histórico se opunham veementemente a esse procedimento. Com efeito, é bastante conhecida a crítica aos chamados socialistas utópicos grafada nas páginas do *Manifesto Comunista*, em que pesem as diversas menções às propostas de Robert Owen envolvendo a educação da classe trabalhadora em *O capital*.

De fato, muito pouco ficou registrado do que Marx e Engels entendiam que poderia ser o contorno de uma sociedade fundada sobre o modo de produção socialista. Talvez as passagens mais consistentes estejam presentes na *Crítica do Programa de Gotha*, como a que se segue:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido *eliminada* a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a *oposição entre trabalho intelectual e manual*; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando juntamente com o *desenvolvimento multifacetado* [omnilateral] *dos indivíduos*, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico [ideológico, portanto] burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2012, p.31-2; grifos meus)

Observe-se que nessa passagem fica claro o papel fundamental da superação da unilateralidade humana, calcada na subsunção à divisão – técnica e social – do trabalho, com a correlata divisão entre trabalho manual e intelectual. É precisamente aí que entra a reflexão marxiana sobre o papel da educação, como foi mostrado anteriormente.

Por um lado, por coerência intelectual e política, Marx não se permitia traçar planos da sociedade futura, mas, por outro lado, desde pelo menos o *Manifesto Comunista*, Marx se empenhou em compreender o desenvolvimento da sociedade capitalista, apontar os seus limites históricos e, simultaneamente, atuar na organização política da classe trabalhadora, compreendida como o sujeito histórico da transformação social.

Mesmo considerando que “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”, Marx nunca deixou de entender que o programa político pode ser um instrumento fundamental para a organização dos trabalhadores e, portanto, da luta dos trabalhadores contra a burguesia. Tanto é assim que, ao longo de sua vida política, Marx dedicou-se à elaboração de um programa de lutas sem cair na perspectiva ilusória de construção de uma nova utopia. Aliás, como foi mostrado anteriormente, não por coincidência, foi nesses momentos que Marx refletiu sobre o papel da educação.

Como também já mencionado, ao final da seção II, “Proletários e comunistas”, do *Manifesto Comunista*, tratando da “elevação do proletariado à classe dominante”, isto é, da “conquista da democracia”, Marx e Engels listam dez medidas “insuficientes e insustentáveis, mas que no desenrolar do movimento ultrapassarão a si mesmas e serão indispensáveis para transformar radicalmente todo o modo de produção” (Marx e Engels, 2002, p. 58). Como se sabe, a educação completa a lista das medidas.

Com Marx e Engels, portanto, entendemos que é preciso, além de compreender o processo histórico de transformação da sociedade, organizar a classe trabalhadora para tornar-se classe dominante e, assim, construir uma sociedade “na qual o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos” (I Marx e Engels, 2002, p. 59). Porém, para tal, é fundamental a mediação de um programa político que, dentre outros aspectos, apresente *medidas insuficientes, insustentáveis mas indispensáveis* que sirvam de instrumento de organização e luta.

Em um contexto histórico completamente distinto, Leon Trotsky, em 3 de setembro de 1938, lançou o *Programa de transição: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional* (Trotsky, 2004). Sinteticamente, para Trotsky, como as condições históricas, objetivas, para a revolução proletária mundial estariam não apenas dadas como já “começavam a apodrecer”, a crise histórica da humanidade se reduzia à crise da direção do proletariado. Nesse sentido, se fazia necessária a elaboração de um programa político de transição e a construção de um partido político revolucionário internacional que encarnasse tal programa.<sup>43</sup>

Para Trotsky (2004, p. 13-14), a socialdemocracia clássica, que desenvolveu a sua ação em uma época em que era possível ao capital ceder algo aos trabalhadores,<sup>44</sup>

dividia seu programa em duas partes, a saber, o *programa mínimo* e o *programa máximo*. O programa mínimo se limitava às reivindicações que procuravam reformar o capitalismo, enquanto o *máximo* dizia respeito à substituição, *sine die*, do modo de produção capitalista pelo socialismo.

Ora, posto que a socialdemocracia abriu mão da perspectiva revolucionária, não se fazia necessário construir um elo de ligação entre os dois programas. O *Programa de transição* elaborado por Trotsky, sem rejeitar o velho programa mínimo, pretendia precisamente construir “um sistema de reivindicações transitórias, cujo sentido é dirigir-se, cada vez mais, aberta e resolutamente, contra as próprias bases do regime burguês” (Trotsky, 2004, p. 15).

Em outras palavras, a finalidade das reivindicações transitórias é preparar o proletariado, isto é, contribuir para colocá-lo em posição politicamente ativa, despertar sua crítica e, assim, pôr na ordem do dia a expropriação geral da burguesia (Trotsky, 2004, p. 24 e 33). Nesse sentido, por consequência, “nenhuma das reivindicações transitórias pode ser completamente realizada com a manutenção do regime burguês” (Trotsky, 2004, p. 40).

Mantidas as devidas diferenças históricas e conjunturais, entendo que a propositura de Leon Trotsky é tributária da intenção marxiana presente no *Manifesto Comunista*, assim como em sua *Crítica do Programa de Gotha*, ou seja, da elaboração de medidas insuficientes, insustentáveis, mas indispensáveis que sirvam de mediação na luta pelo socialismo:

Entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser senão a *ditadura revolucionária do proletariado*. (Marx, 2012, p.43; grifado no original)<sup>45</sup>

Portanto, da mesma forma que está presente no *Manifesto* e na *Crítica do Programa de Gotha*, a educação deve integrar o programa de transição. A classe trabalhadora organizada deve reivindicar e lutar para arrancar do Estado burguês as condições para a construção da *escola de transição*, um tipo de escola que, partindo da análise concreta da situação atual, aponte para a escola do futuro, mas que, obviamente, não poderá ser completamente realizada sob o modo de produção capitalista.

Entendo que as análises e proposições de Marx, como apresentadas no item anterior, compõem o núcleo central dessa *educação de transição*. Em poucas palavras, uma escola que seja laica, gratuita e autônoma dos governos, em sua concepção e gestão. Nessa escola, a educação, que assume programaticamente a superação da divisão trabalho intelectual x trabalho manual, da elaboração da unidade da diversidade, será entendida como a articulação de três aspectos: *educação intelectual geral*, *educação física* e *formação politécnica*. Enfim, nessa escola não se visa qualquer tipo de conformação, mas sim construir o alicerce pedagógico sobre o qual a classe trabalhadora, antes de seu esvanecimento, se elevará acima da burguesia e, com isso, elevará toda a humanidade.

Certamente, a identificação do núcleo duro da *escola de transição* não esgota a discussão. De fato, precisamos enriquecer tal núcleo marxiano com outros aportes marxistas, tais como as reflexões de Gramsci e Lenin, além das experiências soviéticas revolucionárias conduzidas por educadores como Pistrak e Makarenko, entre outros. Não podemos também dispensar as elaborações dos educadores brasileiros, não só aquelas aqui abordadas, obviamente, mas outras perspectivas que partem da mesma matriz filosófico-política. Além da atualização da produção teórica mais recente, urge construir, recolher, analisar e sintetizar as experiências práticas concretas de espaços educativos inspirados no pensamento marxista e nas lutas sociais.

Sem dúvida, recolher, analisar e organizar todo o saber historicamente produzido sobre a educação inspirada na politecnicidade, isto é, no pensamento pedagógico marxiano e marxista, é fundamental. Contudo, não podemos cair no equívoco de acreditar que a construção de um programa de transição para a educação será elaborado por alguns poucos intelectuais, distante da atualização do programa de transição para a luta contra o regime burguês, apartado do movimento organizado do conjunto da classe trabalhadora. Em síntese, é preciso que efetivamente a teoria seja, por um lado, expressão das necessidades da classe trabalhadora em luta e que, por outro lado, se converta em força material dessa mesma classe.



## Notas

<sup>2</sup> Esta seção foi extraída e modificada do projeto de pesquisa “Sobre a finalidade social da educação superior no Brasil”, financiado pelo CNPq, elaborado e conduzido em conjunto com Kênia Miranda (Rodrigues e Miranda, 2012). As mesmas ideias também foram apresentadas em Santos e Rodrigues, 2015.

<sup>3</sup> Talvez seja desnecessário registrar que tomamos aqui homem e homens por sinônimo de humanidade, portanto, englobando os sexos feminino e masculino, além de toda a ampla gama de variedade de gêneros que hoje vêm à luz, com maior ou menor dificuldade de se expressar socialmente.

<sup>4</sup> Embora com populações numericamente diminutas, tais sociedades ainda existem em pleno século XXI (Gonçalves, 2001).

<sup>5</sup> Sobre a divisão sexual do trabalho, ainda vale a leitura de Engels, 1982. Em relação à discussão marxista contemporânea sobre gênero, ver Carrasco e Petit, 2012; Goldman, 2014; Nogueira, 2004; e Toledo, 2001.

<sup>6</sup> Alguns educadores afirmam que, na concepção marxista, o trabalho *deve ser* o princípio educativo. Ora, para Marx, como veremos adiante, no item “A educação segundo Karl Marx”, o trabalho *é* o princípio educativo por excelência, mesmo sob o modo de produção capitalista. Ver também Saviani, 1989 e 2003.

<sup>7</sup> Sobre a educação grega clássica, ver Jaeger, 1994. Sobre a história da educação desde a Antiguidade, ver Manacorda, 1989.

<sup>8</sup> Marx, sempre atento aos sinais das transformações das forças produtivas e das relações sociais de produção, articulará este momento histórico à sua reflexão sobre educação. Ver item “A educação segundo Karl Marx”.

<sup>9</sup> Foi provavelmente Engels (2008) o primeiro a denominar esse rápido processo de transformação social de Revolução Industrial.

<sup>10</sup> Cabe dar destaque à física e à química, que tiveram na sua base empírica a utilização sistemática dos conceitos da matemática com o objetivo de lhes propiciarem a aplicação prática e, principalmente, técnica e tecnológica.

<sup>11</sup> Embora seja necessária a rediscussão da noção de estrutura dual ou dualidade estrutural, no presente texto a mesma ainda será utilizada. Contudo, cabe registrar que, em sendo cada respectiva classe social fundamental em si mesma diferenciada também não haverá unicidade escolar, sejam aquelas destinadas aos dirigentes, sejam aquelas voltadas para os dirigidos. Tal diferenciação interna responde, de maneira desigual, mas de forma combinada, à própria divisão técnica e social do trabalho, seja o intelectual (elaboração), seja o manual (execução). Enfim, a configuração formal da educação (sistema educacional) é desigual e combinada.

<sup>12</sup> A utilização do termo sistema escolar não é fortuita nem isenta de riscos. Contudo, apesar da análise crítica de Saviani (1996, 2007a e 2014), optou-se por sua utilização.

<sup>13</sup> “Condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.” (Cidadania. In: *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa* Houaiss, 2009). Para uma discussão teórica, ver Rodrigues, 2006; Bottomore, 1996; Bobbio, 2004; e Marshall, 1967. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62), a expressão “formação do cidadão produtivo” teria sido consagrada no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), no final dos anos 1990.

<sup>15</sup> “O direito à educação, considerado universal, tem se apresentado no neoliberalismo através de um duplo movimento, de um lado, de expansão quantitativa de vagas e, por outro lado, a precarização das condições de trabalho escolar” (Miranda, 2011, p. 316).

<sup>16</sup> Infelizmente, este texto não comporta a análise da luta da classe trabalhadora por acesso ao saber sistematizado transmitido pela instituição escolar. Se tivéssemos condição de registrar as inúmeras lutas políticas pelo direito à educação empreendidas pela classe trabalhadora, não haveria como ignorar os movimentos grevistas que os profissionais da educação vêm conduzindo no Brasil, desde a década de 1980. Sobre essa relevante discussão, ver Miranda, 2011.

<sup>17</sup> Sobre as noções de *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*, ver Rodrigues, 2007.

<sup>18</sup> O pensamento pedagógico de Marx será trabalhado em item específico deste ensaio. Sobre o pensamento de Gramsci, ver Manacorda, 2008 e Nosella, 2010. Recomenda-se ainda a leitura de Pistrak, 2002 e 2009; Shulgin, 2013; e Oyama, 2014.

<sup>19</sup> Este item retoma sinteticamente Rodrigues, 1998 e 2005.

<sup>20</sup> Associação Nacional de Educação (Anede), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes) e as entidades regionais ligadas à então Confederação de Professores do Brasil (CPB). No final da década de 1980, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública passou a desempenhar o papel de protagonista na luta dos educadores e de muitos outros setores que lutam pela escola pública.

<sup>21</sup> Como se percebe, tais problemas ainda assombram o cenário nacional.

<sup>22</sup> Sabe-se que, de fato, não houve naquele momento uma Assembleia Constituinte, mas sim um Congresso Constituinte, posto que os “constituintes” foram eleitos para a dupla função de elaborar uma nova Constituição e, simultaneamente, realizar a atividade parlamentar ordinária. Além disso, houve senadores que exerceram função constituinte sem terem sido eleitos para tal.

<sup>23</sup> O texto *Sobre a concepção de politécnica*, publicado originariamente em 1989, foi atualizado e republicado sob o título *O choque teórico da politécnica*, em 2003, na revista *Trabalho, Educação e Saúde* (Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003).

<sup>24</sup> Lembrando: Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado.

<sup>25</sup> Para uma discussão mais completa, ver Rodrigues, 1998. Mesmo considerando as distintas contribuições provenientes, principalmente, daqueles autores citados acima, o presente texto realiza uma abstração das tensões internas no debate brasileiro sobre a politécnica.

<sup>26</sup> Sobre a acumulação flexível, ver Harvey, 1992.

<sup>27</sup> Nesse sentido, vale a leitura do *Uma utopia em construção* (Malhão, Cortes e Lima, 1987), documento-base do seminário Choque Teórico I, decisivo para o vigoroso início do Curso Técnico de Segundo Grau da EPSJV. Para uma análise de uma prática pedagógica desenvolvida na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, ver Martins, Ferreira e Rodrigues, 1996.

<sup>28</sup> Para a explicitação das posições de cada autor, ver Rodrigues, 1998.

<sup>29</sup> A versão original do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados por Octávio Elísio pode ser consultada em Saviani, 1997, anexo I.

<sup>30</sup> Fórum/entidade que reunia então cerca de trinta organizações da chamada sociedade civil, incluindo-se algumas não ligadas diretamente aos educadores, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

<sup>31</sup> Ou ainda, em Saviani, 1997, p. 47.

<sup>32</sup> Para uma análise crítica do decreto nº 5.5154/2004, mais tarde vertido para a lei nº 11.741, de 2008, ver Rodrigues, 2005.

<sup>33</sup> Retomaremos essa questão no último item, “Por um programa de transição para a educação”.

<sup>34</sup> Para uma breve história da Liga Comunista, da redação de seu manifesto e de seu conteúdo, ver Coggiola, 2002.

<sup>35</sup> Manacorda (2010, p. 42-43) vê uma importante distinção entre as formulações de Marx e Engels. Para Manacorda, a versão engelsiana é marcada por uma dose de utopismo e reformismo. Nesse ponto, sou obrigado a discordar do mestre italiano, embora precise dizer que, olhados em perspectiva, tanto Engels quanto Marx foram bastante otimistas em suas previsões.

<sup>36</sup> Ver o item “A educação e as sociedade de classes atual” deste artigo.

<sup>37</sup> A íntegra do documento está disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 5 jul. 2015. A passagem que mais nos interessa se encontra também no dossiê, (re)publicado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): *Textos sobre educação e ensino* (Marx e Engels, 2011, p. 83-86). Disponível em: <http://eventohistedbr.com.br/editora/publicacoes/marx-e-engels-textos-sobre-educacao-e-ensino>. Acesso em: 5 jul. 2015.

<sup>38</sup> Preferimos, pelas razões expostas por Saviani (2007b), a denominação educação politécnica, formação politécnica ou ainda politécnica para designar o conjunto das três componentes que definem a educação segundo Marx. Em poucas palavras, Saviani entende que o significante

*politecnia* está mais ligado à tradição socialista do que a expressão *educação tecnológica*, defendida por Manacorda (2010) e Nosella (2007). Contudo, também concordamos com Saviani ao afirmar que podemos perfeitamente abrir mão do significativo *politecnia* em prol da expressão *educação tecnológica*. Porém, obviamente, do que não se pode abrir mão é da concepção geral de educação colocada por Marx a partir da análise do modo de produção capitalista, articulada com as noções de homem e de trabalho, tais como estabelecidas pelo materialismo histórico. Nesse sentido, consideramos que Marx se utiliza conscientemente dessa variação na intenção de circunscrever essa nova dimensão da educação.

<sup>39</sup> Essa ideia será desenvolvida no próximo item.

<sup>40</sup> Impossível, neste ano de 2015, primeiro ano do segundo mandato presidencial da petista Dilma Rousseff, não lembrar do seu lema de governo: “Brasil: Pátria Educadora”. Ver Miranda, 2015.

<sup>41</sup> Ver “A educação politécnica no debate brasileiro” neste artigo.

<sup>42</sup> Em Rodrigues, 2005, fazemos a análise do referido decreto.

<sup>43</sup> Seria desviar demasiadamente de nosso propósito apresentar, mesmo que de forma condensada, a totalidade do pensamento de Trotsky. Contudo, cabe registrar que o seu programa de transição mantém uma relação de “interdependência mútua” com a chamada lei do desenvolvimento desigual e combinado, assim como com a teoria da revolução permanente (ver Freitas, 2015).

<sup>44</sup> Trotsky, assassinado em 1940, não presenciou a constituição dos chamados Estados de bem-estar social, embora tenha visto o *New Deal* de Roosevelt, e apontado os seus limites. Contudo, em certa medida, sua análise continua correta, pois, passado o brevíssimo período conhecido como a Era de Ouro do capitalismo, *grosso modo* entre 1945 e 1975, boa parte das conquistas históricas da classe trabalhadora vem sendo derrubada pelo período neoliberal.

<sup>45</sup> *Grosso modo*, pode-se perceber aqui uma das fontes de inspiração da teoria da revolução permanente, de Trotsky.

## Referências bibliográficas

- BOBBIO, Norberto. Democracia. In: \_\_\_\_; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. V. 1, p. 319-329.
- BOTTOMORE, Tom. Cidadania. In: OUTHWAITE; William; BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- CARRASCO, Carmen; PETIT, Mercedes. *Mulheres trabalhadoras e marxismo: um debate sobre a opressão*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2012.
- COGGIOLA, Osvaldo. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. (3. reimpr.). São Paulo: Boitempo, 2002.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Princípios básicos do comunismo*. Lisboa: Avante, 2006. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREITAS, Daniel A. G. de. *Em defesa do trotskismo: uma análise da lei do desenvolvimento desigual e combinado*. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131-148, abr.-jun. 1991a.
- \_\_\_\_\_. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.
- \_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? \_\_\_\_; \_\_\_\_ (org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep-MEC, 2006.
- GONÇALVES, Marco Antonio. *O mundo inacabado: ação e criação em uma cosmologia amazônica*. Etnografia Pirahã. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

- GOLDMAN, Wendy Z. *Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo–Iskra, 2014.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 2, Caderno 12.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (org.). *Politecnicia no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília: Ministério da Educação, 1991. p. 115
- LÖWY, Michael. Prefácio à edição brasileira. In: MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 13-17.
- MACHADO, Lucília. *Politecnicia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. A politecnicia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. *Pannonica*, Porto Alegre, n. 3, p. 151-174, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Politecnicia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (org.). *Politecnicia no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília: Ministério da Educação, 1991b. p. 51-64.
- \_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et al. (org.). *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus–Cedes; São Paulo: Ande–Anped, 1992. p. 9-24.
- MALHÃO, André Paulo; CORTES, Bianca Antunes; LIMA, Júlio César França. *Escola Politécnica de Saúde: uma utopia em construção*. Documento-base do *Seminário Choque Teórico I*, realizado no PSJV, em dezembro de 1987. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.
- MANACORDA, Mario. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.



MARTINS, Carla; FERREIRA, Cristiane Dias; RODRIGUES, José. O estudo dos processos de trabalho em saúde e a educação politécnica. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org.). *Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. L. I: O processo de produção do capital.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. 3. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

MIRANDA, Kênia. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_. Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação. In: CAPITALISMO EM DESENCANTO. (blog). 2 mar. 2015. Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2015/03/02/patria-educadora-para-quem-o-governo-dilma-rousseff-e-o-empresariamento-da-educacao>. Acesso em: 24 set. 2015.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1990.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan.-abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OYAMA, Edison. *Lenin, educação e revolução*. Jundiá: Paco, 2014.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

- \_\_\_\_\_. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 259-282, 2005.
- \_\_\_\_\_. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 417-430, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_; MIRANDA, Kênia. *Sobre a finalidade social da educação superior no Brasil*. (Projeto de pesquisa). Niterói: UFF; Brasília: CNPq, 2012.
- SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES, José. (Des)caminhos da política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: contradições na trajetória histórica. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 3, n. 4, p. 89-112, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 11. *Anais...* Porto Alegre: ANPED, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: PSJV-Fiocruz, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola*. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE 2º GRAU – PERSPECTIVAS. *Anais...* São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1988. p. 79-91.
- \_\_\_\_\_. Os ganhos da década perdida. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 6, p. 51-61, nov.-dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 151-180, jan.-abr. 2007b.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHULGIN, Viktor. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Sundermann, 2001.

TROTSKY, Leon. *Programa de transição: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional*. São Paulo: Sundermann, 2004.



# Bases teórico-políticas para a discussão da educação da perspectiva da classe trabalhadora\*

Paulo Sergio Tumolo\*\*

A discussão a respeito de uma proposição de educação pensada a partir dos interesses históricos da classe trabalhadora, quer dizer, que tenha uma perspectiva emancipadora, tem sido recorrente entre pensadores da educação que tomam o marxismo como seu referencial teórico-político. A proposta do *trabalho como princípio educativo* tem recebido destaque no Brasil, principalmente por autores que pertencem ao campo do conhecimento trabalho e educação.

Em nosso país, o trabalho como princípio educativo foi e vem sendo apreciado por um considerável leque de pensadores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Ferretti e Madeira (1992), Franco, M. L. (1989), Frigotto (2001a, 2001b, 2002, 2006 e 2009), Kuenzer (1988a, 1989 e 1994), Machado (1989), Nosella (1989 e 2009), Saviani (1986, 1994 e 2012a).<sup>1</sup> No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provavelmente Gramsci tenha sido o pensador que mais debateu o tema, sem contar, é claro, Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1977), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Fernández-Enguita (1993), em Marx.<sup>2</sup>

Como se pode inferir, seja pelo volume de obras, ou pela densidade e qualidade da produção, a discussão do trabalho como princípio educativo é praticamente inesgotável e permite os mais variados recortes e enfoques. Uma vez que seria impossível, num texto desta natureza, fazer uma abordagem de todos os autores que se ocuparam do assunto, destacarei algumas citações de dois deles, como ponto de partida para a análise que pretendo desenvolver. Saviani assim resume os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades.

\* Agradeço imensamente a leitura cuidadosa e as contribuições feitas por Demétrio Cherobini, Neide Favaro, Ricardo Velho, Dalton de Menezes Reis e Alessandra Wihby. Contudo, o conteúdo deste texto é de minha autoria e eles não têm nenhuma responsabilidade sobre os posicionamentos aqui assumidos.

\*\* Doutor em Educação e professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.tumolo@ufsc.br

Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (1986, p. 14)

Num artigo posterior, o autor referenda:

[...] em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o *princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto*. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (1994, p. 161; grifos meus)

O artigo de Saviani (1994) a que se refere essa citação foi intitulado “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. Nele, o autor faz um estudo da relação entre educação e trabalho, abordando os diversos modos de produção e concentrando-se no capitalismo. Em nenhum momento do artigo, Saviani apresenta uma definição do que seja trabalho como princípio educativo, mas é possível apreender do texto que seu entendimento se refere à relação entre sistema educacional (escolar) e trabalho, e que sua compreensão desse último é de trabalho que produz valores de uso.

Por sua vez, Frigotto explicita sua compreensão do *trabalho* que considera como princípio educativo.

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem a escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* [grifado no original] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o *trabalho*



*que produz valores de uso* [grifos meus] é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (2009, p. 189)

Na sequência, o autor desenvolve sua explicação e confirma a compreensão anterior:

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, *antediluviano* [grifado no original], e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do *princípio do trabalho produtor de valores de uso é fundamental* [grifos meus]. (2009, p. 189)

Frigotto expressa, nesse texto, uma compreensão de *princípio educativo* distinta daquela apresentada por Saviani, dado que o entendimento desse último aponta na direção da relação entre trabalho e educação primordialmente escolar.<sup>3</sup> Contudo, o entendimento do *trabalho* que se constitui como princípio educativo é o mesmo, ou seja, *trabalho que produz valores de uso*.

Uma abordagem panorâmica das obras dos autores que vêm examinando a questão do trabalho como princípio educativo permitiria chegar a duas conclusões referentes aos aspectos até aqui sublinhados: 1) não há consenso quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo*; e 2) diferentemente, a concepção de *trabalho* que defendem como princípio educativo é consensual, ou seja, há um pressuposto – explícito ou implícito – segundo o qual a concepção de *trabalho* que embasa a proposta do trabalho como princípio educativo é a do *trabalho produtor de valores de uso*.<sup>4</sup> Independentemente dos diferentes significados que possam ser atribuídos a princípio educativo, o que me interessa discutir é a concepção de *trabalho* que tem fundamentado a proposição do trabalho como princípio educativo.

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, como afirmou Saviani, pareceria necessário perguntar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida é possível considerar o trabalho como princípio orientador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo? Que relações podem ser

encontradas entre a proposta do trabalho como princípio educativo e projetos políticos da classe trabalhadora que pretendem ir para além do capital?

Para tratar dessas indagações, buscarei examinar, na primeira parte deste texto, o significado do trabalho no modo capitalista de produção, à luz da contribuição teórica oferecida por Marx, sobretudo em *O capital* e, com essa base, na segunda parte, levantar algumas questões referentes ao trabalho como princípio educativo. Finalmente, tratarei da relação entre trabalho, educação e estratégia de superação do sistema capitalista.

## *Trabalho e capital*

### *Bases analíticas para a compreensão do significado do trabalho no capitalismo*

Não cabe neste texto fazer uma *exegese* de todas as obras em que Marx tratou da questão do trabalho, o que poderia demonstrar a evolução do seu pensamento a esse respeito. Penso, contudo, que é necessário explicitar, mesmo que limitadamente, o caminho analítico, ou seja, o método de exposição<sup>5</sup> que o autor adotou em sua principal obra, *O capital*, com o escopo de apreender a construção teórica que faz acerca do trabalho.

O ponto de partida da análise que Marx desenvolve em *O capital* é a noção de riqueza,<sup>6</sup> numa clara alusão aos principais pensadores da economia política clássica, sobretudo a Adam Smith,<sup>7</sup> tendo em vista que seu objetivo principal era o de proceder à *crítica da economia política*. E não por acaso é esse o subtítulo de sua principal obra. Desde o início, para fazer a crítica, Marx historiciza seu tema de investigação, compreendendo-o não como qualquer riqueza de qualquer sociedade, mas sim aquela em que domina o modo de produção capitalista, que, por essa razão, aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”. Somente com base nesse pressuposto, nessa historicização, é que a “investigação começa com a análise da mercadoria”, por intermédio de seus dois fatores: valor de uso e valor.

Entre os diversos aspectos do emaranhado analítico desenvolvido no capítulo primeiro de *O capital*,<sup>8</sup> Marx busca explicar não apenas a relação de contradição

entre o valor de uso e o valor de troca, posto que a realização desse último, na troca, é a sua negação, e ao mesmo tempo a afirmação do valor de uso, mas, acima de tudo, o movimento contraditório existente entre o valor de uso e o valor, que se origina do duplo caráter do trabalho, uma vez que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho propicia a produção de uma quantidade maior de valores de uso, quer dizer, um montante maior de riquezas com um *quantum* menor de valor. A mesma variação crescente de força produtiva do trabalho que aumenta a riqueza diminui a grandeza de valor contida nessa massa de riqueza. Tendo em vista que o trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância do valor, eles também estabelecem uma relação de contradição. Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas. Mais do que isso, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição.<sup>9</sup>

Sendo a mercadoria a principal célula do organismo, ou melhor, a particularidade central na totalidade do capital, Marx se empenha, na seção I de *O capital*, em estudá-la e explicitar ao mesmo tempo tanto as suas contradições, que já expressam embrionariamente as contradições do movimento do capital, quanto o seu caráter fetichista, o que lhe permite também explicar o dinheiro como meio de circulação de mercadorias e desvendar o fetichismo do dinheiro, uma vez que a forma equivalente geral, ou melhor, a forma dinheiro, reduz-se, em última instância, à forma mercadoria simples ou, dito de outra maneira, a forma mercadoria simples é o germe da forma dinheiro.

Na seção seguinte, composta apenas pelo capítulo quatro, o autor dá início à explicação de como o dinheiro se transforma, de equivalente geral e meio circulante, em capital. A forma direta de circulação de mercadorias,  $M—D—M$ , se transmuta na fórmula geral do capital,  $D—M—D'$ . A primeira forma, a da circulação simples, tem como objetivo a troca, intermediada pelo dinheiro, de mercadorias que se transformam para seus oponentes em valores de uso, e, dessa

maneira, satisfazem suas respectivas necessidades, saindo da esfera da circulação. Na segunda forma, ao contrário, parte-se de um montante de dinheiro, compra-se e vende-se mercadoria, com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais dinheiro, ou mais valor (mais-valia<sup>10</sup>), em relação àquele valor inicial, mantendo-se e reforçando-se, assim, a esfera da circulação. De fato, “D—M—D’ é a fórmula geral do capital, como *aparece* diretamente na esfera da circulação” (Marx, 1983a, p. 131; grifos meus). Não se trata, todavia, do lucro isolado, mas do incessante e insaciável movimento de ganho, de valorização do valor.

Sob o título “Contradições da fórmula geral”, Marx elenca um conjunto de argumentos para demonstrar que a valorização do valor, ou seja, o capital, não pode ter origem na esfera da circulação, tendo em vista que o intercâmbio de mercadorias não produz valor e, por conseguinte, mais-valia. De outra parte, contraditoriamente, é impossível que o dinheiro se transforme em capital fora da esfera da circulação. “Capital não pode, portanto, originar-se da circulação e, tampouco, pode não originar-se da circulação. Deve, ao mesmo tempo, originar-se e não se originar dela” (1983a, p. 138).

*Grosso modo*, o autor argumenta que a transformação do dinheiro em capital não pode provir, em hipótese alguma, da circulação simples de mercadorias, qualquer que seja a sua forma, mas exclusivamente do intercâmbio de uma mercadoria única e específica, a força de trabalho, visto que a utilização de seu próprio valor de uso tem a característica peculiar e exclusiva de ser fonte de valor.<sup>11</sup> Não é por outra razão que, na sequência, discorre sobre o valor da força de trabalho,<sup>12</sup> que corresponde a um determinado *quantum* de trabalho abstrato socialmente necessário para produzir a massa de meios de subsistência necessária à produção e à reprodução da vida do trabalhador e de sua família, e encerra o capítulo apresentando a cena na qual os personagens do drama, capitalista e proletário, são constrangidos a estabelecer o contrato de compra e venda da força de trabalho, renunciando, de maneira inteligentemente irônica, que é por intermédio dessa relação contratual, na qual são cumpridos todos os preceitos liberais e todas as leis do intercâmbio de mercadorias, que o trabalhador “leva sua pele para o curtume para ser esfolado”.

Com a finalização da seção II, composta pelo capítulo quatro, praticamente todos os elementos para a elucidação do segredo da transformação do dinheiro em capital estão postos. Se tal segredo se localiza na compra e venda da força de trabalho, era de se supor que Marx iniciasse o próximo capítulo examinando imediatamente a relação de troca dessa mercadoria. Surpreendentemente, tal não se sucede. O capítulo cinco é dividido em duas partes, a saber, o processo de trabalho e o processo de valorização. O que chama a atenção, de início, é o fato de o autor, no primeiro segmento, fazer um caminho analítico inverso àquele que havia adotado desde o princípio.

De forma resumida, o método de exposição de Marx nos quatro primeiros capítulos de *O capital* tem como início a riqueza, ou o valor de uso, e dado que “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’ e a mercadoria individual como sua forma elementar” (Marx, 1983a, p. 45), sua análise se focaliza na mercadoria (M) e em seus dois fatores, valor de uso e valor. Tendo em vista que a mercadoria só pode ser apreendida na relação com outra mercadoria, o autor busca estudar a relação M—M, desde a forma simples de valor, passando pela forma geral de valor, até chegar à forma dinheiro (D), como equivalente geral, (e sua expressão monetária, a forma preço), ou seja, à relação M—D, o que lhe possibilita desvendar, a um só tempo, o enigma do fetiche da mercadoria e do dinheiro. Do dinheiro como equivalente geral (M—D), o autor salta para a explicação do dinheiro como meio circulante, que se apresenta na fórmula M—D—M, e que se desdobra em M—D (venda) e D—M (compra), cujo processo, em seu conjunto, forma a circulação de mercadorias. A realização proporcionalmente maior da primeira fase (M—D) em relação à segunda (D—M), ou seja, vender o máximo possível e comprar o mínimo necessário, resultando num acúmulo de dinheiro, propicia o surgimento do entesourador, que é a antítese do capitalista.<sup>13</sup> Por outra parte, a possibilidade de realização da segunda fase (D—M) antes da efetivação da primeira (M—D), que só ocorrerá *a posteriori*, denota o surgimento do dinheiro como meio de pagamento e, por decorrência, do credor e do devedor. Enquanto o entesouramento tende a desaparecer com o progresso da sociedade burguesa, uma vez que ele é a negação do capital, a possibilidade da existência dessa segunda metamorfose (D—M) *a priori*

cria as condições para o surgimento do capitalista embrionário, que irá comprar a força de trabalho antes de pagá-la, tornando-se devedor do trabalhador e, esse, credor do capitalista. De fato, essa segunda fase é o ponto de partida da fórmula do capital,  $D—M—D'$ , que expressa a transformação do dinheiro em capital.<sup>14</sup>

O método de exposição percorrido até o capítulo quatro foi o de partir da riqueza, penetrar no estudo da mercadoria e do dinheiro como meio circulante e chegar, ainda que embrionariamente, ao dinheiro como capital, ou seja, o itinerário que vai da riqueza ao capital, e, portanto, do valor de uso, passando pelo valor de troca, ao valor e, dele, à mais-valia – mesmo que apenas anunciada sem ter sido, ainda, explicada –, ou o caminho vai do trabalho concreto ao trabalho abstrato.<sup>15</sup>

Marx busca dar concreticidade à sua análise, quer dizer, todas as categorias utilizadas são categorias que buscam apreender o fenômeno do capital e, por essa razão, *só têm validade explicativa numa forma social determinada, a capitalista*. Na primeira parte do capítulo cinco, ao contrário, o autor tece percurso oposto. Começa discorrendo sobre a utilização da força de trabalho que, a fim de cumprir a sua finalidade para o capitalista – produzir valor e, por conseguinte, mais-valor –, deve produzir, antes, valores de uso. Tendo em vista que a produção de valores de uso não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista, “o processo de trabalho deve ser considerado *de início independentemente de qualquer forma social determinada*” (Marx, 1983a, p. 149; grifos meus). O caminho percorrido, expresso logo no início do capítulo, é o que vai do capital à riqueza, ou da força de trabalho, que pressupõe a produção do valor, ao valor de uso, qual seja, do trabalho abstrato ao trabalho concreto e, desse, ao trabalho em geral, considerado elemento mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Diferentemente do que ocorrera anteriormente, aqui Marx parte de categorias analíticas específicas para a apreensão do capital e do seu modo de produção a fim de alcançar categorias analíticas de caráter genérico que tratam de uma forma social genérica e, por conseguinte, de um ser social também genérico. É dentro desse contexto que ele explicita o conceito de trabalho em geral.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele



mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. (Marx, 1983a, p. 149-150)

As questões que se impõem são, por decorrência, as que se seguem. Por que Marx opera essa inversão metodológica? Por que, depois de construir, consistente



e cuidadosamente, as categorias analíticas específicas referentes ao capital e tecer suas contraditórias relações, o autor efetua uma viragem e lança mão de categorias analíticas de natureza genérica? Com o intuito de tentar dar respostas a tais interrogações, sugiro a hipótese segundo a qual o autor está fazendo uma espécie de digressão, um interregno analítico no curso normal de seu método buscando atingir, entre outros, dois objetivos: 1) apresentar o último elemento constitutivo da relação capitalista de produção, a saber, os meios de produção; e 2) explicitar, distinguir e, ao mesmo tempo, estabelecer a conexão entre processo de trabalho, processo de formação de valor e processo de valorização.

No final do capítulo quatro o fator determinante para a transformação do dinheiro em capital já havia sido exposto – a força de trabalho. Porém, a produção de mercadorias e, conseqüentemente, de capital só pode se efetivar quando o capitalista compra a força de trabalho e esta encontra os meios de produção necessários para atingir os objetivos do capitalista. Ora, a produção do capital só se realiza na medida em que o capitalista consome o valor de uso da força de trabalho, o que só ocorre sob a condição de a força de trabalho consumir o valor de uso dos meios de produção, quer dizer, quando se estabelece a articulação orgânica entre a força de trabalho e os meios de produção, entre o capital variável e o capital constante.<sup>16</sup>

Todavia, o encontro entre força de trabalho e meios de produção, cuja finalidade é produzir valores de uso, não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir sua vida em qualquer forma social. Por essa razão, de início, Marx dá um tratamento genérico aos meios de produção no bojo do processo de trabalho, dado que, *per se*, eles não têm uma natureza capitalista e só *adquirem* este conteúdo histórico quando a força de trabalho que os utiliza se transformou numa mercadoria, ou seja, quando se estabelece a relação especificamente capitalista, cuja condição essencial é a conversão da força de trabalho em mercadoria. Em suma, nesse momento de sua trajetória analítica, o autor está fazendo uma explanação do *processo simples de trabalho*.

A hipótese aqui levantada parece se confirmar ao se fazer uma leitura atenta do primeiro segmento do capítulo cinco. Depois de versar sobre o trabalho em geral, o autor discorre, de forma também genérica, acerca dos meios de produção –

articulação de meios e objetos de trabalho –, que devem servir como elementos do processo cuja finalidade é a produção de valores de uso para a satisfação de necessidades humanas. “Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como *trabalho produtivo*” (Marx, 1983a, p. 151; grifos meus). Referendando a hipótese aventada, Marx escreve uma nota de rodapé na qual esclarece que “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do *processo simples de trabalho*, não basta, de modo algum, para o *processo de produção capitalista*”<sup>17</sup> (Marx, 1983a, p. 151; grifos meus).

Buscando oferecer uma visão de conjunto acerca do tema abordado na primeira parte do capítulo cinco, o autor assevera que

[...] o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 1983a, p. 153; grifos meus)

Percebe-se claramente, portanto, que Marx está analisando os elementos constitutivos do processo simples de trabalho, que, embora necessários, são insuficientes para se entender o processo de produção do capital. Por essa razão, as categorias analíticas aqui utilizadas – entre elas, o trabalho, ou trabalho em geral, e também o trabalho produtivo na acepção dada – carecem de força e conteúdo explicativo quando se trata de qualquer forma social determinada, inclusive a capitalista. Para ser mais preciso, tais categorias têm um caráter genérico e *são insuficientes para explicar o processo de produção capitalista*.

Tão logo foi cumprido um dos objetivos dessa *digressão analítica* – a apresentação dos meios de produção no bojo do processo simples de trabalho –, o autor recupera a uma só vez tanto o curso analítico que havia sido *suspense* no início do capítulo cinco, ou seja, seu método original, quanto as categorias analíticas presentes nos capítulos anteriores, com o fito de continuar a investigação e, dessa forma, buscar desvendar a produção do capital. Em outras palavras: uma vez que apresentou

os meios de produção no seio do processo simples de trabalho, Marx executa uma nova *viragem metodológica*<sup>18</sup> e retoma a análise *interrompida*, trazendo de volta a força de trabalho como mercadoria e, por conseguinte, os agentes sociais que estabelecem a relação de troca dessa mercadoria. “Voltemos ao nosso capitalista *in spe* (em aspiração)”, afirma o autor. “Deixamo-lo logo depois de ele ter comprado no mercado todos os fatores necessários a um processo de trabalho, os fatores objetivos ou meios de produção e o fator pessoal ou a força de trabalho” (Marx, 1983a, p. 154). Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista “incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente” (Marx, 1983a, p. 154). Finalmente, partindo do *processo simples de trabalho*, todos os elementos para a compreensão do *processo de produção capitalista* estão dados, e seu desenvolvimento é retomado no segundo segmento do capítulo cinco, denominado, não por acaso, de *processo de valorização*. Aqui, o autor se propõe a examinar “o trabalho sob um aspecto totalmente diverso daquele sob o qual [foi considerado] durante o processo de trabalho” (Marx, 1983a, p. 156). Lá, tratava-se da atividade orientada ao fim de transformar matéria natural em produto, ou seja, produzir valor de uso; agora, trata-se do processo de produção do capital, que pressupõe a produção da mais-valia, que demanda, por sua vez, a produção do valor, que só pode ocorrer por intermédio da produção do valor de uso.

Marx desvenda o segredo da produção do capital, ou do processo de valorização, ao lançar mão da categoria de mais-valia e explicar a sua origem. O possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho, pagando também seu valor. O consumo do valor de uso da força de trabalho, que se efetiva quando ela consome os meios de produção, resulta na criação de uma mercadoria, propriedade do capitalista, que vai vendê-la pelo seu valor. A produção da mais-valia pressupõe o cumprimento do fundamento primordial do mercado, a troca das mercadorias pelo seu valor, quer dizer, a troca igualada entre proprietários de mercadorias,<sup>19</sup> tendo em vista que, nessa relação de igualdade, a força de trabalho, e somente ela, tem a propriedade de produzir valor e, ademais, valor excedente em relação a seu próprio valor, qual seja, mais-valia.<sup>20</sup> Por meio da troca da mercadoria força de trabalho e da produção da mais-valia, o mistério finalmente foi revelado. Dinheiro se transformou em capital.

Somente no final do capítulo cinco é que se pode perceber com maior clareza a razão pela qual Marx só lograria explicar o *processo de trabalho* na sua especificidade, diferenciando-o do *processo de formação de valor* e do *processo de valorização*, se fizesse aquela digressão na evolução da exposição de seus argumentos, ou melhor, aquela inversão metodológica presente na primeira parte do capítulo cinco. Por esse motivo é que lança mão de categorias genéricas, inclusive as de trabalho em geral e trabalho produtivo em geral. Depois de ressaltar as especificidades e distinções entre os três processos, o autor busca estabelecer conexões entre eles, compreendendo o processo de produção de mercadorias como unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o *processo de produção capitalista*, forma capitalista da produção de mercadorias, como *unidade do processo de trabalho e do processo de valorização*. Esse último, cujo escopo é a produção de capital, distingue-se do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que esse objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e esse, por sua vez, pressupõe os outros dois processos.

O capítulo cinco expressa a primeira grande síntese no método de exposição de *O capital*. Uma vez alcançado esse patamar e com o complemento dos capítulos seguintes – que, juntos, compõem a seção que trata da produção da mais-valia absoluta –, Marx busca entender as contradições do processo de valorização por intermédio do estudo dos processos de trabalho, empreendimento realizado, sobretudo, nos capítulos onze a treze, nos quais se dedica à análise das diversas fases do desenvolvimento capitalista, da cooperação simples à grande indústria, passando pela manufatura. Contudo, embora tenha feito uma investigação cuidadosa e minuciosa das transformações que ocorreram nos processos de trabalho ao longo de vários séculos, o autor não tinha o objetivo de examinar os processos de trabalho *em si*, mas analisar a mais-valia relativa – tanto que o título da seção composta pelos referidos capítulos é “A produção da mais-valia relativa” –, ou melhor, como foi possível, por intermédio das mudanças operadas nos processos de trabalho e do controle exercido pelo capital sobre eles, conseguir a diminuição

do valor da força de trabalho e, por conseguinte, a implementação da mais-valia relativa.<sup>21</sup>

Na sequência, confirmando a hipótese anteriormente proposta, o autor começa o capítulo quatorze afirmando que “o processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo cinco), independentemente de suas formas históricas, como processo entre o homem e a Natureza” (Marx, 1984, p. 105), e reproduz aqui um parágrafo do capítulo cinco bem como a nota de rodapé a ele anexada, lembrando o sentido ali conferido ao trabalho produtivo. Se lá, tal categoria fora entendida com base no processo simples de trabalho, como criadora de valores de uso de diversas espécies, agora se trata de compreendê-la do ponto de vista do processo de produção capitalista. Para ele,

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (Marx, 1984, p. 105, nota 6)

Somente nessa parte de sua obra Marx completa a tríade a respeito do trabalho no capitalismo: *trabalho útil ou concreto* como criador de valor de uso, *trabalho abstrato* como substância de valor e, finalmente, *trabalho produtivo de capital*. Numa leitura preliminar, esse último deve ser considerado, entre eles, como a categoria analítica determinante, pois, além de pressupor os dois primeiros, expressa o conjunto de

contradições do processo de produção especificamente capitalista. Todavia, se nessa seção o autor completa a tríade acerca do trabalho no capitalismo, não encerra a análise do capital em seu movimento contraditório de acumulação.

Na verdade, depois da construção teórica realizada nos capítulos um a cinco, quer dizer, do caminho analítico que vai do valor de uso (riqueza) à transformação do dinheiro em capital, e tendo em vista que ele não pode ser entendido apenas como realização da fórmula  $D—M—D'$ , ou seja, como lucro momentâneo e isolado, mas como incessante e insaciável movimento de valorização do valor, Marx se dedica, no restante de sua obra principal, a compreender, *grosso modo*, o complexo de contradições inerentes ao processo de acumulação de capital, cuja síntese se materializa nas crises de superprodução de capital. Como é impossível, dentro dos limites de um texto desta natureza, oferecer um tratamento adequado ao conjunto das contradições, privilegiarei o exame sucinto de algumas delas, de acordo com os objetivos deste estudo.

Tendo em vista duas das contradições básicas do movimento do capital, a saber, a concorrência intercapitalista – expressão da divisão social do trabalho no capitalismo – e a contradição entre as duas classes sociais fundamentais, burguesia e proletariado – materializada na divisão do trabalho na empresa capitalista<sup>22</sup> –, o desenvolvimento das forças produtivas se torna o fator decisivo e fundamental no processo de produção capitalista. Isso porque é por meio do desenvolvimento das forças produtivas, cujo efeito é o aumento da produtividade, que os capitalistas logram a diminuição do valor de suas respectivas mercadorias, o que lhes propicia a sobrevivência no mercado competitivo e, ao mesmo tempo, a redução do valor da mercadoria força de trabalho, que resulta na produção da mais-valia relativa, com a condição de que o incremento da produtividade tenha atingido as cadeias de fabricação dos meios de subsistência necessários para produzir a vida dos trabalhadores. Aumento de produtividade significa, entretanto, a produção de uma quantidade cada vez maior de valores de uso com uma grandeza relativamente menor de *valor*, o que é um problema gravíssimo para o capital, pois redundando na tendência de diminuição da taxa de lucro e de acumulação, uma vez que o capital é resultado de um processo de valorização do *valor* e não de acúmulo de valor de uso, ou seja, de riqueza.<sup>23</sup> Dessa forma, a solução para os capitais privados é um problema para



o capital, uma vez que o mecanismo que propicia a sobrevivência dos capitais privados no mercado cria, contraditoriamente, as condições de produção da morte do capital. Capitais privados e capital estabelecem, portanto, uma relação de contradição, de tal sorte que a continuidade da existência desse último implica a destruição, pelo menos parcial, de capitais privados, e vice-versa.

Não obstante, tal processo se efetiva justamente porque, dada a concorrência intercapitalista, há uma necessidade de diminuição do valor das mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, com o aumento da produtividade, que exige, por sua vez, a utilização relativamente menor da força de trabalho, ou seja, o *dispensamento* tendencial dessa mercadoria que entra no processo de produção como capital variável, em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante, redundando no aumento da composição orgânica do capital e, por decorrência, numa diminuição de sua taxa de acumulação. Por essa razão, e tendo em vista que há uma redução relativa do número de trabalhadores a ser explorados e uma quantidade relativamente crescente de força de trabalho dispensada, ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho.<sup>24</sup> Isso provoca uma diminuição na capacidade de compra dos meios de subsistência para uma parte dos trabalhadores que ainda continua a ter o *privilégio* de vender sua força de trabalho e de ser explorada, aumentando a sua pauperização. O que se assiste aqui é uma dupla forma de destruição da força de trabalho. De um lado, a força de trabalho supérflua, que foi produzida por trabalhadores como valor de troca, mas que, não sendo valor de uso para o capital, é aniquilada, engrossando as estatísticas do desemprego, fenômeno que, pelas razões expostas, é insolúvel nos marcos do capitalismo. De outro lado, parte da força de trabalho aproveitada e consumida pelo capital que, tendo em vista a diminuição de seu valor individual, não consegue se reproduzir a não ser de forma atrofiada, debilitando sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital. Esses *dois lados da mesma moeda* expressam, em sua relação orgânica, a destruição necessária da força de trabalho realizada pelo capital. Aqui se pode vislumbrar uma das grandes contradições do processo de acumulação, pois para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação.<sup>25</sup>



Soma-se a essa, a contradição apontada anteriormente entre o capital e os capitais privados, e constata-se, como resultado dessa equação, que o capital produz sua vida com a condição de produzir sua morte. Esse processo de contradição, de vida e morte do capital, mas também de vida e morte da humanidade, que expressam a luta antagônica entre capital e humanidade, alcança seu *paroxismo* nas crises cíclicas de superprodução de capital, causadas por um complexo de inúmeros fatores contraditórios, sobretudo por uma queda tendencial da taxa geral de lucro, oriunda, principalmente, da necessidade inescapável que tem o capital de desenvolver a força produtiva do trabalho.

Por sua vez, é por meio da recessão e, quiçá, depressão, que o capital engendra a solução para as crises, solução que é precária, temporária e cíclica, posto que as crises são insolúveis dentro do capitalismo, o que implica uma destruição parcial do capital acumulado, vale dizer, tanto capital constante quanto variável. Destruição de capital constante significa aumento da capacidade ociosa das empresas, diminuição generalizada do valor e até eliminação de empresas e mercadorias, falência de algumas empresas e sua absorção por outras etc.; destruição de capital variável significa diminuição acentuada do valor da força de trabalho e, por isso, rebaixamento de salários, incremento da taxa de desemprego e do *exército industrial de reserva* e, com isso, acirramento da *competição* entre os trabalhadores para a venda da força de trabalho, aumento da fome, da miséria, da violência etc., o que propicia uma intensificação da exploração da força de trabalho – que é o principal segredo da retomada do crescimento e da continuidade da acumulação capitalista –, aguçando, assim, a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais.

O desenvolvimento das forças produtivas é o elemento propulsor do movimento de produção e reprodução do capital e, ao mesmo tempo, o fator de seu próprio aniquilamento. Em realidade, trata-se da contradição originada do duplo caráter do trabalho no capitalismo, apresentada por Marx no primeiro capítulo de *O capital*. Do ponto de vista do trabalho útil ou concreto, o aumento da força produtiva do trabalho redundava na produção de uma maior quantidade de valores de uso, que representa o conjunto da riqueza de uma sociedade, para a satisfação das necessidades humanas com o menor dispêndio possível de trabalho, criando assim as condições materiais para a emancipação humana. De outro lado, o mesmo

incremento da força produtiva do trabalho diminui relativamente à grandeza de valor contida naquela massa de riqueza. Como *capital é acúmulo de valor*, e não de valor de uso ou riqueza, isso resulta, ao final de um longo e complexo processo de contradições, na tendência de queda da taxa geral de lucro e, por desdobramento, nas crises cíclicas de superprodução de capital. Contraditoriamente, do ponto de vista do trabalho abstrato e, principalmente, do trabalho produtivo de capital, o desenvolvimento das forças produtivas é o fator que gera o conjunto de contradições da acumulação capitalista, que tende a recrudescer na medida da sobrevivência do capital.

Portanto, o desenvolvimento da força produtiva do trabalho propicia, a um só tempo e contraditoriamente, a vida e a morte do capital. Para produzir sua vida, o capital necessita, ciclicamente, matar parte de si próprio e destruir parte da vida humana, de tal maneira que essa dupla *morte* é a condição de continuidade de sua vida. Trata-se, no fundo, da *contradição imanente e inextermível, no capitalismo, entre a valorização do valor – o capital – e o valor de uso – a riqueza; entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto; entre o capital e a satisfação das necessidades humanas; entre o capital hominizado e o ser social reificado. Em suma, entre o capital e a humanidade.*<sup>26</sup> Tal contradição não teria se convertido na expressão da luta de vida e morte da humanidade não fosse a necessidade de acumulação do valor, ou seja, da produção e reprodução do capital.

Portanto, se o trabalho, numa forma social genérica, é “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 1983a, p. 149), ou seja, é o elemento determinante na constituição da própria natureza humana, *no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte. Contraditoriamente, supõe-se, em síntese, que a produção de sua morte é o que possibilita a produção de sua vida. Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, se processa pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua hominização se produz pela produção de sua reificação.* No limite, trata-se da constituição do *fetichismo do capital*<sup>27</sup> – o capital que se *subjetiviza* ou se *hominiza* reificando as relações sociais e o ser social. Depois de ter desvelado o enigma

do fetiche da mercadoria e do dinheiro, penso que Marx tinha como objetivo em *O capital* – obra que ficou inconclusa –, desvendar o segredo do fetiche do capital.

No que diz respeito ao tema examinado até este momento – o significado do trabalho na forma social do capital –, a análise desenvolvida nos permite extrair, entre outras, três grandes conclusões, que estão assinaladas, resumidamente, a seguir.

1) Em *O capital*, Marx pretendeu apreender não o ser social genérico de uma forma social genérica, mas o ser social de uma forma social historicamente determinada, a forma capital. Por isso, todas as categorias analíticas que compõem seu construto teórico, sintetizadas na categoria *capital*, têm como finalidade apreender esse ser histórico-social.

2) A utilização, no início do capítulo cinco, de categorias analíticas de caráter genérico, como o trabalho em geral, significou um recurso metodológico, cujo objetivo foi o de apresentar as características e fatores constitutivos do processo de trabalho, diferenciando-o do processo de valorização e, ao mesmo tempo, compreendendo, como unidade de ambos, o processo de produção capitalista. Dessa forma, a categoria *trabalho*, entendida aqui, por suposto, como trabalho em geral, não serve ou, na melhor das hipóteses, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital.

3) Na obra *O capital*, *trabalho* jamais é apresentado de forma desistoricizada.<sup>28</sup> Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho útil* (ou *concreto*), *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo (de capital)*<sup>29</sup> na forma social capitalista.<sup>30</sup> Mais do que apontar a relação de determinação entre as três categorias de trabalho no capitalismo, procuro evidenciar, neste texto, a relação de contradição entre o trabalho concreto, como criador do valor de uso para satisfação das necessidades humanas, e o trabalho produtivo de capital, cuja análise conduz à conclusão de que, *na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana.*

## *O trabalho alienado e O capital*

O leitor deve ter notado que, em toda minha argumentação, não utilizei o conceito de *trabalho alienado*. Por quê? Porque o trabalho alienado é um conceito que Marx lançou mão em seus primeiros estudos e que, como categoria analítica, tem de ser entendido em seu contexto histórico-teórico, o que quer dizer, entre outras coisas, que ele traz consigo a compreensão do trabalho como negatividade. Exatamente porque entendo que o trabalho não é pura negatividade, decidi não utilizar, de forma consciente e deliberada, essa ferramenta teórica. Vejamos a questão com a cautela que merece.

Há muito tempo venho estudando o tema do trabalho nas obras marxianas, desde aquelas de sua juventude até as do período de sua maturidade. Como parte dos resultados dessa investigação, produzi e publiquei um artigo intitulado “Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos *Manuscritos econômico-filosóficos* em direção a *O capital* de Marx” (Tumolo, 2006),<sup>31</sup> no qual faço algumas considerações sobre o tema do trabalho alienado e apresento algumas hipóteses. Nele argumento que os *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 2004) sintetizam o primeiro grande esforço teórico de Marx, no qual ele senta suas bases filosófico-conceituais, e que, por isso mesmo, são a expressão de uma incursão primeira em seu itinerário teórico, apresentando potencialidades e, ao mesmo tempo, limites que serão superados em obras posteriores, sobretudo em *O capital*.

Um dos aspectos que destaco nesse artigo é o entendimento que Marx tem, nos *Manuscritos*, do *trabalhador como mercadoria*. Parece-me que tal compreensão é decisiva e ajuda a entender o trabalho como negatividade da essência humana, uma vez que, sendo mercadoria, o trabalhador seria transformado numa “coisa”, porque estaria alienado de tudo, inclusive dele mesmo. Dessa forma, minha suposição é a de que o argumento do trabalho como negatividade está diretamente relacionado com a compreensão do *trabalhador como mercadoria*.

Se nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx entendia que o trabalho se mostrava como negatividade, isso quereria dizer que ele não considerava a contradição? Creio que não. O movimento do pensamento que Marx expõe nesse texto é profundamente dialético porque é expressão do movimento dialético da própria história.

Resumidamente, ele entende que o trabalho, ao longo da história da humanidade, desempenhou o papel de ser o elemento fundante da produção da existência do homem, ou seja, como fator de afirmação da essência humana. Ocorre que, para ele, o advento da propriedade privada altera radicalmente essa condição, porque, junto com ela, surge também o trabalho alienado. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, propriedade privada e trabalho alienado se mostram como os dois lados da mesma moeda. Uma vez que no capitalismo a alienação atingiu seu ápice, o trabalho se converteu no seu contrário, ou seja, o trabalho alienado passa a ser elemento de negação da essência humana. Contudo, a história não termina aí. Para que haja a superação dessa condição de negatividade do trabalho, é necessária a superação da propriedade privada, o que somente poderia ocorrer por meio de uma revolução social, que resultaria na negação da condição de negatividade do trabalho e, a partir daí, com a constituição de uma sociedade comunista, na retomada, num patamar superior, do trabalho como afirmação da essência humana. Por isso, um dos temas eleitos pelo autor no texto é o do comunismo, como condição necessária para a superação do trabalho alienado.<sup>32</sup> Portanto, ao abordar a totalidade do processo histórico, Marx consegue compreender o trabalho primeiramente como afirmação, depois como negação, em seguida como negação da negação e finalmente como afirmação da essência humana. Indiscutivelmente, uma compreensão profundamente dialética do trabalho.<sup>33</sup>

No entanto, vinte e três anos separam os *Manuscritos* e a publicação do livro 1 de *O capital*. Nesse período, Marx, entre outras coisas, mergulhou profundamente em seus estudos referentes à crítica da economia política, que resultaram na produção de milhares de páginas em vários textos, e que encontraram sua forma mais sistemática e acabada em *O capital*. É de se supor, portanto, que ele tenha dado saltos de qualidade no que tange à apreensão do capital e que sua compreensão teórica em *O capital* seja muito mais elaborada e aprofundada.<sup>34</sup>

Diferentemente do que está posto nos *Manuscritos*, em *O capital* Marx entende a *força de trabalho* como mercadoria e não o *trabalhador* como mercadoria. Para que a força de trabalho se converta em mercadoria, o trabalhador tem de ser livre e proprietário de sua força de trabalho, ou seja, o trabalhador *não pode* ser mercadoria. Embora seja uma distinção sutil, não se trata de uma simples diferença. Ela é

crucial e decisiva para a compreensão do capital, do ser social que produz sua vida nesta sociabilidade e também, por conseguinte, do trabalho determinado por esta forma social.

Como seria impossível tratar aqui de todas as implicações correspondentes às diferenças de compreensão entre *O capital* e os *Manuscritos*, vou me deter na questão do trabalho. A esse respeito, minha hipótese é a de que, se a ideia da negatividade do trabalho está vinculada à suposição de que o trabalhador é mercadoria, conforme estaria entendido nos *Manuscritos*, o trabalho compreendido com base na condição do trabalhador que vende sua força de trabalho, de acordo com o que aparece em *O capital*, expressaria a articulação contraditória entre negatividade e positividade.

Essa suposição me persegue faz algum tempo e ela me impeliu a buscar compreender o tema do trabalho nas obras maduras de Marx, não porque desprezasse a importância de sua discussão nos *Manuscritos*, principalmente a referente ao trabalho alienado, mas sim porque ele oferece nos escritos posteriores um arsenal teórico-político mais elaborado, aprofundado e poderoso para a apreensão e a crítica do capital e, por desdobramento, do trabalho nesta forma social. Foi por essa razão que, propositalmente, não lancei mão do conceito de trabalho alienado, uma vez que ele pressupõe o entendimento do trabalho como negatividade e isso me soa insuficiente para a compreensão do trabalho em seu mais alto grau de complexidade na forma capitalista.

Uma vez que não me sentia totalmente satisfeito com a contribuição que Marx oferecia nos *Manuscritos*, ou seja, com a compreensão do trabalho como negatividade a partir do fundamento do trabalho alienado, me coloquei como desafio procurar entender o trabalho no interior da forma capitalista como expressão de sua dupla dimensão contraditória, positividade e negatividade, a partir do estudo de suas obras de maturidade, com destaque para *O capital*.

O primeiro resultado desses estudos foi a produção e publicação do artigo intitulado “Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho” (Tumolo, 1996). Baseado na compreensão de que o trabalho na forma social do capital não é nem pura negatividade e nem pura “afirmatividade”, mas também não é a junção dos dois – negação e afirmação –, como deixam entender alguns dos defensores do



trabalho como princípio educativo,<sup>35</sup> tentei explicar esse duplo sentido do trabalho por meio das contradições entre as três formas em que aparece o trabalho no capitalismo: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital. Contudo, com o passar do tempo foi-me ficando mais evidente que essas três formas constituem uma unidade contraditória do trabalho no modo capitalista de produção e que, por isso, sua apreensão era muito mais complexa. Insatisfeito, portanto, com o patamar explicativo que até então havia conseguido atingir, dei continuidade a meus estudos, e um de seus resultados é a discussão que apresento no primeiro segmento deste texto.

Apesar de ter apresentado, no primeiro artigo (Tumolo, 1996), uma abordagem claramente contraditória do trabalho no interior do sistema capitalista, concluí que era necessário dar um tratamento mais aprofundado e complexificado à questão do trabalho como contradição. Ou seja, meu objetivo foi o de buscar desvendar e explicar o trabalho como materialização de um conjunto de contradições em seu mais alto grau de complexidade, já que é trabalho na forma social do capital, que não é outra coisa senão contradição em processo, tendo como fundamento a contribuição marxiana oferecida em *O capital*.

Para relembrar sucintamente a argumentação apresentada no primeiro tópico, entendo que o trabalho, na sociabilidade capitalista, é a unidade contraditória dos dois sentidos, ou seja, a negação é, contraditoriamente, a afirmação e a afirmação é, contraditoriamente, a negação. Na mesma medida em que o trabalho, na forma capitalista, afirma o ser social, produzindo sua emancipação, o nega, ao produzir sua degradação. E vice-versa.

## *O trabalho como princípio educativo na forma social do capital: alguns questionamentos*

Dado o conjunto de argumentos expostos anteriormente, algumas indagações se impõem. O trabalho, na forma capitalista, pode ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou então, ao contrário, o princípio

educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*?

Tais questionamentos ao trabalho como princípio educativo e proposta emancipatória de educação no interior do capitalismo não têm como base a compreensão do trabalho como negatividade, mas sim o entendimento do trabalho como unidade contraditória de positividade e negatividade. Além disso, parece-me necessário, ainda, um esclarecimento adicional. Não estou questionando o *trabalho como princípio educativo*. Para que não parem dúvidas a esse respeito, estou totalmente de acordo com o fato de que o trabalho seja ou possa ser princípio educativo. Meu questionamento é muito diferente, qual seja, a possibilidade de o trabalho, *tal como se constitui na sociabilidade capitalista*, ser princípio educativo de uma *estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital*.

Para dar um tratamento a essas questões, creio que seria pertinente tecer algumas apreciações a respeito do tema do trabalho como princípio educativo como aparece em Frigotto (2009) e, a partir daí, fazer um cotejamento com Dermeval Saviani e, eventualmente, com outros autores que abordaram tal tema. Para tanto, reproduzirei a citação do texto de Frigotto na qual explicita sua compreensão e a tomarei como referência para o desenvolvimento da discussão.

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* [grifado no original] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o *trabalho que produz valores de uso* [grifos meus] é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes.

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora

de Marx, *antediluviano* [grifado no original], e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do *princípio do trabalho produtor de valores de uso é fundamental* [grifos meus]. É dentro desse contexto que entendo a expressão “mamíferos de luxo”, de Gramsci, para significar formação e socialização que aliena a possibilidade de perceber que tudo que é produzido para o ser humano produzir a si mesmo como ser da natureza vem do trabalho.

É dessa perspectiva que Marx entende, na minha leitura, a união de trabalho e ensino desde a infância e, ao mesmo tempo, a luta contra a exploração do trabalho infantil. (Frigotto, 2009, p. 189)

Tendo como base essa citação, buscarei fazer uma avaliação de quatro aspectos e levantar algumas questões.

O primeiro ponto se refere a seu entendimento de que o trabalho tido como princípio educativo é o trabalho produtor de valores de uso, compreensão idêntica a de Saviani e dos outros autores. A esse respeito, poder-se-ia fazer algumas ponderações. Primeiramente, como o próprio autor afirma, o trabalho em sua dimensão ontocriativa, como trabalho em geral que resulta na produção de valores de uso que constituem o conteúdo material da riqueza para satisfazer necessidades humanas, é a mediação de primeira ordem, quer dizer, é o elemento fundante na produção da existência do ser social e, por essa razão, foi o fator determinante que propiciou o salto ontológico de um determinado ser orgânico (animal) ao ser social. Sabemos que Marx, Engels e Lukács, apenas para citar os mais importantes, examinaram – o último, exaustivamente – essa dimensão ontológica do trabalho, ou, de outra forma, esse caráter de positividade do trabalho. Justamente aí se localiza a questão que quero destacar.

Como já visto no primeiro segmento, o trabalho como produtor de valores de uso, embora necessário, é insuficiente para a compreensão da natureza histórica que o trabalho adquire sob a forma capitalista. Marx já havia, sistematicamente, alertado para esse problema. No início do capítulo cinco do livro 1 de *O capital*, ele apresenta sua magistral e sintética definição de trabalho em geral, produtor de valores de uso – reproduzida no primeiro tópico –, e, na primeira parte desse mesmo

capítulo, desenvolve sua análise acerca dessa temática. Algumas páginas depois, com o propósito de fazer as devidas amarrações, Marx descreve a compreensão do processo de trabalho nos seguintes termos: “considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo” (Marx, 1983a, p. 151). Dado que, nessa frase, o autor está se referindo a *trabalho produtivo de valores de uso*, ao final dela ele insere uma nota de rodapé decisivamente esclarecedora: “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, *não basta*, de modo algum, para o *processo de produção capitalista*” (Marx, 1983a, p. 151; grifos meus).

Mais claro, impossível. A compreensão do trabalho em geral, produtor de valores de uso, é insuficiente para a apreensão do trabalho na forma especificamente capitalista. Por essa razão é que, depois de dar sequência ao exame do trabalho dentro do processo de produção capitalista, ele retoma essa discussão, de forma conclusiva, no capítulo quatorze do livro 1. Nesse capítulo, ele começa afirmando que “o processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo cinco), independente de suas formas históricas, como processo entre o homem e a Natureza” (Marx, 1984, p. 105), e reproduz aquele parágrafo do capítulo cinco e a nota de rodapé a ele anexada, lembrando o sentido ali conferido ao trabalho produtivo. Se no capítulo cinco ele foi interpretado a partir do processo simples de trabalho, como criador de valores de uso, considerando apenas sua dimensão de positividade, no capítulo quatorze é entendido do ponto de vista do processo de produção capitalista, ou seja, como trabalho produtivo de capital. Aqui, o autor sela, portanto, seu entendimento do trabalho como contradição, porque não é outra coisa senão trabalho no e para o capital, que é pura contradição.

Por que Marx chama a atenção para a diferença de tratamento acerca do trabalho no início do capítulo cinco e no restante de sua obra, principalmente no capítulo quatorze? Porque seu objetivo, sobre esse quesito, era apreender o trabalho numa forma social específica, a capitalista. Na chamada perspectiva ontológica do trabalho está presente apenas a sua dimensão de positividade, e não a de negatividade, porque a história ainda não havia reunido as condições para a alteração desse caráter unitário do trabalho. Somente com o surgimento da propriedade privada,

da mercadoria e, decisivamente, do capital é que o trabalho passa a se constituir como unidade contraditória de seus dois polos, positividade e negatividade. A partir daí, e sobretudo no capitalismo, o trabalho deixa de ser *apenas* produtor de valores de uso – embora continue sendo – e passa a ser produtor de mercadorias e, principalmente, de capital, o que lhe imprime, em seu fundamento, a marca indelével da contradição. Isso quer dizer que, na forma social do capital, a condição de contradição do trabalho é ineliminável ou, em outras palavras, não se pode considerar apenas uma de suas dimensões, a de positividade ou de negatividade.

Se Frigotto e outros autores entendem que o trabalho como produtor de valores de uso é o princípio educativo na sociabilidade do capital, estão entendendo o trabalho apenas em seu caráter de positividade e não estão considerando sua dimensão de negatividade, ou, o que é pior, não o compreendem como contradição ou como unidade contraditória dessas duas dimensões. Faz-se necessário insistir que os questionamentos que estou fazendo ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação têm como pressuposto a compreensão do trabalho no capitalismo como unidade contraditória, e o meu propósito é o de evidenciar que os autores que tratam desse tema tomam o trabalho apenas em sua dimensão de positividade, como trabalho produtor de valores de uso. Na verdade, Frigotto e outros autores reconhecem o duplo aspecto do trabalho no capitalismo – de positividade e de negatividade –, mas *elegem apenas a dimensão de positividade ao escolherem o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo*.<sup>36</sup> Ora, no capitalismo é impossível cindir a unidade contraditória e, dessa maneira, escolher apenas um de seus polos – o da positividade –, porque a unidade contraditória constitui a natureza mesma do trabalho na sociabilidade capitalista. O trabalho como unidade contraditória indissolúvel só pode ser superado no plano da materialidade social, vale dizer, pela superação daquilo que o determina como tal, o capital, e não por meio de um exercício textual ou da vontade ou, ainda, da correlação de forças entre as classes sociais no interior do capitalismo, como parece sugerir Frigotto.

Essa conclusão fornece os elementos necessários para a discussão do segundo aspecto. Para Frigotto, o trabalho como princípio educativo, entendido como produtor apenas de valores de uso, está ligado “a um processo de socialização e de

internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189; grifado no original).<sup>37</sup>

De fato, se estivéssemos tratando de uma sociedade fundada no trabalho como produtor *apenas* de valores de uso, que é a sociedade comunista – o socialismo seria ainda insuficiente –, então me parece coerente afirmar que o trabalho possa estar na base da internalização de um caráter e personalidade solidários, já que numa sociedade como essa, em que não existiriam propriedade privada, mercado, classes sociais, exploração, estado, etc., numa palavra, capital, o trabalho seria dotado apenas de sua dimensão de positividade, ou seja, ele retomaria sua condição histórica de ser o elemento fundante na produção da existência do ser social em sua mais alta plenitude, apenas em sua perspectiva emancipatória.

Contudo, como se viu, na sociabilidade capitalista, o trabalho não pode ser considerado como produtor apenas de valores de uso e, por isso, não se pode escolher apenas sua dimensão de positividade, já que ele é a unidade contraditória indivisível de positividade e negatividade. Sendo assim, partindo do pressuposto de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1974, p. 136), algumas questões são pertinentes. Como seria possível haver a internalização apenas do aspecto de positividade do trabalho, referente à sua condição de produtor de valores de uso, se o trabalho, em sua materialidade capitalista, é a unidade contraditória das dimensões de positividade e negatividade? Seria possível que o trabalho, na forma social do capital, que gera emancipação gerando degradação e vice-versa, seja o fundamento da internalização de um caráter e personalidade solidários? O trabalho que produz vida produzindo morte e produz morte produzindo vida seria o terreno propício de onde poderia brotar um caráter e personalidade solidários? Ou, ao contrário, não seria justamente a *luta contra* o trabalho na forma capitalista que poderia gerar um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital? Tais questionamentos continuam tendo validade mesmo quando se considera que Frigotto esteja propondo uma prática isolada de trabalho que produz valores de uso, uma vez que qualquer prática isolada de trabalho está determinada pelo trabalho na forma capitalista.



Essa condição de o trabalho ser, na sociabilidade capitalista, elemento produtor, ao mesmo tempo e contraditoriamente, de vida e morte pode ser visto, também, a partir de outro ângulo. Jogados à sorte do trabalho no modo capitalista de produção, os trabalhadores não passam de vendedores da força de trabalho. Em *O capital*, Marx, com sua perspicaz ironia, apresenta a cena em que se desenrola a exploração capitalista, na qual o trabalhador – “tímido, contrafeito” –, ao vender sua força de trabalho para o capitalista – “sorriso satisfeito” –, leva “sua própria pele ao mercado, e agora não tem mais nada a esperar, exceto o *curtume*” (Marx, 1983a, p. 145; grifos meus). Ocorre que a exploração capitalista – o *curtume* – não é uma escolha para o trabalhador, mas sim uma falta de opção. Para produzir sua vida ele precisa comprar os meios de subsistência para satisfazer suas necessidades humanas vitais, do estômago à fantasia, e para comprá-los necessita vender alguma mercadoria, posto que ninguém pode comprar se, antes, não vender. Como está privado da propriedade de qualquer meio de produção, ele não tem alternativa senão vender a única mercadoria de que dispõe – sua força de trabalho. Ao vendê-la para o capitalista, esse vai consumir seu valor de uso, o que resultará no processo de exploração. A exploração é, portanto, a condição *sine qua non* para a produção da vida do trabalhador. Se não consegue vender a força de trabalho e, assim, ser explorado, o trabalhador fica ameaçado de morte.

Entretanto, para conseguir vender sua força de trabalho, o trabalhador precisa concorrer com outros vendedores da mesma mercadoria, ou seja, com outros trabalhadores. Como no sistema capitalista, em geral, há mais vendedores de força de trabalho do que compradores, resultando numa enorme população de desempregados – que é uma condição da natureza do capitalismo –, para conseguir vender *sua* força de trabalho, o trabalhador tem de eliminar seus concorrentes, o que acarreta a possibilidade da morte desses últimos. Um caso ilustrativo pode ser visto no filme *O corte*, do diretor Costa-Gavras, no qual apresenta, com uma linguagem dura e sarcástica, um engenheiro de uma indústria papelreira que havia contribuído para aumentar a produtividade, mas, por causa do processo de reestruturação da empresa, é demitido e, como não consegue emprego e sua vida começa a se desmoronar, decide arquitetar e executar um engenhoso plano para matar, literalmente, o executivo da outra empresa papelreira que ocupa um posto

similar àquele que ele tinha, e também todos os possíveis concorrentes, para atingir seu objetivo: conseguir vender, outra vez, sua força de trabalho. O mais impressionante, contudo, é que em agosto de 2007, por uma infeliz ironia da história, uma ex-estagiária foi condenada porque encomendou o assassinato de duas colegas, em dezembro de 2005, para que pudesse ficar com a vaga delas numa empresa de Cubatão.

Se o trabalhador consegue vender sua força de trabalho por ter logrado eliminar seus competidores, isso não significa que tenha conquistado uma condição segura e estável como vendedor da força de trabalho. Pelo contrário. Depois de estar “empregado” e para manter-se nessa condição, o trabalhador precisa continuar lutando para não permitir que algum possível concorrente o elimine e tome sua vaga.

Esses exemplos ilustram a condição real do trabalhador no interior do capitalismo. Para poder viver precisa vender sua força de trabalho e, assim, ser explorado, mas, para poder vender sua força de trabalho, ser explorado e, dessa maneira, viver, necessita “matar” seus concorrentes. Isso quer dizer que o trabalhador é constringido a estabelecer uma verdadeira guerra de vida e morte com outro trabalhador. Como se não bastasse, é uma luta de vida e morte para conseguir ser explorado. Tal situação repõe as perguntas que foram levantadas anteriormente: que tipo de personalidade pode emergir dessa condição de realidade? Uma personalidade solidária? O filme *O corte* oferece uma boa contribuição para a discussão dessas questões. Em vários momentos, o personagem principal tem *crises de consciência* por estar matando seus concorrentes – com os quais se identifica, uma vez que se encontram na mesma situação precarizada de vida, inclusive desempregados, e, por isso, gostaria de solidarizar-se com eles –, mas, em seguida, recobra a *razão e friamente* segue seu mortífero plano, porque sabe, ou melhor, tem *consciência* de que essa é a única alternativa que lhe restou para conseguir vender sua força de trabalho e, dessa maneira, continuar produzindo sua vida.

Por isso, ao contrário do que reivindica Frigotto, não seria a *luta contra* o trabalho na forma do capital que poderia gerar um sentimento de solidariedade, na medida em que seu horizonte é a superação não somente da exploração, mas também da concorrência entre os trabalhadores e, por isso, do macabro jogo de vida e morte?

Deixemos que a história e a análise dela nos dê algumas pistas para a discussão dessas questões. Engels, a partir de seu genial opúsculo sobre as condições da classe operária na Inglaterra, Marx, com sua enorme e indiscutível contribuição, e até Gramsci em seu ensaio sobre americanismo e fordismo, mas também Braverman com seu magistral estudo sobre o taylorismo-fordismo – apenas para citar os pensadores mais clássicos – e vários autores contemporâneos que vêm analisando as atuais configurações do capitalismo de uma perspectiva materialista-histórica têm demonstrado, com abundância de dados empíricos, que, desde o surgimento e a consolidação do modo capitalista de produção, o trabalho tem gerado um processo de contínua degradação humana.<sup>38</sup> Em contrapartida, parece-me que a luta que a classe trabalhadora foi desenvolvendo ao longo de sua história, desde as formas mais rudimentares, como os luddistas no século XVIII, até as formas mais totalizantes, como a realização das revoluções proletárias no século XX, produziu terreno fértil para o florescimento não apenas de um caráter e personalidade solidários dos trabalhadores, mas, mais que isso, da própria consciência de classe, no movimento contraditório entre classe em si e classe para si, elemento imprescindível para o processo de *superação* do sistema capitalista. Se isso é verdade, não seria mais adequado ponderar que é a *luta contra* o trabalho na sociabilidade do capital que pode gerar um caráter e personalidade solidários *numa perspectiva de classe* e que, portanto, do ponto de vista dos interesses históricos dos trabalhadores, a *luta contra* o trabalho (na forma capitalista), e não *o trabalho*, deveria ser considerada o princípio educativo?

Essas reflexões permitiriam rascunhar a seguinte hipótese: da perspectiva da classe trabalhadora, não é o trabalho que pode produzir um “processo de socialização e de internalização de um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema capital, da ideologia das sociedades de classe, que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189; grifado no original), conforme defende Frigotto, e sim a *luta contra o trabalho na sociabilidade do capital*; não uma luta contra *o trabalho*, mas contra *o trabalho na forma capitalista*, mas isso implicaria uma luta contra o próprio sistema sociometabólico do capital, tema que será tratado adiante.

O terceiro ponto a ser apreciado refere-se a uma discrepância que existe entre os autores quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo* do trabalho. Tomemos alguns deles como exemplo. Como se viu, Frigotto afirma que da leitura que faz do “trabalho como princípio educativo em Marx, ele *não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola*” (Frigotto, 2009, p. 189; grifos meus). Baseado também em Marx, Nosella tem uma posição oposta a essa. Para ele, “Marx introduziu e consagrou, na ciência pedagógica, a ideia de ser o trabalho o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo, logo, de *toda instituição escolar*” (2009, p. 43; grifos meus). O próprio Frigotto, na nota de rodapé 29, afirma que “Manacorda mostra uma ênfase específica de Gramsci, com base em Marx, ao colocar ‘o conceito e o fato’ do trabalho como ‘princípio imanente da *escola elementar*’” (Frigotto, 2009, p. 189; grifos meus). Saviani corrobora essa posição:

[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o *princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto*. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (1994, p. 161; grifos meus)

Como se pode constatar, não apenas o trabalho é um “termo” polissêmico, de acordo com os argumentos de Frigotto, mas também o *princípio educativo* do trabalho o é. Parece que os diferentes significados que os autores mencionados atribuíram a esse tema podem ser localizados nas distintas compreensões expressas, de um lado, por Frigotto a partir da ideia de internalização e, de outro, pelos outros autores que o relacionam com a configuração e a estruturação do sistema escolar, com destaque para a escola elementar.

O quarto aspecto diz respeito ao fato de que Frigotto, em todo seu texto, não explicita em que parte da obra de Marx ele trata do trabalho como princípio educativo. Apenas menciona, sem citar as fontes, sua proposta referente à união entre trabalho e ensino. Isto significaria dizer que *trabalho como princípio educativo e união de trabalho e ensino* são a mesma coisa? Se a resposta é negativa, então não há, no texto de Frigotto, nenhuma explicação do que seja trabalho como princípio educativo em Marx. Se, ao contrário, a resposta é afirmativa, então é

possível levantar outras indagações. Ao apresentar a ideia de união entre trabalho e ensino como proposta no interior da sociabilidade capitalista, a compreensão de trabalho de Marx também é a de trabalho produtor apenas de valores de uso? Tal proposta de Marx – a união de trabalho e ensino – estaria de acordo com a aceção apresentada por Frigotto acerca do trabalho como princípio educativo, ou seja, de que ela não está ligada “diretamente a método pedagógico nem à escola” (Frigotto, 2009, p. 189)? Será que Marx entendia estar a ideia de união de trabalho e ensino no interior do capitalismo ligada, como argumenta Frigotto, “a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189; grifado no original)? Creio que tais perguntas, com ênfase para a última, indicam a necessidade de se discutir o caráter dessa proposição pleiteada por Marx, no contexto de suas propostas táticas e estratégicas. Penso que essa é a discussão fundamental e, por isso, procurarei abordá-la no próximo tópico.

Antes, porém, parece-me necessário examinar, ainda, algumas questões importantes e paralelas. Em um texto publicado em 2012, Saviani afirma, citando Marx, que “*a produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca*” (2012a, p. 174; grifos meus), e, com base nesse pressuposto, argumenta que

[...] quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, *também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca*, nos termos do próprio Marx.

Ora, poder-se-ia, então, argumentar: mas isto não passa de uma obviedade que tornaria o enunciado do trabalho como princípio educativo vazio de sentido. Ledo engano. Esse posicionamento é da maior relevância, pois marca claramente a diferença entre

a posição marxista sobre educação e as demais posições. Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. É nesse sentido que afirmo que “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994, p. 161). (2012a, p. 175; grifos meus)

Por isso, ele conclui que “na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação, não são a igualdade e liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o *trabalho produtivo moderno*” (Saviani, 2012a, p. 175-6; grifos meus).

Farei alguns comentários a essas assertivas de Saviani. Primeiramente, há um equívoco no pressuposto de Saviani segundo o qual “*a produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca*”. A citação de *O capital* de Marx utilizada por Saviani para buscar fundamentar sua argumentação é procedente e verdadeira: “Sendo a própria mercadoria unidade de valor de uso e valor, o processo de produzi-la tem de ser um processo de trabalho ou um processo de produzir valor de uso e, ao mesmo tempo, um processo de produzir valor” (Marx, 1968, p. 211 apud Saviani, 2012a, p. 174-175). É preciso notar que, aqui, Marx está tratando da produção da mercadoria, que, de fato, implica a unidade de valor de uso e valor. Porém, na mesma obra, ao examinar o valor de uso, Marx afirma:

*Uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor. É esse o caso, quando a sua utilidade para o homem não é mediada por trabalho. [...] Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. [...] Finalmente, nenhuma coisa pode ser valor, sem ser objeto de uso. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui qualquer valor. (Marx, 1983a, p. 49; grifos meus)*



Isso quer dizer que uma coisa não pode ser mercadoria sem ser unidade de valor de uso e valor, como afirma Saviani com base em Marx, mas como demonstra esse último, e ao contrário do que assevera Saviani, uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor de troca e, conseqüentemente, sem ser valor. Por isso, é correto dizer que o valor de troca é indissociável do valor de uso, mas o contrário não é verdadeiro, mesmo sob a égide do capital, ou seja, a produção de valores de uso *não* é indissociável da produção de valores de troca, evidenciando, assim, o equívoco do pressuposto de Saviani.

Em segundo lugar, baseado nessa compreensão equivocada, o autor advoga que, na sociedade capitalista, o princípio educativo é o *trabalho que assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca* e depois afirma que é o *trabalho produtivo moderno*. Ora, o trabalho que assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca é o *trabalho abstrato*, que é substância do valor, e o trabalho produtivo moderno não é outra coisa senão o *trabalho produtivo de capital*. O trabalho abstrato diz respeito à produção de mercadorias e o trabalho produtivo de capital é concernente à relação de produção especificamente capitalista, ou seja, ao processo de produção de mais-valia e de capital. Embora o segundo pressuponha o primeiro – o contrário não é verdadeiro –, eles são distintos entre si, e também em relação ao trabalho útil ou concreto que resulta na produção apenas de valores de uso, conforme explanação feita no primeiro tópico deste texto. Parece que Saviani não os diferenciou, mas o problema central não é esse. O trabalho abstrato implica a existência da propriedade privada de meios de produção, do mercado, do valor, do fetiche da mercadoria e, por desdobramento, do dinheiro e de seu fetiche. O trabalho produtivo de capital pressupõe todos esses elementos acrescidos da existência de uma classe social desprovida da propriedade de qualquer meio de produção – que, por isso, é obrigada a converter sua força de trabalho em mercadoria; da relação de exploração especificamente capitalista; e da produção e reprodução de mais-valia e de capital. Em síntese, o trabalho produtivo de capital expressa todas as contradições inerentes ao movimento do capital. Posto isto, as seguintes indagações se impõem: na sociedade burguesa, o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital, que pressupõem todos os fundamentos materiais do capital e seus complexos de contradições, inclusive aquela que expressa a luta de vida e morte do capital e da

humanidade, poderiam ser considerados princípio educativo de uma proposição que tenha uma perspectiva emancipatória, quer dizer, que esteja de acordo com os interesses históricos da classe trabalhadora? A defesa do trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital como princípio educativo é o que “marca claramente a diferença entre a posição marxista sobre educação e as demais posições”, como argumenta Saviani? Parece que a resposta para as duas perguntas é negativa. Se, na sociedade burguesa, o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital são princípio educativo, como defende Saviani, eles são princípio educativo do capital e para o capital.

Penso que foi justamente por essa razão que os autores que propõem o trabalho como princípio educativo, inclusive Saviani em textos anteriores, explicitam ou deixam subentendido que o trabalho a que se referem é o que produz valores de uso e não o trabalho que produz mercadorias e capital, e elegem o primeiro em detrimento do segundo – que rechaçam enfaticamente –, como já foi examinado atrás. Assim, com esse texto, Saviani rompe o consenso que existia até então, ao advogar que o trabalho abstrato ou o trabalho produtivo de capital se constituem como princípio educativo.

Nas páginas anteriores levantei vários questionamentos à ideia de o trabalho que produz valores de uso, na forma capitalista, ser princípio educativo de uma proposta de educação que tenha um horizonte revolucionário, uma vez que, nessa sociabilidade, o trabalho que produz valores de uso está determinado pelo trabalho produtivo de capital, que é a materialização da unidade contraditória e indivisível dos polos de positividade e negatividade do trabalho. No capitalismo, o trabalho não tem como objetivo produzir valores de uso para a satisfação das necessidades humanas e, por conseguinte, a construção da emancipação da humanidade, mas sim a produção e a reprodução do capital. A produção dos valores de uso e, dessa forma, da vida humana são os *meios* para que o capital possa atingir sua finalidade. Nas últimas páginas, em diálogo com o texto de Saviani supracitado, apresentei a crítica da possibilidade de o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital serem princípio educativo de uma proposição que tenha uma perspectiva emancipadora, dado que, caso se pudesse falar nisso, eles seriam princípio educativo do e para o capital. Tais questionamentos, por todos os ângulos em que o trabalho se manifesta

na forma capitalista, nos remetem à discussão da relação entre propostas de educação e projetos estratégicos revolucionários.

## *Trabalho, educação e estratégia proletária*

### *As estratégias políticas e os contextos históricos*

O tema da educação, inclusive em sua relação com o trabalho, nunca foi tratado pelos autores militantes de linhagem marxista de forma isolada. Geralmente esse assunto aparece sob dois enfoques, articulados ou não entre si: como objeto de estudos críticos que buscaram desvendar o papel desempenhado pela educação nos diversos modos de produção, com ênfase para o capitalista, e na forma de propostas de educação no interior do capitalismo, como componente de seus respectivos projetos estratégicos. Alguns pensadores o abordam, ainda, sob um terceiro enfoque, oferecendo propostas de educação referentes ao socialismo ou ao comunismo, como elemento de contribuição para a construção dessas sociedades. Isso pode ser comprovado nas produções de Marx, Engels, Lenin, Krupskaya, Makarenko, Gramsci, Snyders, Suchodolski, apenas para lembrar os mais conhecidos, e também de autores brasileiros, a começar por Saviani e Frigotto.

O procedimento teórico-político de buscar pensar e discutir a educação dentro do complexo histórico-social no qual ela se insere e se produz e como elemento componente de um projeto político, seja de superação do capitalismo ou de construção do socialismo e do comunismo, implica dois desdobramentos para as questões aqui debatidas.

O primeiro deles refere-se à necessidade de se enfatizar que *discutir o trabalho como princípio educativo em si mesmo não tem nenhum sentido*. Em geral, os autores marxistas que trataram desse tema o compreenderam como elemento constitutivo de uma proposta de educação, que, por sua vez, fazia parte de uma proposição estratégica. Tradicionalmente, o trabalho foi entendido como princípio educativo dentro da proposta proletária de escola unitária e politécnica, que vem sendo apreciada no âmbito de projetos políticos ao longo da história do movimento da

classe trabalhadora, como atesta o estudo feito por Machado (1989). Retirá-lo ou deslocá-lo desse contexto significa extrair seu substrato teórico e, sobretudo, político. Creio que esse risco tem sido iminente nos últimos anos e, por essa razão, esvaziado de seu conteúdo original, o trabalho como princípio educativo, em si mesmo, pode servir, como tem acontecido, a vários tipos de interpretação, de acordo com as conveniências e os interesses políticos em jogo. Ademais, como já foi visto, se há uma compreensão polissêmica do *trabalho* e também do *princípio educativo* do trabalho, a combinação de ambos permite uma infinidade de sentidos. Por isso, creio que seja necessário recuperar a tradição da linhagem marxista que ofereceu sua contribuição a respeito dessa temática e retomar a questão da estratégia revolucionária, o papel que nela pode desempenhar a educação e, dessa forma, recuperar o conteúdo e o significado originais do trabalho como princípio educativo.

O segundo desdobramento, continuação do anterior, diz respeito a dois fatores organicamente articulados: a determinação do projeto estratégico em relação às propostas de educação, ou seja, é o primeiro que determina as segundas e não o contrário; e o caráter relativo do projeto estratégico e, por conseguinte, das propostas de educação, o que quer dizer que ambos são sempre relativos a determinadas configurações sócio-históricas. Para melhor entender essas questões, tomemos dois exemplos ilustrativos: Marx/Engels e Gramsci.

Marx e Engels, como se sabe, nunca produziram um texto sistemático específico sobre o tema da educação. Tal assunto está presente em vários textos dispersos, sob diferentes abordagens. Além de alguns trechos de *O capital*, nos quais Marx faz uma avaliação crítica da educação e da escola, relacionando-as com as questões da infância e do trabalho infantil, as discussões acerca da educação e do ensino aparecem, sobretudo, em textos que tratam de programas ou de projetos de ação política, seja para fazer a crítica a determinadas propostas, seja para apresentar proposições, como é o caso, entre outros, das *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (Marx, 1983b), escrito em 1866, e da *Crítica ao Programa de Gotha* (Marx, 1975), redigido em 1875.

Um estudo desses textos pode demonstrar que as propostas de ação tática visavam pressionar os limites do capitalismo tal como estava configurado naquela determinada situação histórica e, por isso, naquela época, tinham uma perspectiva

progressista e vanguardista, mas hoje perderam sentido ou constituem bandeiras políticas rebaixadas. Nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (Marx, 1983b), por exemplo, Marx propôs oito horas de trabalho como limite legal da jornada de trabalho, o que, hoje, está totalmente defasado. O mesmo caráter têm suas propostas em relação ao trabalho das crianças e dos jovens, bem como aquelas referentes à combinação do trabalho das crianças e dos jovens da classe operária com a educação, entendida como educação mental, física e instrução tecnológica. Todas essas propostas são, portanto, relativas àquelas condições históricas e só têm sentido político no âmbito daquele contexto. Somente dentro dessa compreensão é que podemos entender por que Marx propôs, nas mesmas *Instruções*, que qualquer criança deve tornar-se trabalhador desde os 9 anos de idade. É verdade que ele adicionou algumas condições: que o trabalho de crianças de 9 a 12 anos seja restringido legalmente a duas horas diárias e que haja combinação com a educação. Mesmo assim, atualmente, a proposta de trabalho para crianças de 9 anos soaria como um absurdo, mas, tal como Marx a formulou, era avançada para a época e para aquelas circunstâncias, visto que o próprio sistema capitalista havia empurrado as crianças para a realidade do trabalho.<sup>39</sup> Percebe-se, assim, que as ações táticas propugnadas por Marx, inclusive aquelas referentes à educação, são relativas àquele determinado contexto histórico e não necessariamente teriam validade hodiernamente. Porém, isso não diz respeito somente às ações táticas, mas também aos projetos estratégicos elaborados por Marx e Engels, cujas formulações estão espalhadas por alguns textos produzidos ao longo de suas vidas, como é o caso da *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas* (Marx e Engels, [s.d.]), escrito em 1850. Uma apreciação desse texto evidencia que, a partir da análise que fizeram daquele determinado contexto histórico, buscaram formular um projeto estratégico revolucionário para a classe proletária, que ficou conhecido como “fórmula da revolução permanente”. Por suposto, tal projeto só poderia ser relativo àquela determinada realidade histórica.

O mesmo vale para a inestimável contribuição gramsciana. Dentre os autores marxistas, provavelmente Gramsci foi aquele que mais abordou o tema da cultura e, por decorrência, da educação. Contudo, Gramsci não era um pedagogo e nem um cientista da educação. Ele foi, acima de tudo, um grande estrategista, uma vez

que buscou compreender os elementos constitutivos fundamentais da realidade capitalista que se configurava no início do século XX, com destaque para o tema do Estado, e, daí, procurou elaborar sua estratégia, que ficou conhecida como “fórmula da hegemonia civil”. É justamente a partir desse ponto de vista que ele trata as questões da cultura e da educação.

Em dois textos de minha autoria (Tumolo, 1991 e 1997) fiz uma análise de três grandes projetos estratégicos relacionados a seus respectivos contextos históricos: a “fórmula da revolução permanente” de Marx e Engels, a formulação estratégica referente à Revolução Russa de 1917 e a “fórmula da hegemonia civil” de Gramsci. A conclusão que extraí foi a de que

[...] a formulação estratégica é sempre uma resposta histórica a uma realidade histórica. Por isso, a “fórmula da revolução permanente” foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta analisada por Marx e Engels, assim como o “modelo Petrogrado”, expressão da realização da “fórmula da revolução permanente”, foi a resposta histórica (vitoriosa) à realidade russa, da mesma forma que a “fórmula da hegemonia civil” foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta estudada por Gramsci. (Tumolo, 1997, p. 96)

Por isso,

[...] a fórmula estratégica a ser utilizada pelo proletariado em sua luta contra a burguesia é relativa a determinadas realidades históricas e, portanto, a determinadas configurações de Estado. A “fórmula da hegemonia civil” preconizada por Gramsci foi “extraída” da análise que ele fez da realidade dos países capitalistas centrais da Europa, ou seja, do “Estado moderno”, fruto das transformações ocorridas no próprio capitalismo e, que, portanto, só pode ser relativa àquela realidade. (Tumolo, 1997, p. 96)

Entretanto, embora os fundamentos universais do capital não tenham se alterado, a realidade do capitalismo hoje é distinta daquela da época de Marx/Engels e de Gramsci, principalmente quando se trata da conformação do capitalismo na periferia do sistema. Isso coloca, portanto, a necessidade de se repensar o projeto estratégico-tático para o proletariado atualmente. Se a “fórmula da revolução permanente” era uma resposta histórica àquela dada realidade histórica analisada



por Marx e Engels, sendo a Revolução Russa a expressão de sua realização e ao mesmo tempo de seu esgotamento; e se a “fórmula da hegemonia civil” era, de uma só vez, superação da fórmula anterior e resposta histórica àquela determinada realidade analisada por Gramsci, fruto de modificações ocorridas no próprio capitalismo, então o proletariado, hoje, deve elaborar sua fórmula estratégica como resposta histórica a esta realidade concreta, fruto do desenvolvimento contraditório do capitalismo.

Evidentemente, há elementos universais nas formulações estratégicas proletárias, como a necessidade de destruição do Estado capitalista por meio de uma revolução violenta com vistas à superação dos elementos que constituem os fundamentos do capitalismo, que é o objetivo de toda estratégia revolucionária, mas as diversas táticas com seus objetivos táticos, que compõem, de maneira articulada, o projeto estratégico, são sempre relativas a determinadas configurações sócio-históricas capitalistas.

Se os projetos estratégicos apresentados por Marx/Engels e Gramsci, aí incluídas as ações táticas, foram adequados para as configurações históricas de seus respectivos tempos, sua validade política para a realidade contemporânea fica questionada. Isso implica que as propostas de educação e ensino apresentadas por eles também devem ser questionadas, dado que eram derivadas e compunham o núcleo de suas formulações estratégicas.

Se é verdade, portanto, que propostas concernentes à educação e à escola que atendam aos interesses dos trabalhadores estão relacionadas com o projeto estratégico do proletariado, e esse projeto só pode ser uma resposta histórica a uma realidade concreta, então temos de admitir que, atualmente, tais propostas não podem ser pensadas tendo como modelo as proposições políticas de Marx/Engels e de Gramsci, mas têm de ser discutidas no contexto da realidade contemporânea, articuladas com o projeto de transformação revolucionária desta determinada realidade.

Isso não significa dizer que não podemos aproveitar e incorporar as contribuições acerca da educação e da escola oferecidas por esses autores e por outros pensadores marxistas. Contudo, o caminho a seguir deve ser o mesmo trilhado por eles e pelos grandes autores militantes de linhagem marxista, qual seja, o de, primeiramente, fazer uma análise da realidade capitalista que se pretende trans-

formar, baseada no exercício do método materialista dialético e na contribuição teórica que buscou desvendar as leis que regem o movimento contraditório do capital, para, a partir daí, debater e construir a formulação estratégica mais adequada, composta de suas ações táticas e, finalmente, discutir, nesse âmbito, as questões relacionadas à educação e à escola. Se as propostas daqueles autores acerca dessa temática estiverem adequadas a esse projeto estratégico, obviamente, deveriam ser incorporadas. Do contrário, não me parece cabível sua incorporação. Isso quer dizer que a direção a ser seguida é a do projeto estratégico para as propostas de educação e escola e não o inverso.

Por tudo isso, não tem sentido a cobrança que faz Saviani de que a crítica à proposta do trabalho como princípio educativo não seja dirigida a ele, e também a outros autores que a reivindicam, e sim a Gramsci, que foi seu formulador (ver Saviani, 2012b, p. 135), porque o problema não se localiza na proposta, mas sim no procedimento. De posse da contribuição teórica e política oferecida pelos autores marxistas precedentes, principalmente Lenin e Marx, e por meio do exercício do método materialista-dialético, Gramsci buscou compreender a realidade capitalista tal como ela estava se configurando nas primeiras décadas do século XX, para poder elaborar, a partir daí, uma formulação estratégica adequada àquela realidade, uma vez que ela era distinta das anteriores, conforme já foi examinado. Esse projeto estratégico era composto por propostas de ações táticas que também diziam respeito àquela realidade histórica determinada, inclusive italiana, como aquelas concernentes à educação e a escola. É nesse contexto que deve ser entendida a proposição que faz acerca do princípio educativo do trabalho. Ora, o procedimento de Gramsci foi totalmente correto e, por isso, não há razão em dirigir a crítica a ele. Ao contrário do que afirma Saviani, a crítica deve ser direcionada àqueles que não realizam o mesmo procedimento de Gramsci, Lenin, Marx etc., ou seja, aos autores que não elaboram suas estratégias e propostas de ações táticas, incluídas aqui aquelas referentes à educação e à escola, a partir de uma análise da realidade capitalista tal como se constitui na contemporaneidade, e transportam, para essa realidade, formulações estratégicas e táticas elaboradas para realidades distintas de diferentes períodos históricos, o que configura um procedimento equivocado.

## *Análises da realidade e estratégias políticas*

*Parece-me que ainda resta, pelo menos, uma questão* a ser apreciada. Será que o questionamento de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva emancipadora a partir do capitalismo baseada no trabalho como princípio educativo poderia conduzir a um imobilismo político? Frigotto pensa que sim. Em seu texto já mencionado, ele argumenta que há um risco de que a análise crítica que venho desenvolvendo do trabalho como princípio educativo conduziria ao imobilismo no plano da práxis e, por isso, a um “beco sem saída” (ver Frigotto, 2009, p. 171 e 192).

Para fazer esse debate, parece-me necessário começar reconstituindo, brevemente, o itinerário investigativo de Marx. Em 1842, quando era redator do jornal *Gazeta Renana*, Marx se viu “pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais” (Marx, 1974, p. 134), entre outros, os problemas do “roubo” de madeira, utilizada como lenha, que representava cinco sextos de todos os processos legais na Prússia. Isso o impeliu a redigir um artigo que foi publicado no jornal, no qual questionava a propriedade privada como uma forma de roubo. A partir dessa *situação concreta*, Marx desenvolveu a crítica à filosofia do direito de Hegel – é o ser social e, portanto, a forma social de produzir sua existência que determinam o direito e o Estado e não o inverso –, o que o conduziu à necessidade de desvendar os fundamentos do modo capitalista de produção, que vinham se constituindo em objeto de investigação da economia política clássica. Por esse motivo, a partir de 1844, Marx mergulhou fundo no estudo dessa matéria e foi construindo uma sólida crítica à economia política clássica, incorporando muitos de seus elementos teóricos, e, ao mesmo tempo superando-a, tarefa que só se tornou possível graças à apreensão que havia feito da dialética de Hegel, “invertendo-a” como dialética materialista, ou seja, colocando-a com “os pés e a cabeça em seus devidos lugares”. Como se sabe, o resultado disso foi a produção de sua principal obra teórico-política – *O capital* –, na qual conseguiu dissecar e desvelar as leis que regem o movimento contraditório do capital, como forma histórica de produção da existência do ser social. A apreensão do capital permitiu-lhe compreender, agora num patamar qualitativamente mais elevado, as questões relacionadas a seu ponto de partida, o “roubo” de lenha etc., e,

na sequência de sua trajetória intelectual, forneceu-lhe os fundamentos para que pudesse fazer “análises concretas de realidades concretas”, como comprova, entre outros textos, a trilogia que produziu sobre três acontecimentos históricos ocorridos na França – *As lutas de classe na França de 1848 a 1850* (Marx, [s.d.]a), *O dezoito brumário de Luís Bonaparte* (Marx, [s.d.]b) e *A guerra civil na França* (Marx, [s.d.]c).

O conteúdo teórico produzido em *O capital* também ofereceu, a Marx e a Engels, o suporte teórico necessário para avaliar e criticar as diversas estratégias de ação política desenhadas pelas variadas correntes político-ideológicas do movimento operário daquela época, desde as traçadas pelos “socialistas utópicos”, passando por aquelas dos anarquistas, até as estratégias que foram discutidas no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores e de alguns partidos operários daquele período. Exemplos disso são os textos *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (Engels, 1988); *A miséria da filosofia* (Marx, 1989), no qual Marx polemiza com Proudhon; *Salário, preço e lucro* (Marx, 1988), em que discute com o líder operário J. Weston; e *Crítica ao programa de Gotha* (Marx, 1975), no qual faz uma apreciação crítica da estratégia proposta pelo Partido Operário Socialdemocrata alemão. Ao mesmo tempo, o arcabouço teórico construído em *O capital* forneceu aos dois pensadores militantes uma sólida base para elaborar e apresentar suas propostas estratégicas. O *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels, 1998) é o primeiro esboço desse intento e *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas* (Marx e Engels, [s.d.]) é expressão viva da preocupação dos dois autores com esse tema. As principais teses contidas nesse último texto, bem como as análises feitas por Marx sobre a extraordinária experiência da Comuna de Paris e sua trágica derrota em *A guerra civil na França* (Marx, [s.d.]c), foram retomadas por Lenin e contribuíram para a elaboração, entre outros, de seus textos *Sobre as tarefas do proletariado na presente revolução* (Lenin, 1982), conhecido como *Teses de abril*, e *O Estado e a revolução* (Lenin, 1987), instrumentos decisivos para a vitória da revolução de outubro de 1917.

O empreendimento teórico realizado em *O capital* criou, portanto, o fundamento necessário que propiciou três desdobramentos: “análise concreta de realidades concretas”, a crítica a estratégias políticas que se mostraram equivocadas, porque careciam de fundamentos, e a elaboração de propostas de estratégias revolu-

cionárias com vistas à superação do modo capitalista de produção. Esses três fatores estão organicamente articulados entre si, uma vez que o último implica o segundo, o qual, por sua vez, implica o primeiro, e todos eles estão em total dependência da análise dos fundamentos do capital. Isso quer dizer que a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias que tenham alguma chance de êxito pressupõe tanto “análises concretas de realidades concretas” quanto a crítica a estratégias equivocadas, porque infundadas, e, sobretudo, pressupõe uma apreensão das leis que regem o movimento contraditório do capital, o que exige o método dialético materialista, uma vez que capital é contradição em processo e, por isso, é necessário captar o “movimento do movimento em movimento”.

Ocorre que “análises concretas de realidades concretas” insuficientes ou equivocadas podem provocar, e de fato têm produzido, a elaboração e a implantação de estratégias insuficientes ou equivocadas ao longo da história do movimento da classe trabalhadora – e o século XX foi pródigo em exemplos disso, alguns deles trágicos.<sup>40</sup>

Dessa forma, a superação do sistema do capital é apenas uma possibilidade histórica. Vários fatores devem concorrer para transformar essa possibilidade em realidade, por intermédio de um processo revolucionário – as chamadas condições objetivas e subjetivas, incluídas aí a situação, posição e organização da classe revolucionária, a correlação de forças no âmbito da luta de classes, a elaboração e a implantação de uma estratégia revolucionária e, entre outros, o papel da teoria revolucionária. Sobre esse aspecto, sabemos que, embora seja condição insuficiente, o conhecimento da realidade é diretamente proporcional à possibilidade de sucesso do empreendimento revolucionário, ou seja, quanto mais e melhor conhecermos a realidade, maiores serão suas chances e vice-versa.

A apreensão das leis que regem o movimento contraditório do capital é, portanto, condição *sine qua non* e, por isso, o “ponto de partida”, tanto para fazer “análises concretas de realidades concretas” quanto para a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias que tenham alguma possibilidade de êxito. Como Marx nos deixou um extraordinário legado teórico a esse respeito em *O capital*, o estudo sistemático dessa obra é condição imprescindível para a realização de “análises concretas de realidades concretas” contemporâneas, ou seja, para a

compreensão do capitalismo atual e de suas diversas formações sócio-históricas, como é o caso da América Latina ou, especificamente, do Brasil, e, principalmente, para a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias que tenham alguma chance de sucesso, conjuntamente com a crítica a propostas estratégicas que possam ser limitadas ou equivocadas.

Já que Marx não poderia ter feito uma “análise concreta de realidades concretas” do século XXI e, portanto, proposto estratégias revolucionárias para a situação atual, essas são as principais tarefas para os marxistas hodiernamente. Isso implica, juntamente com o exercício do método, um estudo profundo e sistemático de sua obra e, sobretudo, de *O capital*, pelas razões políticas já apresentadas, ou seja, porque é condição necessária para termos alguma chance de superação do sistema sociometabólico do capital.

A discussão feita anteriormente fornece os elementos teórico-políticos para que se possa fazer uma avaliação da afirmação de Frigotto segundo a qual há um risco de que minha análise crítica do trabalho como princípio educativo conduza ao imobilismo no plano da práxis, e, portanto, a um “beco sem saída” (ver Frigotto, 2009, p. 171 e 192).

Como já foi mencionado, uma proposta de ação política, seja estratégica ou tática, é sempre, consciente ou inconscientemente, derivada de uma determinada leitura da realidade. Se é possível fazer mais do que uma leitura da realidade, isso resulta, por conseguinte, na formulação de mais de uma proposta de ação política, ou, em outras palavras, as propostas de ação política poderão ser tantas quantas forem as possibilidades de leituras da realidade. Por isso, leituras diferentes da realidade não conduzem ao imobilismo, mas sim a formulações de estratégias e táticas distintas, mais corretas ou mais equivocadas. O grau de acerto ou equívoco das análises e de suas respectivas propostas de ação política é conferido pela história, que é, em última instância, o critério de verdade.

Dessa forma, o questionamento a determinada análise e a sua correspondente formulação estratégica e tática não conduz ao imobilismo, a não ser que se entenda que existe apenas uma única proposta de estratégia de superação da ordem capitalista, derivada de uma única leitura da realidade. O argumento de Frigotto só teria validade sob esse mesmo pressuposto: de que existe uma *única* leitura da realidade,



e, por conseguinte, uma *única* proposta de ação política. Se esse é o entendimento, então, apenas para dar alguns exemplos, a análise que Marx desenvolveu na *Crítica ao Programa de Gotha* e em *Salário, preço e lucro*, a discussão que Engels apresentou em seu *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, assim como a crítica que Lenin fez a Kautsky em *O Estado e a revolução* poderiam ser interpretadas como análises que levariam ao imobilismo e a um “beco sem saída”. Ora, a polêmica advinda de análises distintas da realidade e a disputa de propostas políticas diferenciadas, derivadas daquelas, foram a marca distintiva das mais importantes organizações proletárias de corte não stalinista e ofereceram o oxigênio necessário para sua existência. Exemplo dessa prática pode ser encontrado na trajetória pré-revolucionária dos bolcheviques, característica que foi, em grande medida, responsável pelo êxito revolucionário de outubro de 1917, e que foi definitivamente eliminada com o advento do stalinismo.

Como, na atualidade, continua sendo possível fazer leituras distintas do real, mesmo que baseadas num mesmo referencial teórico-político, que resultam em propostas diferentes de ação política, mais corretas ou mais equivocadas, então a afirmação de Frigotto de que uma análise crítica do trabalho como princípio educativo poderia conduzir ao imobilismo e a um “beco sem saída” é imprecisa, mesmo sob a suposição de que ela estivesse equivocada. Ou seja, ela pode direcionar para uma estratégia e propostas de ação tática, inclusive no campo da educação, distintas daquelas propugnadas por Frigotto e não para o imobilismo.

## *Considerações finais*

Parece-me necessário extrair algumas conclusões cruciais da análise desenvolvida ao longo deste texto. Propostas acerca da educação e da escola no sistema capitalista que tenham uma perspectiva emancipatória devem estar relacionadas com projetos políticos estratégicos que tenham como escopo fazer a transição revolucionária do capitalismo ao socialismo. Mais do que isso, devem ser compostas como ações táticas com seus objetivos táticos, direcionados para fortalecer o objetivo estratégico, que é a destruição do Estado capitalista, o que

abrirá o caminho para a realização de uma revolução na forma da propriedade dos meios de produção como condição para o início da construção do socialismo. Tanto o projeto estratégico quanto as ações táticas que o compõem, com seus respectivos objetivos táticos, aqui incluídas as propostas sobre educação e escola, são sempre e necessariamente relativos a determinadas configurações sócio-históricas, ou seja, eles têm um caráter de particularidade e não podem ser universalizados e, por isso, não podem ser transpostos para outras realidades.

De outro lado, penso que o método materialista-dialético, as categorias analíticas que buscam apreender as leis que regem o movimento contraditório do capital apresentadas por Marx em *O capital*, e o objetivo estratégico, que é o aniquilamento do Estado capitalista como condição para substituição da propriedade privada capitalista pela propriedade socialista dos meios de produção, diferentemente, têm um caráter de universalidade e, por isso, têm validade para quaisquer formas capitalistas. Parte desses elementos universais é o que possibilita a realização de “análises concretas de realidades concretas”, que são, por sua vez, a condição para a elaboração e execução de projetos políticos estratégicos, que são distintos porque são relativos a realidades concretas diferentes. Porém, como são realidades concretas capitalistas, elas guardam um fundamento universal, que é o capital, e, por isso, a análise delas pressupõe a apreensão das leis universais do capital, bem como a compreensão de suas particularidades por meio do exercício do método, que é universal. Ocorre que, como já mencionado, o exercício do método, que é universal, resulta em compreensões distintas da mesma realidade investigada e, como desdobramento, em diferentes formulações estratégicas.

Por isso, como ninguém e nenhuma organização dos trabalhadores podem se proclamar *donos da verdade*, o debate e a polêmica, dentro do campo marxista, sobre as leituras possíveis da realidade que originam variadas propostas estratégicas não são apenas necessários, mas, acima de tudo, imprescindíveis, porque essa é a única forma que têm aqueles que se propõem a uma tarefa revolucionária de constatar debilidades, limites e equívocos nas diversas análises da realidade contemporânea e, dessa maneira, poder construir a compreensão mais aprofundada e complexa

possível dela, fornecendo uma base mais sólida para a elaboração e implantação de uma proposta estratégica que tenha maiores chances de êxito no empreendimento de superação do capitalismo.

Esse parece ser o grande desafio que se põe para os marxistas atualmente, inclusive para aqueles que estão inseridos na área da educação.

Com este texto, procurei oferecer uma pequena contribuição e não tive a intenção de esgotar o debate acerca do trabalho como princípio educativo e muito menos o correspondente à formulação estratégica proletária atual, posto que considero que se trata de duas discussões inesgotáveis – o que exige, portanto, um processo de continuidade. Contudo, sugiro que, no prosseguimento do debate, o foco da análise não seja o *trabalho como princípio educativo*, pelas razões aqui expostas, e sim a discussão do *projeto estratégico de caráter proletário*, baseado na melhor análise possível da realidade capitalista contemporânea, e o *papel, as potencialidades e os limites da educação, escolar ou não, dentro desse projeto*, com vistas à superação revolucionária do sistema sociometabólico do capital.

## Notas

<sup>1</sup> Além dos mais conhecidos, já citados, outros autores vêm se debruçando sobre o tema. Ver, por exemplo, González, 2003; Macário, 2001; e Pizzi, 2003. O trabalho como princípio educativo também vem sendo apreciado de maneira indireta, juntamente com a discussão sobre escola unitária e politécnica, no caso, entre outros, de Arroyo, 1987; Arruda, 1987; Franco, L. A., 1986 e 1987; Frigotto, 1987, 1989 e 1998; Gomez, 1987; Kuenzer, 1986, 1987 e 1988b; Machado, 1994; Nosella, 1987; e Saviani, 1989, 1991 e 2003. Embora faça uma análise em outra perspectiva, não poderia deixar de mencionar o instigante artigo de Paro, 1999.

<sup>2</sup> Investigação similar foi feita por Nogueira, 1990.

<sup>3</sup> Voltarei a esse assunto mais adiante.

<sup>4</sup> Parece-me que pela primeira vez esse consenso foi quebrado num recente texto de Saviani (2012), o que será tratado posteriormente.

<sup>5</sup> Para Marx, é “necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori” (1983a, p. 20).

<sup>6</sup> Para Moura, “passa inadvertido a grande número de comentaristas o fato de que a arquitetura argumentativa de *O capital* inicie-se pela noção de ‘riqueza’ (*Reichtum*) e não pela de ‘mercadoria’ (*Ware*), como aos mais afoitos pudera parecer” (1999, p. 67).

<sup>7</sup> A obra central desse autor é o resultado de um estudo a respeito da natureza e das causas da riqueza das nações.

<sup>8</sup> O próprio autor reconhece que esse capítulo é o que oferece maior dificuldade de compreensão. Ver Marx, 1983a, p. 11.

<sup>9</sup> Neste parágrafo procurei fazer uma síntese dos dois primeiros tópicos do capítulo primeiro de *O capital*, que, como já assinalai, apresenta certa dificuldade de apreensão. Para melhor entendimento da síntese aqui feita, sugiro o estudo cuidadoso desse capítulo.

<sup>10</sup> Em *O capital*, é nesse capítulo que Marx menciona pela primeira vez a categoria “mais-valia”. Contudo, ele escolhe explicar primeiro de onde ela não se origina – da circulação simples de mercadorias – para depois, na segunda parte do capítulo cinco, demonstrar de onde efetivamente se origina.

<sup>11</sup> Para que a força de trabalho seja convertida em mercadoria, duas condições precisam ser preenchidas: que o trabalhador seja proprietário da força de trabalho e que, ao mesmo tempo, não seja proprietário de nenhum meio de produção. Por causa dessa última condição, não pode produzir nenhuma mercadoria para vender e, por isso, é obrigado a vender a força de trabalho.

“Para transformar dinheiro em capital, o possuidor do dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho” (Marx, 1983a, p. 140).

<sup>12</sup> Não se pode confundir o valor da força de trabalho com o valor por ela produzido a partir do consumo de seu valor de uso em uma dada jornada de trabalho. É justamente a diferença da grandeza de valor produzido pela força de trabalho e de seu próprio valor o que constitui a mais-valia.

<sup>13</sup> A esse respeito, Marx afirma que “para reter o ouro como dinheiro e, portanto, como elemento de entesouramento, é necessário impedi-lo de circular ou de dissolver-se como meio de compra, em artigos de consumo. O entesourador sacrifica, por isso, ao fetiche do ouro os seus prazeres da carne. Abraça com seriedade o evangelho da abstenção. Por outro lado, somente pode subtrair da circulação em dinheiro o que a ela incorpora em mercadoria. Quanto mais ele produz, tanto mais pode vender. Laboriosidade, poupança e avaréza são, portanto, suas virtudes cardeais, vender muito e comprar pouco são o resumo de sua economia política”. Note-se que tal análise pode ser considerada como uma crítica “antecipada” de um dos argumentos centrais apresentados por Weber no seu clássico *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicado no início do século XX. Nesse sentido, do ponto de vista da análise marxiana, a ética protestante poderia servir como elemento alavancador do espírito do entesourador e não do espírito do capitalista, tendo em vista que aquele é a negação deste último.

<sup>14</sup> Se for possível imaginar um esqueleto resumido do método de exposição nos quatro primeiros capítulos, ele apresentar-se-ia aproximadamente como o que está abaixo:

Valor de uso (riqueza)	V. U.
Mercadoria	M
Mercadoria – Mercadoria	M–M
Mercadoria – Dinheiro	M–D
Mercadoria – Dinheiro – Mercadoria	M–D–M
Mercadoria – Dinheiro Dinheiro – Mercadoria	M–D D–M
Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro	D–M–D
Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro + Mais-Valia (’)	D–M–D’

Obs.: Esse roteiro abrange apenas os quatro primeiros capítulos. No restante da obra, a fórmula D–M–D’ vai ganhando contornos muito mais complexos.

<sup>15</sup> Na verdade, o autor já esboça os elementos embrionários para a apresentação do trabalho produtivo – leia-se produtivo de capital –, mas tal apresentação é adiada pelas razões analisadas na sequência.

<sup>16</sup> Nessa parte de sua obra, Marx está analisando a esfera da produção do capital. No livro 2, ele estuda a esfera da circulação. Não obstante, desde o início já existe o pressuposto segundo o qual a produção e a reprodução do capital só podem ocorrer por meio da articulação dessas duas esferas. Ver, por exemplo, a análise que desenvolve a esse respeito no capítulo quatro, em parte reproduzida neste texto.

<sup>17</sup> No capítulo quatorze, o próprio autor recupera o tema sobre o trabalho produtivo, citando esse mesmo trecho de seu texto e a nota de rodapé. Nesse capítulo, ele dá a essa categoria um significado completamente distinto, conforme veremos adiante.

<sup>18</sup> Penso que quando Marx faz a viragem metodológica no início do capítulo cinco, seu ponto de chegada, o processo simples de trabalho que tem como objetivo a produção de valor de uso (riqueza), se torna o ponto de partida da reviragem que faz na segunda parte do capítulo, reproduzindo a partir daqui a mesma direção metodológica que construiu ao longo dos quatro primeiros capítulos – do valor de uso à mais-valia e ao capital.

<sup>19</sup> A esse respeito, Marx enfatiza que “todas as condições do problema foram resolvidas e, de modo algum, as leis do intercâmbio de mercadorias foram violadas. Trocou-se equivalente por equivalente” (Marx, 1983a, p. 160).

<sup>20</sup> A exemplo do tratamento dado a todas as outras, mais-valia é uma categoria que tem precisão e rigor analíticos. Só se pode considerar mais-valia o valor excedente em relação ao valor real da força de trabalho. Embora Marx admita, em várias passagens, que o preço da força de trabalho – salário – possa estar, eventualmente, acima ou abaixo de seu valor, como ocorre com qualquer mercadoria, em média o preço corresponde ao valor. A explicação da exploração capitalista é fundada, portanto, nesse pressuposto.

<sup>21</sup> Com base no estudo das duas formas de mais-valia, absoluta e relativa, o autor analisa a transição da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, já que a mais-valia relativa supõe uma forma especificamente capitalista.

<sup>22</sup> Marx denomina de “divisão manufatureira do trabalho”.

<sup>23</sup> Contestando o pensamento vulgar, o capitalismo não é uma sociedade de consumo, mas, ao contrário, tal forma social tem como objetivo a acumulação, que é exatamente o oposto do consumo. Contudo, diferentemente do que se possa imaginar, não se trata de acúmulo de riqueza – valor de uso – ou de dinheiro, e sim de acumulação de valor, como será abordado a seguir.

<sup>24</sup> Esse é um processo complexo que só pode ser apreendido quando se relaciona o valor da força de trabalho (no seu conjunto) com o valor individual da força de trabalho. O valor de uma mercadoria (inclusive da força de trabalho) corresponde à quantidade socialmente necessária de trabalho para produzi-la. Isso quer dizer, entre outras coisas, que o valor do total de mercadorias de uma mesma espécie é igual ao tempo de trabalho de produção da quantidade de mercadorias que o mercado consegue de fato consumir. Supondo que o mercado tenha capacidade de consumo de 10 mercadorias e o tempo socialmente necessário para produzi-las é de 10 horas, então seu valor individual é de 1 hora. Se tal mercadoria começa a ser trocada constantemente por um valor



menor (que corresponde a um preço também menor), isso indica que está havendo uma produção maior de mercadorias do que aquilo que o estômago do mercado pode absorver, causando uma depreciação no valor individual da mercadoria, uma vez que foi despendida uma parte excessiva de tempo de trabalho social total para produzir o conjunto de mercadorias. A esse respeito, vide Marx, 1983a, p. 96.

<sup>25</sup> Num dos textos mais importantes de sua vasta obra, Habermas sugere que a força de trabalho não é a única fonte de mais-valia. Para ele, “a ciência e a técnica transformam-se na primeira força produtiva e caem assim as condições de aplicação da teoria marxiana do valor-trabalho. Já não mais tem sentido computar os contributos ao capital para investimentos na investigação e no desenvolvimento sobre a base do valor da força de trabalho não qualificada (simples), se o progresso técnico e científico se tornou uma fonte independente de mais-valia frente à fonte de mais-valia que é a única tomada em consideração por Marx: a força de trabalho dos produtores imediatos tem cada vez menos importância” (1994, p. 72-73). Ora, Marx não considerou, e não poderia considerar, o progresso técnico e científico como fonte de mais-valia, mas somente a força de trabalho, porque, em seu arcabouço teórico, o substrato de valor, e, por conseguinte, também de mais-valor (ou mais-valia), é trabalho humano abstrato, dispêndio de força de trabalho humana. Justamente por causa disso é que o desenvolvimento das forças produtivas, incluído aqui o progresso técnico e científico, entra em contradição com o valor, de tal forma que o crescimento da força produtiva do trabalho diminui a grandeza do valor de uma massa provavelmente maior de valores de uso. O desenvolvimento das forças produtivas é diretamente proporcional à quantidade de valores de uso criados e inversamente proporcional à grandeza de valor produzida. Disso resulta o conjunto de contradições assinaladas neste texto. A citação de Habermas acima demonstra a compreensão problemática – para dizer o mínimo – que tem acerca das categorias de mais-valia e de valor em Marx, que, como se sabe, constituem a pedra angular da teoria marxiana.

<sup>26</sup> Tal análise permite a compreensão, na agudeza necessária, da lógica destrutiva do capital. Sugiro que, acima de tudo, deva ser entendida como lógica destrutiva do ser social.

<sup>27</sup> No final do capítulo cinco, quando finalmente desvenda e explica a origem do capital, Marx afirma que “o capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo” (1983a, p. 160; grifos meus). Por sua vez, em sua principal obra, Mészáros assevera que o capital é, “em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico.” (2002, p. 96; grifado no original).

<sup>28</sup> Essa é uma característica também de todas as outras obras do autor nas quais trata desse assunto.

<sup>29</sup> É verdade que na redação, inúmeras vezes aparece apenas trabalho, aparentemente sem nenhuma especificação categorial. Contudo, a apreensão do conceito que o autor atribuiu em cada momento em que escreveu apenas trabalho deve ser buscada no contexto do texto.

<sup>30</sup> Se me for permitido fazer esse tipo de especulação, diria que, em *O capital*, o trabalho, em seus diversos conteúdos históricos no capitalismo, não pode ser considerado como categoria analítica principal. Se alguma categoria ocupa esse posto, eu arriscaria dizer que é o capital.

<sup>31</sup> Esse texto foi apresentado, com outro título, numa das sessões do GT Trabalho e Educação, durante a realização da XXVII Reunião Anual da Anped em 2004.

<sup>32</sup> Marx entendia que a possível chegada ao comunismo teria como pressuposto a alteração revolucionária do capitalismo, o que, infiro, implicaria a ação de um sujeito revolucionário – a classe trabalhadora. Por isso, para que o trabalhador, ou melhor, a classe trabalhadora readquiria a condição de sujeito, ela teria de destruir qualquer forma de propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, o trabalho alienado.

<sup>33</sup> É necessário reconhecer que a discussão sobre o trabalho alienado é mais complexa do que os apontamentos aqui apresentados. Contudo, devido aos limites postos, não é possível desenvolvê-la aqui.

<sup>34</sup> Creio que seja necessário fazer um esclarecimento: não partilho da posição segundo a qual haveria uma cisão entre o “jovem Marx” e o “velho Marx”. Sua produção teórica materializada em *O capital* é continuação, em outro patamar, de sua produção iniciada nos *Manuscritos* e não uma ruptura.

<sup>35</sup> Ver, por exemplo, Franco, 1989.

<sup>36</sup> Em outro texto de sua autoria, Frigotto confirma essa compreensão, ao argumentar que “em relação ao trabalho, a luta é afirmá-lo como valor de uso e, desta forma, princípio educativo e criador” (Frigotto, 2002, p. 24; grifos meus). Franco (1989) também adota o mesmo procedimento.

<sup>37</sup> O autor não deixa claro se está sugerindo que a internalização de um caráter e personalidade solidários ocorreria por meio da prática mesma do trabalho em sua generalidade, ou está se referindo a uma prática isolada de trabalho que produz valores de uso.

<sup>38</sup> Essa é uma forma resumida de compreender o trabalho na sociabilidade capitalista, já que, como se viu no decorrer deste texto, tal compreensão é muito mais complexa.

<sup>40</sup> Talvez o mais significativo exemplo tenha sido a estratégia de ação política adotada pela socialdemocracia alemã a partir da década de 1910, a consequente derrota da revolução alemã no início dos anos 1920 e o assassinato de Rosa Luxemburg, que se contrapunha radicalmente àquela estratégia. No caso brasileiro, poder-se-ia mencionar a estratégia do Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir da segunda metade dos anos 1950 e sua posição perante o golpe burguês-militar de 1964. Isso é apenas uma menção ilustrativa, o que implica que esses e outros exemplos têm de ser devidamente analisados.

<sup>39</sup> Fernández-Enguita (1993) faz um pertinente estudo a esse respeito.

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987. p. 61-74.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Global, 1988.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRETTI, Celso João; MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 75-86, 1992.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. A educação do trabalho e o trabalho da educação. *Bimestre*, São Paulo, n. 1, out. 1986.

\_\_\_\_\_. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 29-38, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Um conceito que gera polêmicas. *Lei*, São Paulo, v. 11, n. 129, p. 52-53, jul. 1989.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001b.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, 2009.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: \_\_\_\_\_ et al. (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. *Para uma abordagem ontológica do cotidiano escolar*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. *Anais...* Caxambu: Anped, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. In: \_\_\_\_\_. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Reduc–Inep, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988a.

\_\_\_\_\_. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. *Caderno Cedes*, São Paulo, n. 20, p. 48-55, 1988b.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

\_\_\_\_\_. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (org.). *Trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LENIN, Vladimir I. Sobre as tarefas do proletariado na presente revolução: Teses de abril. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. São Paulo, Alfa Omega, 1982. V. 2.

\_\_\_\_\_. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1987.

LESSA, Sergio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

MACÁRIO, Epitácio. *Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu: Anped, 2001.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A educação e o desafio das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAKARENKO, Anton S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 3 v.

MANACORDA, Mario A. *El principio educativo en Gramsci: americanismo y conformismo*. Salamanca: Sígueme, 1977.

MARX, Karl. Prefácio a *Para a crítica da economia política*. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica dos Programas de Gotha e de Erfurt*. Santos: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. V. 1, t. 1.

\_\_\_\_\_. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante!, 1983b. V. 2, p. 79-88.

\_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. V. 1, t. 2.

\_\_\_\_\_. *Salário, preço e lucro*. São Paulo: Global, 1988.

\_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1989.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. As lutas de classe na França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega, [s.d.]a. V. 1.

\_\_\_\_\_. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega, [s.d.]b. V. 1.

\_\_\_\_\_. A guerra civil na França. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega, [s.d.]c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega, [s.d]. V. 1.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, Mauro C. B. de. Sobre o projeto de crítica da economia política de Marx. *Crítica Marxista*, São Paulo, n. 9, p. 52-78, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1990.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 16-25, 1989.

\_\_\_\_\_. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio et al. (org.). *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIZZI, Laura Cristina V. Politecnia e escola unitária: qual a relação? *Educação – Revista de Estudos da Educação*, Maceió, n. 18, p. 71-100, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. *Bimestre*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1986.

\_\_\_\_\_. Repensando a relação trabalho-escola. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 13-16, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: \_\_\_\_; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012a.



\_\_\_\_\_. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: \_\_\_\_\_; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012b.

TUMOLO, Paulo Sergio. *Educação e hegemonia no Brasil: notas para uma reflexão crítica*. São Paulo: PUC, 1991.

\_\_\_\_\_. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 26-39, p. 70, 1996.

\_\_\_\_\_. Gramsci, a educação e o Brasil: notas para uma reflexão crítica. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 91-98, 1997.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 77, p. 71-99, 2001.

\_\_\_\_\_. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos *Manuscritos econômico-filosóficos* em direção ao *Capital* de Marx. In: ALVES, Giovanni et al. (org.). *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá: Praxis, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 443-482, 2011.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.





*Este livro foi impresso pela  
Didática Editora do Brasil  
Ltda., para a Escola Politécnica  
de Saúde Joaquim Venâncio/  
Fiocruz, em março de 2016.  
Utilizaram-se as fontes  
Carminé Tango e Calisto Mt  
na composição, papel pólen  
bold 90g/m<sup>2</sup> no miolo e cartão  
supremo 250g/m<sup>2</sup> na capa.*

